

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Министерство образования Тверской области

ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей

ПСИХОЛОГИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

К 90-летию со дня рождения
заслуженного деятеля науки РФ,
доктора психологических наук, профессора
АЛЕКСЕЯ ФЕДОРОВИЧА ШИКУНА

*Материалы Международной научно-практической конференции
студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников*

ТВЕРЬ 2017

УДК 159.9(082)
ББК Ю9я43
П86

Редакционная коллегия:

Т.А. Жалагина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», декан факультета психологии ТвГУ
Л.Ж. Караванова, доктор психологических наук, профессор

П86 Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников, посвященной 90-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора **Алексея Федоровича Шикун**. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 454 с.

В сборнике содержатся материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и молодых ученых и их наставников, посвященной 90-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора Алексея Федоровича Шикун, состоявшейся 25 апреля 2017 г. на факультете психологии Тверского государственного университета.

Представленные материалы могут быть полезны специалистам в области психологии, гуманитарных наук и образования.

УДК 159.9(082)
ББК Ю9я43

© Авторы статей, 2017
© Тверской государственный университет, 2017

Содержание

Журавлев А.Л., Жалагина Т.А. 90-ЛЕТИЮ ВЫДАЮЩЕГОСЯ УЧЕНОГО – ШИКУНА АЛЕКСЕЯ ФЕДОРОВИЧА, ПОСВЯЩАЕТСЯ	10
---	----

Раздел I

Научно-исследовательская деятельность магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников	16
---	----

1. Научно-исследовательская деятельность кандидатов и докторов наук	16
--	----

Абаева Г.Б. Функции языка и речи в речевой деятельности (Казахстан)	16
Анчева И.С. Компоненти на човешката сексуалност (Болгария)	22
Бариляк И.А., Семёнова М.В. Изобразительная деятельность как средство развития познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста	26
Герасимов А.В., Гусев А.Н. Использование техники репертуарных решеток для снижения фактора социальной желательности при оценке профессионального выгорания: опыт разработки методики	28
Денева К.С. Характеристики на отношенията в семейната среда и тяхното влияние върху нагласата към живота в зряла възраст (Болгария)	32
Жалагина Т.А., Елкина Я.А. Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности	37
Жалагина Т.А., Новоторцева А.В. Психологическая модель профилактики профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании	40
Зенкевич А.Г., Казак Т.В. Психологическое сопровождение кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования (Республика Беларусь)	45
Исина Ж.А., Емельянова Е.В. Употребление этикетных норм в сфере делового общения в английском и русском языках (Казахстан)	50
Оглезнева Н.В., Плахотниченко М.М., Антонова С.В. Этапы психологической реабилитации пациентов с острыми нарушениями мозгового кровообращения (ОНМК)	56
Караванова Л.Ж., Становова Л.А. Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника	60
Карачарова Ю.А., Ромашенкова Т.В. Использование физкультминутки на уроках в начальной школе как средство снятия психоэмоционального и физического напряжения	65

Клюева О.А. Детерминанты типов конкурентного поведения в профессиональной деятельности	68
Копылова Н.В., Анцибор Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности воспитанников суворовского военного училища	72
Копылова Н.В., Гусева И.В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности спасателей с потерпевшими, имеющими нарушения психической деятельности вследствие чрезвычайной ситуации	75
Копылова Н.В., Петров Н.Н. Специфика профессиональной деятельности и профессионально-важные качества сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ	78
Копылова Н.В., Якушенко А.А. Профессиография как метод исследования успешности профессиональной деятельности	83
Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Классическая литература, как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов – психологов	85
Лисовская Н.Б. Психологические детерминанты профессиональной успешности (кросскультурный аспект)	88
Маджаров Г.А. Профессии и профессиональное образование в глобальной среде (Болгария)	92
Манолова О.Н., Гусев А.Н. О разработке методики «Стили принятия решений»	96
Миронова Т.И. Модели социально-психологической реабилитации детских групп с соматически ослабленным здоровьем	99
Миронова Т.И., Фетискин Д.Н. Типологическая дифференциация правового нигилизма в детско-молодёжных группах	102
Николаев В.А., Гринева Е.А. Социальная реабилитация пожилых граждан средствами народной культуры	106
Ниязбаева А.А. Мотивация и стимулирование как психологические методы воздействия на персонал трудового коллектива (Казахстан)	111
Пенова Г.С., Стоянов И.С. Творческая личность и эстетического воспитания (Болгария)	114
Позняков В.П., Панфилова Ю.М. Доверие и ответственность как факторы отношения к партнеру в незарегистрированном браке	119
Позняков В.П., Решетко С.А. Обзор социально-психологических исследований проблемы приобщения к табакокурению	123
Пряжникова Е.Ю. Принципы оптимизации саморазвития профессионального самосознания профконсультанта	124
Пряжников Н.С., Тюрин К.Г. Развитие субъекта профессионального самоопределения в он-лайн технологиях	128
Стульба С.А., Казак Т.В. Коммуникативная компетентность руководителя органов внутренних дел (Республика Беларусь)	130

Фетискин Н.П. Амбивалентность восприятия реальности как предпосылка девиантного поведения одарённых детей	132
Шикун А.А. Шикун А.Ф. как персоналий грата российской психологии	136

2. Научно-исследовательская деятельность магистров и аспирантов

Алексеева М.Г. Экспертное мышление как высшая форма мышления сотрудника ОВД	139
Амангелдыкызы А., Балмагамбетова В.М. Проектная технология обучения как один из главных векторов образования (Казахстан)	142
Баранова А.А. Исследовательская анкета оценки уровня инновационного потенциала личности специалиста	145
Бедрозова-Петрова Т.Д. Детето – активен субект на своето развитие в първата година от живота (Болгария)	149
Беляева А.В. Межведомственное взаимодействие социальных учреждений в осуществлении социальной работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья	152
Белякова С.А. Необходимость изменений профессиограммы учителя: постановка проблемы	156
Бойцова Е.В. Коучинг как технология успешной трудовой адаптации выпускников вузов	159
Веселова П.И. Психологическая готовность студентов вуза к научно-исследовательской деятельности как научно-исследовательская проблема	162
Гигова Г.М. Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции (Болгария)	165
Ермолаева М.С. Гендерные особенности в проявлениях профессионального стресса у учителей средней образовательной школы	169
Крут А.В. Характеристики эмоционального интеллекта личности с просоциальным поведением (Республика Беларусь)	171
Курохтина А.Н. Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональной деятельности представителей социномических профессий	174
Марсанова Н.Н. Мотивационно-ценностные детерминанты профессионально успешной личности	178
Милева Н.И. Тревожность учащихся начальной школы (Болгария)	182
Нуржанов А.Б. Психолингвистический анализ речевой информации (Казахстан)	185
Панащик Р.С. Особенности смысложизненных ориентаций и типов мотивационных комплексов у студентов-психологов разных курсов обучения (Республика Беларусь)	189

Петрова С.А. Психометрия авторского опросника «Академическая прокрастинация и прокрастинация в профессиональной деятельности»	192
Росин А.А. Теоретические подходы к социальной работе с неблагополучными семьями	196
Рубликова А.Ю. Организация научно-исследовательской деятельности одаренных детей в ходе учебного процесса	199
Тюменева Ю.В. Профессиональное здоровье учителя	202
Царёва Л.А. Обоснование программы эмпирического исследования лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников организации	206
Шалагинова О.В. К проблеме конкурентоспособности молодых специалистов	210

Раздел II

Научно-исследовательская деятельность студентов

1. Общая психология, психология развития, социальная психология: актуальные проблемы и пути их решения	213
Алескерли С.Р. кызы. Профессиональная идентичность студентов и работающих специалистов (экономистов)	213
Бабий Л.В. Волевая сфера личности студентов – психологов	217
Белобосова И.А. Взаимосвязь гендерных стереотипов с гендерной идентичностью и субъективным благополучием в юношеском возрасте (Республика Беларусь)	221
Гаврилов Р.Р. Психологический портрет Георгия Константиновича Жукова (на основе воспоминаний современников)	224
Гаврилова В.А. Сопоставительный анализ психодинамических теорий личности	228
Григорьева А.Г. Арт-терапия как средство коррекции эмоциональных состояний у преподавателей средних школ	230
Евдокимова А.А., Графова А.Е. Информационно-психологическое влияние рекламной индустрии на детей	233
Ефимова К.О. Проблема изучения творческих способностей	237
Журик К.В. Особенности этнической толерантности и социокультурной идентичности белорусских студентов (Республика Беларусь)	240
Ибадуллаева Ж.М. Понятие «духовность» в современной психологии (Казахстан)	242
Иванова И.К. Актуални аспекти на взаимоотношения «родители-деца» (Болгария)	246
Йоргакев В.А. Кибер пространството като средство за социализация и пораждање на зависимост сред младото поколение (Болгария)	249
Ковалев А.П. Я-концепция: формирование и развитие	253
Конуркин И.С. Интуиция как психический процесс	255
Корело А.А. Представления о семье и ценностных ориентациях	

у девушек из многодетных семей (Республика Беларусь)	258
Кузьмич В.С. Профилактика конфликтов между студентом и преподавателем: психологический аспект (Республика Беларусь)	261
Кулешова О.Н. Психологические особенности отношений в диаде «мать-дочь» в подростковом возрасте (Республика Беларусь)	265
Мержан Е.В. Зрелый возраст: особенности эмоциональной сферы и их связь с индивидуальными свойствами личности	267
Мизунова А.Л. Особенности становления и развития профессиональной идентичности учителей в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов	271
Плыгавко А.В. Специфика проявления креативности в зависимости от акцентуаций характера у подростков девиантного поведения (Республика Беларусь)	275
Саргсян О.Н. Проблема изучения внимания как психического явления	278
Сердюк С.Н. Организационная культура и психологическое сопровождение персонала по преодолению стресса	280
Смирнова М.С. Особенности профессиональной идентичности и самоактуализации у учителей с разным стажем работы	283
Стоянова П.М. Детские эмоции между възпитанието и спонтанността (Болгария)	287
Сыровая Г.А. Изучение индивидуально-типологических особенностей личности по подписи человека	289
Федоренко И.В. Психологическое регулирование конфликтного взаимодействия супругов с акцентуированными характерами	295
Холина К.И. Мотивационная сфера личности	299
Шибко А.Н. Влияние памяти на успешность обучения старших школьников	301
2. Актуальные проблемы психологии труда, организационной психологии, психологии образования	303
Алиева Л.С.к. Конкурентные стратегии поведения индивидуальных предпринимателей	303
Бондаревская М.А. Влияние мотивации на продуктивность деятельности	306
Бунденков М.С. Процесс становления военного профессионала (на примере биографии А.В. Суворова)	308
Быцко О.М. Мотивация профессиональной деятельности у руководителей с разным стажем управленческой деятельности (Республика Беларусь)	313
Габаева И.Х. Проблема перевода с психолингвистической точки зрения (Казахстан)	315
Георгиева В.С. Триъгълни отношения в семейството през призмата на структурната семейна психотерапия (Болгария)	317

Графова А.Е. Влияние стиля руководства на удовлетворённость трудом	321
Гусева Н.Е. Социально-психологический климат и профессиональные деформации в педагогическом коллективе	325
Дыкань А.Г. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников	328
Дыкань А.Г., Самойленко Е.Ю. Толерантность как принцип социально-педагогической деятельности	331
Журик К.В., Кулешова О.Н. Особенности мотивации профессиональной деятельности студентов-психологов (Республика Беларусь)	335
Ильина В.М. Управленческие способности кандидатов на руководящую должность организации	337
Катрук О.Ю. Принятие решения в условиях неопределенности	341
Kozołubka D. Jak motywować uczniów do nauki? (Польша)	343
Колас Т.А. Особенности психологическое благополучие студентов-психологов с различным уровнем профессиональной идентичности (Республика Беларусь)	347
Маркива А.И. Макиавеллизм как фактор коммуникативного взаимодействия в организации	349
Пенева С.П. Иновации в обучението на мултикултурни общества (Болгария)	352
Полякова М.А. Психологическая совместимость и уровень стресса в трудовом коллективе	356
Самойленко Е.Ю. Профориентационная деятельность педагога – психолога в сфере образования	359
Woźny M. Wolne dzieci. Współczesny System szkolnictwa i jego alternatywy Wstęp (Польша)	362
3. Актуальные проблемы клинической психологии	366
Конуркин И.С. Психологические особенности суицидального поведения подростков	366
Коштырева Е.А. Стресс как психологическое явление	370
Kowalczyk N. Wybrane aspekty cielesności u kobiet chorych na anoreksję (Польша)	374
Лемачко А.В. Влияние рекламы на формирование модели пищевого поведения белорусских студентов (Республика Беларусь)	378
Oświęcimska K. Rola hipokampa w kształtowaniu się pamięci emocjonalnej w sytuacjach stresowych (Польша)	381
Саплакар Н.Г. Изменение на когнитивните процеси при деца с епилепсия	386
Skrzyczewska N. Choroba przewlekła w systemie rodzinnym (Польша)	388
Stor P. Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami (Польша)	393

Zajkowska M. Czynniki psychologiczne a zachowanie konsumenta (Польша) 397

4. Приоритетные направления развития теории и практики социальной работы 400

Абдуллина Ф.Г. Негативное влияние СМИ на процесс социализации ребенка (Казахстан) 400

Антипова Ю.Г. Подростковый суицид как социальная проблема общества 405

Герасименко М.А. Социальная помощь как актуальное направление социальной работы 410

Грушина Е.А. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями 413

Дорофеева К.Ю. Благотворительность в XIX веке и в наши дни 415

Ибрагим Р.Т. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях клубной деятельности (Казахстан) 418

Иванова М.Г. Юные матери как категория группы риска 423

Куспанова А.А. Socialization as one of the most important processes of the human live (Казахстан) 428

Овечкина А.А. Социальная работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей 431

Отаралиева К.Е. Иппотерапия как метод реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (Казахстан) 433

Талгат А.С. Развитие волонтерской деятельности в Казахстане (Казахстан) 437

Харламов П.Р. Восприятие людей с ограниченными возможностями в архаический (дохристианский) период на Руси 442

Цветкова Е.С. Негативные социально-психологические аспекты «группы смерти» 445

Шукирбаева А.К. Проблема появления понятия «трудные дети» и их интерпретации (Казахстан) 448

90-ЛЕТИЮ ВЫДАЮЩЕГОСЯ УЧЕНОГО – ШИКУНА АЛЕКСЕЯ ФЕДОРОВИЧА, ПОСВЯЩАЕТСЯ

Представляемый вашему вниманию сборник научных трудов посвящен 90-летию юбилею выдающегося ученого, педагога, психолога и мыслителя – Алексея Федоровича Шикун (09.03.1927 – 06.09.2012).

А.Ф. Шикун – Заслуженный деятель науки РФ, академик Международной академии психологических наук, академик педагогических и социальных наук, Международной педагогической академии, Петровской академии наук и искусств, Российской академии естественных наук. Также он был почетным профессором Военной академии ПВО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, Тверского государственного университета и Биографического института США.

Психологическая общественность помнит Алексея Федоровича как ведущего специалиста в области психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Сфера его интересов и достижений была велика – психофизиология, психология профориентации и профконсультирования, методология психологии, психологическое профессиоведение, направленное на изучение и формирование соответствующих профессионально важных и личностных качеств субъекта труда, управленческая психология, психология образования.

Алексей Федорович Шикун родился в Украине, в городе Мелитополе 9 марта 1927 года. Он был подростком, когда началась война. В 1943-1945 гг. Алексей Федорович был бойцом истребительного батальона по борьбе с организованной преступностью и одновременно проходил обучение в медицинском училище и вечерней школе – десятилетке. В 1945 году окончил с красным дипломом Медицинское училище и десятилетку вечерней школы рабочей молодежи. После окончания училища Алексей Федорович поехал в Донецк учиться дальше, с 1945 по 1950 гг. был студентом Сталинского государственного медицинского института. Позже он увлекся хирургией. В 1955 году с отличием окончил шестимесячные курсы усовершенствования авиационных врачей военно-воздушных сил по хирургии (город Каунас, Литва) и возглавлял с 1956 по 1959 гг. хирургическое обеспечение войсковых частей, дислоцированных в районах Крайнего Севера СССР. Именно здесь Алексей Федорович впервые в истории применил свежецитратное переливание крови, осуществил новый подход в лечении хирургических больных, раскрыв особенности заживления ран в климатогеографических условиях Крайнего Севера. Во многом благодаря Алексею Федоровичу в Амдерме открылся военный госпиталь. С 1959 по 1986 годы – проходил службу в Военной командной академии противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова и в течение двадцати лет читал на курсах повышения квалификации авторский курс по педагогике и психологии. В этот период защищены кандидатская и докторская

диссертации. Дальнейшая работа Алексея Федоровича была связана с Тверским государственным университетом, в котором он проработал более 30 лет.

А.Ф. Шикун внес большой вклад в подготовку высококвалифицированных специалистов – психологов Тверской области. Он является основателем факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета. Подготовленные им кандидаты и доктора психологических наук работают в вузах не только г.Твери, но и г. Москвы и Московской области. Профессор А.Ф. Шикун успешно занимался разработкой фундаментальных психологических проблем. Особое внимание ученого было уделено организации в регионе Тверского областного психологического общества, входящего в Российское психологическое общество, и выходу на уровень Международной академии психологических наук, а также созданию в г.Твери (на базе ТвГУ) отделения этой академии.

Профессор А.Ф. Шикун является основателем и первым председателем докторского диссертационного совета по специальности 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика». Принимал участие в работе трех диссертационных Советов ТвГУ – психология и педагогика, физиология, философия. Длительное время являлся председателем областного общества психологов РФ, научным руководителем межвузовской научно-исследовательской лаборатории по социологическим и социально-психологическим проблемам, председателем Тверского отделения Международной академии психологических наук.

Алексей Федорович является автором более 420 научных публикаций, из них – один учебник (в соавторстве), 15 учебных пособий, 2 монографии. За годы научно-педагогической деятельности подготовил более 100 кандидатов и 6 докторов психологических наук.

Основной круг научных интересов – теория и практика психологической науки и ее роль в развитии научно – технического прогресса и совершенствовании системы образования. Наиболее известными публикациями ученого являются:

1. Шикун А.Ф., Филинова И.М. Управленческая психология: учеб. пособие для студентов ссузов. Под Грифом МО РФ. – М.: Аспект-пресс, 2005. – 336 с.

2. Шикун А.Ф. Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи: Коллективная монография: Материалы Всероссийской научно-практич. конф. / Под ред. А.Ф. Шикунуна. – Тверь: ТФ МГЭИ, 2004. Т. 1-4.

3. Шикун А.Ф., Юсуфи Ф.И. Синергетика как своеобразное зеркало гуманизации современного образования / Международная конференция «Идеи синергетики в естественных науках», г. Тверь, 20-23.04.2006. – С. 395-399.

4. Шикун А.Ф., Филинова И.М., Шикун А.А., Махновец С.Н. Болонский процесс и реформирование системы образования в России /

Международная конференция «Идеи синергетики в естественных науках», г. Тверь, 20-23.04.2006. – С. 388-392.

5. Шикун А.Ф., Махновец С.Н., Шикун А.А. Одаренность как социально-психологическая проблема / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Тверь, 31.10-1.11.2006. – Тверь: Научная книга, 2006. – С. 11-13.

Многолетняя плодотворная научно-педагогическая деятельность Алексея Федоровича была высоко оценена и отмечена государственными и общественными наградами. Он был награжден двумя орденами и 11 медалями, двумя грамотами ВЦСПС, дипломами: Лучший социальный психолог России, лауреат национального конкурса «Золотая Психея» с вручением «Золотой Психеи», почетным знаком «Победитель в психологическом образовании России» и знаком РАЕН «Рыцарь науки и искусств» 1-й степени, нагрудными знаками «За мужество и любовь к Отечеству», «Почетный работник общего образования Российской Федерации». Биография профессора А.Ф. Шикуну была опубликована в Международной энциклопедии, выпущенной Библиографическим институтом США в 1996 г., и он был объявлен этим институтом Человеком года (1997), награжден дипломом Международной ассоциации при ООН и ЮНЕСКО «Преподаватели за мир».

Алексей Федорович – основатель и руководитель научно-педагогической школы в области научно-педагогических и психологических основ непрерывного многоуровневого образования; основатель и первый заведующий кафедрой психологии ТвГУ, отделения психологии и социальной работы, спецфакультета, а также основатель и главный редактор журналов и сборников «Краеведческая психология» и «Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования».

А.Ф. Шикун был не только выдающимся ученым, но и педагогом-новатором. Он придавал большое значение учебно-методическим вопросам преподавания педагогики и психологии, внедрял новые методы и формы обучения студентов, направленные на совершенствование психологической подготовки будущего учителя. Образованные А.Ф. Шикуну временные научные коллективы активно и плодотворно участвовали в исследованиях по федеральным программам «Народы России», «Университеты России», «Развитие», посвященным развитию образования в Северо-Западном регионе России.

Как человек, Алексей Федорович Шикун был очень внимателен, доброжелателен к окружающим, отзывчив. Он всегда передавал свои знания и опыт молодому поколению ученых и никогда не оставлял без внимания просьбы студентов, аспирантов, преподавателей. Общаясь с Алексеем Федоровичем, окружающие раскрывали для себя такие стороны его души как любовь к людям, открытость, доступность, высочайший профессионализм и компетентность во многих вопросах. Дстойное и уважительное общение с коллегами – отличительная особенность ученого. Любое начатое дело всегда

доводилось до конца. Свидетельство этому – созданный им факультет психологии и социальной работы и диссертационный Совет.

На факультете была создана атмосфера созидания, творчества и веры в будущее. Было сделано самое главное – сохранен престиж 2-х самых человекоориентированных профессий – психолога и социального работника. Именно благодаря начинаниям и усилиям А.Ф. Шикун факультет психологии ТвГУ всегда занимал достойное место среди других психологических факультетов ведущих вузов РФ.

На протяжении всего периода своей творческой деятельности Алексей Федорович выстраивал плодотворные научные связи с ведущими вузами и научными центрами РФ. Особое внимание в этом отношении хотелось бы уделить сотрудничеству с Институтом психологии Российской Академии Наук. Институт был создан членом-корреспондентом АН СССР, профессором Борисом Федоровичем Ломовым в декабре 1971 года. Именно тогда, с первых лет существования Института вместе с Б.Ф. Ломовым Алексей Федорович начал выстраивать научную базу сотрудничества. Результатом этого являются традиционные научные конференции, проводимые факультетом психологии и социальной работы ТвГУ и Институтом психологии РАН каждые два года. С сегодняшним директором Института психологии РАН, соавтором данного материала, Алексей Федорович начал научное сотрудничество еще в девяностые годы прошлого века. В рамках совместной научной деятельности регулярно издается Вестник Тверского государственного университета, серия «Педагогика и психология» – рецензируемый журнал ВАК, а также сборники научных трудов по материалам проведенных конференций:

1. Социальные риски в современном поликультурном обществе: психологические и педагогические аспекты (2008).

2. Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика (2010).

3. Психология управления в современной России: процессы труда и организации (2012).

4. Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство (2014).

5. Психология профессионала: личность, деятельность, организация (2014).

Следующий совместный с ИП РАН научный труд планируется к изданию в 2018 г. и будет посвящен 25-летию юбилею факультета психологии Тверского государственного университета.

Благодаря Алексею Федоровичу факультет психологии ТвГУ продолжает научное сотрудничество с факультетами психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Указанные вузы

являются базовыми научными центрами РФ в области психологии и образования.

Оценить все сделанное, бесспорно, трудно. Можно только с благодарностью вспоминать о том непростом времени, когда каждый определялся, как мог, а люди – созидатели, к которым несомненно относится А.Ф. Шикун, создавали фундамент образования и науки современной России.

А.Ф. Шикун всегда активно участвовал с докладами в научных конференциях различного масштаба, успешно представлял Тверской госуниверситет на международных конгрессах и симпозиумах. Его научные публикации отличались практической направленностью, раскрывали разные стороны процесса профессионального становления практического психолога.

Высокообразованный ученый, теоретик и экспериментатор, чувствовавший потребности общества и постоянно стремившийся удовлетворить их, А.Ф. Шикун был удивителен во всем. Ему были присущи: огромная работоспособность, высочайшая требовательность к себе в разных видах деятельности, бережное отношение к ученикам и коллегам. Благодаря этим его качествам, в Твери была создана научная психологическая школа А.Ф. Шикуну, которая, хотя и в преобразованном виде, существует и развивается по сегодняшний день.

Весь жизненный путь Алексея Федоровича Шикуну – это демонстрация веры в творческие возможности человека, стремление к реализации его высокого созидательного потенциала, а также яркий пример служения науке, образованию, Родине.

Содержание нашей конференции является продолжением и развитием идей видного ученого. В юбилейный сборник включены статьи, которые в виде докладов и выступлений были представлены на ежегодной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (2017), посвященной 90-летию юбилею известного психологической и педагогической общественности ученого – А.Ф. Шикуну.

Несомненно, представленные статьи отличаются по уровню разработанности проблем, тематике, стилю и способам изложения. Однако особо значимым является тот факт, что основная часть авторов публикуемых материалов – студенты, находящиеся в процессе профессионального самоопределения, выбора будущего направления своей трудовой деятельности.

Особенностью нынешней конференции является наличие в ее материалах большого количества публикаций студентов зарубежных университетов – Республики Беларусь, Казахстана, Болгарии, Польши. Данный факт свидетельствует о расширении границ научного сотрудничества и о высоком авторитете исследовательской деятельности факультета психологии Тверского государственного университета, основанного А.Ф. Шикуну.

Обмен научно-исследовательским опытом позволит определить новые подходы к организации подобного рода конференций с целью реализации

качественных преобразований в научно-методическом обеспечении существующей системы подготовки научно-педагогических кадров высшей школы. Указанная задача рассматривается в качестве приоритетной, определяющей главный фактор формирования личности профессионала на примере преемственности опыта предшествующих поколений ученых – высочайших мастеров научно-педагогического профиля, одним из которых был Алексей Федорович Шикун.

Проведение подобного рода конференций является важным и нужным делом. У студентов, аспирантов и молодых ученых появляется возможность вспомнить о большом ученом, приобщиться к научному творчеству и сделать для себя важный вывод о том, что связь поколений – это основа продолжения жизни.

Журавлев А.Л., академик РАН,
директор Института психологии РАН

Жалагина Т.А.,
декан факультета психологии ТвГУ,
доктор психологических наук, профессор

Раздел I
**Научно-исследовательская деятельность магистров,
аспирантов, молодых ученых и их наставников**
**1. Научно-исследовательская деятельность
кандидатов и докторов наук**

*Абаева Г.Б. – кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
«Казахско-Русский Международный университет»,
г. Актобе, Республика Казахстан*

Функции языка и речи в речевой деятельности

Функции речевой деятельности (функции языка и речи) – это, прежде всего, ее общественное и индивидуально-личностное предназначение, та роль, которую РД выполняет в осуществлении основных видов жизнедеятельности человека и общественной деятельности.

Выделяются общие и частные функции РД. Первые из них выступают в любом речевом акте, независимо от специфики и ситуации речевого общения, в которой она протекает. Частные функции, напротив, во многом зависят от специфики того или иного варианта речевой коммуникации.

К общим функциям языка и речи в РД следует отнести 1) коммуникативную, 2) *репрезентативную* (номинативную), 3) интеллектуальную (обобщения, познания и др.) и 4) эмотивную (т.е. служащую для выражения эмоций).

Деятельность общения осуществляется на основе ряда функций (номинации, обобщения, познания), которые реализуются речью.

Центральной функцией языка и речи является *коммуникативная*, которая реализуется посредством выражения мысли (передачи сообщения) и воздействия на себя и на других людей. Воздействие – это генетически первичная форма коммуникативной функции речи. Человек говорит, прежде всего, для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, сознание и чувства других людей посредством речи. Но даже когда человек остается один и использует речь, скажем, для потребностей собственного мышления (речемыслительной деятельности), он осуществляет «самокоммуникацию», диалог (общение) с самим собой.

«В чем заключается социальный смысл речи? В том, что она обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя, регулируя, контролируя ее и т.д.», – указывает А.А. Леонтьев [2, с. 3].

Из первой и основной – коммуникативной – функции речи вытекают такие ее качества, как *общественная обусловленность, активность, намеренность, интенциональность*. Речь в человеческом обществе могла возникнуть лишь при активной направленности речевого поведения человека в коллективе на выражение своих намерений, желаний. Речевое высказывание в процессе социальной коммуникации всегда употребляется человеком для достижения

какого-либо результата. Высказывание не может быть осуществлено без намерений, без активности, без интенций.

Таким образом, первоначально речь выступает в своей социальной функции общения, которая воплощается в двух видах – *сообщения* и *воздействия* на себя и на других. На этой основе речь приобретает еще одну функцию – функцию регулирования своего собственного поведения, поведения и деятельности других людей. *Регулирующая* функция речи проявляется также в организации и объединении других психических процессов [1, с. 2].

Регулирующую функцию речи и языка в психологии речи принято дифференцировать:

- на *саморегулятивную* – с помощью речи планируется собственное поведение. (Например, некто говорит сам себе: «Не волнуйся! Все в порядке»; или: «Сначала перейду площадь, потом пойду налево, заверну за угол»);

- *индивидуально-регулятивную* функцию – речевое воздействие оказывается на одного человека;

- *коллективно-регулятивную* – с помощью речи воздействие осуществляется на группу людей. Например, беседа с приятелями, публичная лекция, выступление по радио, статья в журнале и т. п. Производная от регулирующей *регулятивная* функция используется для управления поведением коммуникантов – участников речевого общения («делай так, как я хочу»). Например: «Иди!»; «Прочитай эту книгу!»).

Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция *планирования* — планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей [3, с. 27].

Еще одной важнейшей функцией языка и речи в речевой деятельности человека является *интеллектуальная функция обобщения*. «Общение, – указывал Л.С. Выготский, – основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мыслей и переживаний, непременно требует известной *системы средств*. Таким средством является обобщение. Высшие формы психологического общения и возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» Обобщение, в свою очередь, возможно лишь при наличии у слова (как основного знака языка) *значения*. В психологии речи значение определяется как *обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека* [2, с. 22].

Благодаря значению, которое несут в себе слова, и связанной с ним обобщающей функции речи и языка речевая деятельность приобретает еще одну важнейшую – *когнитивную*, или познавательную функцию. Языковой знак – слово представляющий собой обобщенное отражение окружающей предметной действительности, выступает как универсальное орудие познания человеком окружающего его мира [1, с. 45].

Общая *интеллектуальная функция* (объединяющая в себе функции обобщения, познания и осмысления) может выступать в двух основных вариантах: интеллектуальная *коллективная* и интеллектуальная *индивидуальная* функции.

Интеллектуальная коллективная, в свою очередь, имеет 3 варианта:

- язык и речь выступают как средство существования общественного опыта;
- речь и язык выполняют роль общественно-познавательного средства;
- язык служит средством отражения особенностей национальной культуры.

Интеллектуальная индивидуальная функция также может быть реализована по-разному: в первом случае язык и речь служат для индивида способом осуществления интеллектуальной психической деятельности и выражения мысли; во втором – речевая деятельность используется индивидом для овладения общественно-историческим опытом.

С.Л. Рубинштейн указывал, что слово, являясь объективным отражением предмета, связано с ним внутренней связью по общности содержания. Эта связь опосредована через обобщенное содержание слова – через понятие или через образ. При этом слово в сознании человека замещает отображаемые объекты (предметы, явления), замещает их как объекты восприятия, упраздняет необходимость их непосредственного восприятия и манипулирования с ними; слово представляет предметы (в частности, при решении интеллектуальных задач), обозначая сам предмет или его свойства, признаки, качества. Такая *предметная отнесенность* слова лежит в основе первичной по происхождению *номинативной* функции речи. Номинативная функция формируется в онтогенезе речи на основе выделения существенных признаков предмета и собственно наименования, обозначения этих признаков, и становится нередко именем всего предмета (например, слово «свеча» – выделение существенного признака – свет, светить; «сутки» – «стык» дня и ночи и т.д.). Слово как наименование и указание – первичная функция в онтогенетическом развитии речи, из которой можно вывести все остальные [2, с. 17].

Многие исследователи рассматривают номинативную (репрезентативную) функцию как основную функцию языка, исходя из того, что язык дан человеку, прежде всего, для *наименования*, для обозначения. Языку свойственно называть (обозначать) не только отдельные предметы, действия, процессы, состояния, признаки, качества и отношения, но и те или иные события как совокупность определенных явлений. Хрестоматийный пример: «Жили», «были», «дед», «баба» = «Жили-были дед да баба. Была у них курочка Ряба. Снесла курочка яичко...» [3, с. 65].

При этом характер номинации в речевой деятельности зависит от очень многих факторов: от формы и целей неречевой деятельности; ситуации, в которой происходит неречевая и речевая деятельность, от коммуникативной установки, характера взаимодействия говорящего со слушающим, объема и глубины их знаний, от *контекста*, в который входит та или иная языковая единица, и проч. Поэтому, к примеру, в одном случае мы говорим: «Сократ», в другом – «Учитель Платона», в третьем – «Автор „Кратила“», в четвертом – „Человек, который...“ и т.п.

Каждая из рассмотренных общих функций получает специфическое выражение в разных формах речи: устной, т. н. «кинетической», и письменной. Например, словесное обращение-призыв «Иди!» в устной речи выражается

последовательностью звуков и соответствующей *просодией*, в кинетической речи – жестом, в письменной – соответствующими графическими средствами.

Наряду с функциями, *общими как для речи, так и для языка*, существует ряд функций, присущих только речи. Живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она обозначает. Подлинный, конкретный смысл раскрывается не только через значения и смысл слов, но в большей мере через эмоциональные и выразительные средства (интонация, модуляция голоса, ритмико-мелодический компонент, пауза и т.д.). Эти особенности строения речи С.Л. Рубинштейн определял как *эмоционально-выразительную функцию* речи [2, с. 77].

Эмоционально-выразительная (по-другому *эмотивная*) функция речи входит в ее семантическое содержание. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жест, интонация, «смысловые паузы» и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. У человека выразительные компоненты речи включаются и переходят в ее семантику (содержание и смысл), они выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят таким образом в ее структуру и семантическое содержание.

В зависимости от характера эмоций *эмотивную* функцию можно условно разделить на выражающую т. н. «стенические» и «астенические» эмоции. Вместе с тем в речи проявляются также эмоции нравственные, интеллектуальные, эстетические и др. Разумеется, в речи находят отражение различные свойства эмоций: их интенсивность, устойчивость, модальность (например, *радость, печаль, удивление, гнев* и т. д.) [3, с. 27].

Следует подчеркнуть, что рассмотренные выше функции языка и речи в речевой деятельности нередко *совмещаются* и одна от другой чаще всего неотделимы. Действительно, пользуясь речью, человек всегда что-то *репрезентирует* (называет, представляет, обозначает), *коммуницирует*, выражает и сообщает какую-либо мысль, реализуя при этом *рациональные* и *эмоциональные* компоненты деятельности. Правда, в одних случаях может преобладать коммуникативная функция, в других – интеллектуальная, в третьих – эмотивная. Например, приятели обмениваются житейскими новостями – в данном случае преобладает коммуникативная функция. Студент решает научную проблему, привлекая для ее решения и язык, – основной является интеллектуальная функция. Студент после экзамена восклицает: «Сдал!» В этом случае, вероятно, преобладает эмотивная функция. Что касается общей *номинативной* (репрезентативной) функции, то она в «равноправном» состоянии присутствует в любом акте речи.

Помимо функций, указанных выше и присущих речевой деятельности в целом, речь, как считает А.А. Леонтьев, выполняет еще ряд функций, более характерных для живой разговорной речи; эти функции не обязательно проявляются в каждом высказывании [2, с. 22]. В связи с этим в психологии речи и психолингвистике наряду с общими выделяются также и *частные функции* речи. К ним относятся:

- Собственно номинативная, т.е. функция *называния, обозначения* – в узком смысле (в отличие от общей *номинативно-репрезентативной* функции). В этом случае в том или ином речевом высказывании нечто констатируется – «это есть». Поэтому собственно номинативную функцию можно определить также как *констатирующую*. Например, называние (перечисление) предметов, находящихся в помещении, или констатация какого-то явления: «Петр пришел?» – «Пришел»; «Вечереет»; «Жарко» и т. п.

- *Волюнтаривная* (производная от эмотивной) – функция выражения воли и чувства говорящего – служит для выражения желаний («Хочу!»), например: «Дай карандаш!»; «Неплохо бы погулять в Нескучном саду».

- *Апеллятивная* функция РД употребляется для адресации к коммуникантам, для призыва. Например: «Иван Иваанович, здравствуйте!»; «Дамы и господа, минуточку внимания!»

- Суть *информативной* функции состоит в привлечении внимания коммуникантов к какому-либо факту, явлению действительности. Например: «Смотри, какая красивая машина!», или: «Вот собака бежит. Одна, без хозяина».

- *Релятивная* функция, отображающая, передающая связи и отношения между предметами окружающей действительности. Она имеет несколько вариантов:

- *Локативно-дейктическая* функция используется для указания местоположения предмета (объекта) («там», «сзади» и др.).

- *Диакритическая* функция, которая служит для обозначения той или иной неречевой ситуации и ярко проявляется в трудовой деятельности. (Например, широко известные речевые выражения типа «Майна», «Вира» у портовых рабочих.)

- Важную роль в живой речи играет также функция *маркирования*, связанная с употреблением наименований – имен, названий мест (городов, улиц, географических областей).

- *Операциональная* функция служит для выражения действий, процессов, состояний. Например: «Скрипач играет»; «Лед тает»; «Птичка притаилась на дереве».

- *Атрибутивная* – употребляется для определения качественных отношений – некто (человек): *хороший, плохой, сильный* и т.п.

- *Аффирмативная*, т. е. выражающая утверждение неопременного существования какого-либо факта. Например: «Самолеты летают», «Вода течет» (т. е. обладает качеством текучести), «Стол стоит» и т.п.

- *Негативная*, т. е. функция отрицания («нечто» не существует, какое-либо действие не состоится и т.п.).

- Квестиотивная – функция вопроса.

- *Фатическая* функция используется для установления контакта. Например, при первой встрече, чтобы установить контакт, нередко говорят о погоде или интересуются, смотрел ли коммуникант популярную телепередачу и т. п., хотя и не эти темы в первую очередь интересуют коммуникантов. В качестве другого примера можно привести реализацию фактической функции при разговоре по телефону («Алло», «Да-да», «Слушаю вас» и т.п.).

Наряду с указанными, в речевой деятельности реализуются и некоторые другие частные функции языка и речи [1, с. 22].

К ним относят, в частности, *кооперативную* речь, «подкрепляющую» какое-то неречевое действие («Эй, дубинушка, ухнем!»), функции *самовыражения, магическую, эстетическую* и др.

Следует подчеркнуть, что в любом речевом акте, как правило, совмещаются сразу несколько частных функций речи. Например, в приведенной ранее фразе «Смотри, какая красивая машина!» одновременно проявляются информативная и релятивная (атрибутивная) функции (а возможно, и другие функции, если, например, уточнить ситуацию, в которой эта фраза была произнесена); разумеется, эта фраза содержит и общие функции – коммуникативную, интеллектуальную, эмотивную и др.

Довольно своеобразная и многозначная функция социального общения – намеренное отсутствие внешней речи, *молчание*. Например: молчание в некоторых религиях (буддизме; христианстве – подвиг подвижничества; и др.), молчание – *табу*; молчание как этическая категория («Твори добро молча»); молчание в духовном общении («Давай помолчим»; или – как в известной песне: «Ведь порою и молчанье нам понятней всяких слов»); молчание в состоянии прекрасного мига («Молчи!»); молчание как подчинение некоему закону, положению; молчание в прагматических целях («Промолчишь – не потеряешь»; «Слово – серебро, молчание – золото»; «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь»); молчание – сокрытие какой-либо информации; молчание из протеста; молчание как средство «не взорвать» ситуацию; молчание – форма вежливости; намеренное молчание – «не поймут», «не стоит говорить»; молчание от смущения; молчание – знак согласия; молчание как длительная пауза для подчеркивания какого-то фрагмента речи и т.п.

Любопытно, что молчание «проявляет» себя и в письме. Например, некто не присылает писем; пропуски слов, например, не совсем нормативной лексики, в письменных текстах, пустые листы в книге или полосы в газете и др. Абсолютное отсутствие жестов (или некоторых форм жестов) в кинетической речи также демонстрирует определенную «семантику» молчания.

Если же иметь в виду все многообразие проявлений речевой коммуникации (функциональную и содержательную неоднородность речевых ситуаций), необходимо выделить какую-то главную характеристику речевой деятельности, которая, с одной стороны, составила бы ее специфическую черту, отграничивая ее от других, неспецифически человеческих видов коммуникации, а с другой – охватывала бы все возможные варианты ее реализации, все потенциально возможные речевые ситуации. Такой искомой характеристикой речевой деятельности является *единство общения и обобщения* в речевой коммуникации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистика. – М., 2001.

Компоненти на човешката сексуалност

Сексологията има за своя цел да изучава всички прояви на човешката сексуалност. Доброто и детайлно познаване на компоненти ѝ би могло да допринесе за едно по-дълбоко и ефективно разбиране за същността и факторите, които оказват влияние при формирането на половата идентичност и сексуалната ориентация. Розовата терапия е подход, който описва психотерапевтичката и психолого-консултативната работа с клиенти, които са хомосексуални или бисексуални, както и с клиенти с различна джендърна или полова идентичност. Този подход представя решения на различни психологически проблеми предизвикани от неприемането на нехетеросексуалната ориентация в обществото и работа с възрастни гейове и лесбийки.

Ключови думи: сексуалност, пол, полова идентичност, сексуална ориентация, джендър (гендер).

Човешката сексуалност е съвкупност от биологически, психофизиологически, душевни и емоционални реакции, преживявания, както и поведение на човека, което е свързано с удовлетворение на половото влечение. Сексуалността е вродена потребност и функция на човешкия организъм, също както дишането, храносмилането и т.н. Човек се ражда с определен физиологически сексуален потенциал, като в процеса на израстване той се формира и под влиянието на индивидуалния жизнен и социален опит. Може да се заключи, че сексуалността на човека се предопределя от взаимодействието между биологически, психически и социокултурни фактори.

Думата сексуалността се асоциира основно със сексуалното поведение, либидо или нагон. Но в един по-тесен смисъл може да се разгледа и като съвкупност от: сексуално влечение и обект, сексуални реакции, сексуална активност и сексуален живот. Продукт на дадена социална култура и среда. Така сексуално поведение, което е общоприето в някои общества, се счита за неприемливо или престъпно в други [1, с. 11–14].

Човешката сексуалност не се изчерпва само със сексуалното поведение, респективно половия контакт, а включва в себе си следните различни компонента. Първият е *биологиченият пол*, който включва съвкупност от хромозоми, полови хормони, както и формирането на външни и вътрешни полови органи и вторични полови признаци, които се развиват през пубертета. Възможно е индивидът да се роди с полови характеристики (гениталии, полови железни или набор от хромозоми), които са и мъжки и женски. Тогава се говори за интерсексуалност или интерсекс. Между 0,05 – 1,7 % от населението се ражда с различни вариации на интерсексуалност, говорят едни изследвания, а други стигат и до 4%. Разликата е възможно да се дължи на различните вариации на интерсексуалност, които са включени. За сравнение, горната граница на процентите, се приближава до тази на хората с рижка коса по света. Терминът „интерсекс“ започва да се използва в началото на двайсети век, научен термин,

който да замества „хермафродитизъм“ и митологичната му конотация. Но за хермафродити продължава да се говори. През 2006 г. група учени се опитват да подменят „интерсекс“ с „НФМ“ („DSD“), т.е. нарушение на формирането/развитието на пола. Но и този термин е спорен и се разчита като опит за патологизация на състоянието и „оправдание“ за „нормализиращата“ терапия [5]. *Джендърна идентичност (психологически пол)* се явява втория компонент от човешката сексуалност. При несъвпадение на психологическия пол с биологичния такъв, говорим за трансполовост (*транссексуалност или терминът, който се използва през последните години е „трансджендърност“*). Когато е налице съвпадение на биологичния и психологичен пол се говори за *сис или цис-джендър*. Възможно е при трансполовост е налице желание за промяна на тялото (частична или цялостна), като това е свързано с индивидуалното самовъзприемане, както и степента на неприемане или отвращение към тялото и половите органи. Предвижда се през 2017 година „дисфорията на половия идентитет“ да бъде премахната от списъка на „психични и поведенчески разстройства“ в МКБ11. Към 2016 г. в МКБ10 транссексуалността е дефинирана като състояние, при което „лицето желае да живее и да бъде възприемано като принадлежащо към противоположния пол, което обикновено се придружава от чувство на дискомфорт от собствения анатомичен пол, или от преживяването му като несъответен. Понякога е налице е желание за подлагане на хирургична операция и хормонално лечение, за да се направи тялото колкото е възможно по-съответно на предпочитания пол. Следващият компонент е *джендърна роля (социален пол)*. Това е поведението на индивида в обществото, социалната роля, в която влизаме. Социалният пол се формира под влияние на културните норми и традиции на даденото общество, което изисква от индивида едно или друго „типично мъжско“ или „типично женско“ поведение. Възможно е джендърната роля да се различава от биологичния пол. В началото на 21 век навлиза термина „nonbinary“ (genderqueer), който все още няма аналог на български, но това е отказ от бинарно разбиране на пола, както и от подобно самоопределяне и корелира с пансексуалната ориентация. Това е желание да се избяга или да не се влезе в границата на мъж и жена, на феминност и маскулинност [2].

Биологичния пол, джендърната идентичност (психологичния пол) и джендърната роля (социалния пол) са неизменно свързани и взаимодействащи помежду си, но е важно да се подчертае, че единият компонент не предопределя другия. Въпросът за пола е доста широк и видимостта става все по-голяма последните години. Понятията феминност и маскулинност стават все по-недостатъчни, за да обяснят и изчерпят цялото съществуващо многообразие. Друг компонент на човешката сексуалност е *сексуалната ориентация* – кой ни привлича сексуално и емоционално. В зависимост от обекта съществуват различни сексуални ориентации. Най-често разпространената е *хетеросексуалната ориентация*, когато влечението е насочено към срещуположния пол. Дълги години *хомосексуалната ориентация* е била патологизирана и преследвана дори и от закона. През 1973 – 1974 г. Американската асоциация по психиатрия изключва "хомосексуализма" от DSM2. Огромен принос за това има изследването проведено от Евелин Хукер

(Evelyn Hooker, *The adjustment of the male over homosexual*, 1957 г.). През 1990 г. Световната здравна организация също премахва хомосексуалната ориентация от МКБ-10 (Международна квалификация на заболяванията). От 1968 г. българското законодателство е хармонизирано със законодателствата в повечето цивилизовани страни и не преследва хомосексуалното поведение. Макар и все още в много страни еднополовите бракове да не са разрешени и да има доста общества, където хомосексуалната ориентация и контакти все още да са стигматизирани, тенденцията е към все по-голяма видимост, информираност и изграждане на толерантно отношение. В България вече няколко години подред е разрешено провеждането на гей прайд, който цели да повиши точно тази социална видимост и да създаде пространство за обсъждане и решаване на съществуващите проблеми, които стоят пред хората с различна от хетеросексуалната ориентация, както и на хора с различна полова идентичност. Хората с *бисексуална ориентация* изпитват влечение (сексуално, еротично, романтично и емоционално) към представители и на двата пола. *Асексуалност* е определение или самоопределение на хора, които не изпитват изобщо или изпитват слабо полово влечение. Асексуалността не се явява съзнателно полово въздържание при наличие на полово влечение. Тази сексуална ориентация, макар и доста спорна, все още, се разглежда от специалистите като четвърти тип сексуалност, наред с хетеросексуалността, хомосексуалността и бисексуалността. *Пансексуалност* или *омнисексуалност* е сексуално или романтично привличане към хора, без значение от техния биологичен пол или джендърна идентичност [1, с. 59–117]. Последният компонент на човешката сексуалност се явява *сексуалната идентичност* – отъждествяване с една или друга полова идентичност или/и сексуална ориентация. Възможно формирането на тази идентичност да е в разрез с обществено приетите норми и да срещне съпротива или отхвърляне, което може да доведе до физическа или психическа агресия. Но също така е възможно и идентичността да се формира на базата на преживяно травматично събитие в миналото. В такива случаи би било ефективно да се потърси помощта на психотерапевт, с чиято помощ травмата да бъде преработена, кое е възможно след това да се отрази и на сексуалната идентичност [4, с. 78–79].

Американските изследователи Мастърс и Джонсон, смятат, че е невъзможно ясно и точно да се отговори на въпроса „какво е това сексуалност?!“. Ако думата „секс“ обикновено се използва за обозначение на половия акт, то терминът „сексуалност“ трябва да е доста по-широк, тъй като се отнася до всичко свързано със секса. Сексуалността се явява комплексна характеристика на човека, а не само способността за еротична реакция. Едни от традиционно използваните научни подходи за разглеждане и изследване на сексуалността са:

- **медико-биологичен:** изучава анатомията и физиологията на половата система при човека, физиологията на половия акт, неврохуморалната регулация на половата функция, полови разстройства, методите за тяхното лечение и т.н.;
- **социокултурен:** изследва влиянието на културните традиции на сексуалното поведение в различните страни и по различно време. Нормите на

сексуално поведение според представителите на различни етнически общности или поколения, формиране на сексуално-ролеви стереотипи и т.н.;

➤ психологически: на основата на изследванията според този позход, се формира и развива психология на сексуалността, чийто предмет все още не е точно определен. Често задаваните въпроси са: „Какво ние знаем за еротичното желание?“, „Какви психологически проблеми могат да възникват във връзка със сексуалността?“, „Как влияе сексуалността на неговите мисли, чувства и поведение?“ и т.н. Отговорите на тези и много други въпроси се опитват да дадат учените, които се занимават с психология на сексуалността [3, с. 10–19].

Доминик Дейвис и Чарлз Нил през 1996г. създават сборник „Розова терапия“ (Pink Therapy: A Guide for Counsellors and Therapists Working with Lesbian, Gay and Bisexual Clients), в който участват над 10 британски специалисти, които се занимават с терапия или консултиране на гейове, лесбийки и бисексуални. Този сборник се явява само първата част от трилогия, другите две части са – Issues In Therapy With Lesbian, Gay, Bisexual And Transgender Clients и Therapeutic Perspectives On Working With Lesbian, Gay and Bisexual Clients (Pink Therapy). Основна цел е оказване на помощ на хомосексуални и бисексуални хора, както и на транс хора в преодоляване на вътрешните им конфликти при осъзнаване и приемане на сексуалната си ориентация или полова идентичност (преминаване през процеса на coming out). Освен към хората с нехетеросексуална ориентация, афирмативният подход е насочен и към техните родители, близки и приятели. Акцентът в случая е непатологизирането, по принцип, на сексуална ориентация различна от хетеросексуалната, както и полова идентичност, различна от общоприетата бинарност мъж-жена. Ефективно би било да се разгледа всеки случай индивидуално и да се проведе терапия, която е адекватна и подходяща за конкретния клиент и изхождайки от индивидуалната му история и преживявания. Тази трилогия би могла да бъде изключително полезна на психолози, психотерапевти, сексолози, лекари, социални работници и други специалисти, чиято сфера на дейност предполага работа с хора, които имат различна сексуална ориентация [6].

В България липсват специалисти, които да се занимават с човешката сексуалност и различните проблеми и специфики свързани с нея, както в сферата на психологията и психотерапията така и в сферата на сексологията. Съществуващите специалисти са прекалено малко, а и няма университетско образование, което да предвижда подобна специализация. За съжаление, това води не само до липсата на адекватна и навременна помощ, но и до ниско сексуално образование сред населението. Би било една добра и ефективна практика, ако още от училище се изучават компонентите на човешката сексуалност, както и различни фактори, които биха могли да ѝ повлияят. Това ще доведе не само до една по-висока обща култура, но и до по-толерантно общество към съществуващите различия свързани със сексуалната ориентация или джендърната (половата) идентичност.

Използвана литература

1. Акимова Л. Психология сексуальности: учеб. пособие. – Одеса: СМІЛ, 2005.

2. Кон И.С. Введение в сексологию. – М., 1988.
3. Мастерс У., Джонсон В., Колодни. Р. Основы сексологии. – М., 1998.
4. Обухова А.А., Исаев Д.Д. Психологические компоненты сексуальной ориентации // Педиатр. – 2012. – №4. – Т.3.
5. <http://astraeafoundation.org/wearereal/ru/#955>
6. Дэйвиса Д. Розовая терапия – руководство по работе с сексуальными меньшинствами. – СПб., 2001.

*Барияк И.А. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

*Семёнова М.В. – воспитатель МДОУ №20/1,
г. Тверь*

Изобразительная деятельность как средство развития познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста

Особенностям изобразительной деятельности в дошкольном возрасте уделяют внимание специалисты в области психологии и педагогики. Возможности изобразительной деятельности, несомненно, имеют важное психологическое и педагогическое значение. Изобразительная деятельность создаёт ту определённую среду, в которой ребёнок развивается в когнитивном, эмоциональном и социальном аспектах. Она способствует, прежде всего, развитию:

- творческих способностей,
- творческого мышления и воображения,
- коммуникативных умений и т.д.

Погружая ребёнка в изобразительную деятельность, педагог создаёт условия для встречи дошкольника с предметной действительностью. Благодаря этой деятельности у дошкольника происходит усвоение и расширение своего опыта, происходит как бы переработка своих жизненных представлений, развивается художественное восприятие. Знакомство ребёнка с различными изобразительными средствами благоприятным образом сказывается на развитии его сенсорно-перцептивной сферы. Использование средств изо-деятельности способствуют развитию когнитивных функций, а также специально организованная творческая среда обеспечивает психоэмоциональное равновесие дошкольника.

Изо-творчество позволяет ребёнку понять самого себя, выразить свободно свои чувства и мысли, мечты и надежды, а также справиться с негативными проявлениями, эмоциями, переживаниями. Эмоциональная насыщенность творческого процесса формирует у ребёнка любознательность, открытость к новому, неизведанному.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. В данном процессе требуется согласованное участие многих психических функций. Техники, используемые в изобразительной деятельности, обеспечивают межполушарное взаимодействие, т.е. происходит активизация конкретно-образного (правое полушарие) и абстрактно-логического (левое полушарие)

мышления. В педагогической практике изобразительная деятельность осуществляется в организованном пространстве для решения дидактических, развивающих и воспитательных задач. Но особого внимания заслуживает спонтанное рисование. С психологической точки зрения именно данный вид рисования благоприятным образом сказывается на когнитивном и эмоционально-личностном развитии ребёнка. Живопись, лепка, аппликация формирует качества личности ребёнка, способствуют развитию памяти, внимания, мышления. В данном виде деятельности эмоциональная насыщенность процессом формирует у индивида интерес, такие волевые качества как целеустремленность, настойчивость, решительность и т.д.

Педагогами и психологами, работающими с детьми, отмечаются определённые трудности в организации и осуществлении изобразительной деятельности. Причиной этих проблем выступает создаваемый продукт изобразительной деятельности. Этот процесс представляет собой сложную деятельность. Л.С. Выготский определил её как «комбинирующая деятельность». Элементы творческой деятельности чаще всего хорошо знакомы самому ребёнку, т.к. это обусловлено его опытом. Но сложность данного процесса связана с комбинацией этих элементов, которые составляют уже новое содержание творческой деятельности.

Осуществляя изобразительную деятельность, дошкольник имеет дело с предметной действительностью. Преобразовывая эту действительность перед ним разворачиваются реальные отношения. Д.И. Воробьёва, раскрывая сущность и значение изобразительной деятельности в дошкольном возрасте, представила алгоритм работы воспитателя при её организации. Она выделяет следующие структурные элементы изобразительной деятельности, которые содержат в себе дидактические компоненты по реализации основных задач:

1. Размышление о замысле.
2. Воплощение замысла.
3. Оценка результатов [2].

Изобразительная деятельность имеет безусловно важное значение в дошкольном возрасте. В онтогенетическом аспекте развития психики ребенка детство выступает благоприятным периодом для приобщения индивида к данному виду деятельности. Она выступает для дошкольника наиболее естественной и привлекательной, пробуждающей у ребенка различные эмоциональные переживания. Ребенок в этой деятельности по обучению рисования, лепки и аппликации познаёт окружающую действительность: активизируется внимание дошкольника, развивается зрительная память, формируется такое свойство как наблюдательность. Изобразительная деятельность развивает не только внимание, мышление и воображение, она способствует развитию речи и мелкой моторики.

Содержательная сторона изо-деятельности несет на себе огромную смысловую нагрузку. Она решает много образовательных задач. Реализация потенциальных возможностей ребёнка, успешное его развитие в познавательном аспекте осуществляется через разнообразие форм и средств изобразительной деятельности.

Данный вид деятельности имеет важное значение в психическом развитии ребёнка. По мнению ряда авторов она может быть средством не только психолого-педагогической, развивающей, коррекционной, а даже психотерапевтической работы с детьми дошкольного возраста [1].

Список литературы

1. Бариляк И.А. Психологические аспекты изобразительной деятельности. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – №4. – С. 42–46.

2. Воробьева Д.И. Гармония развития. Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности ребенка. – СПб: Детство пресс, 2003.

Герасимов А.В. – научный сотрудник компании

ООО «Группа «МАТРИЦА ИНТЕРНЕЙШНЛ»

Гусев А.Н. – доктор психологических наук,

профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Использование техники репертуарных решеток для снижения фактора социальной желательности при оценке профессионального выгорания: опыт разработки методики

Развитие практики применения психологии в бизнесе привело к значительному расширению перечня используемых методик. Выявились сферы практических запросов, для которых применение традиционных тестов оказалось недостаточным [1, с. 4–17; 8]. Запросы практики связаны с выявлением глубинных мотивов личности, скрытых поведенческих тенденций, необходимостью надёжного прогнозирования эмоционального состояния субъекта трудовой деятельности. Эти цели особо актуальны для изучения профиля личности как в ситуации приёма на работу, так и текущего контроля эмоционального состояния высококвалифицированных сотрудников, например, степени их профессионального выгорания.

В связи с этим в HR-сфере в последнее время всё более активно применяются подходы из области качественной методологии, в том числе методы взятые из практики клинической психологии, позволяющие решать указанные проблемы [5; 6].

На наш взгляд, наибольшую эффективность в достижении этих целей показали *проективные* и *полупроективные* психодиагностические методы. Важным фактором, обуславливающим необходимость их применения, является то, что в ситуации тестирования большинство людей находится под действием стресса. В результате усиливается действие фактора социальной желательности, человек стремится проявлять себя с лучшей стороны, маскируя возможные негативные проявления своего обычного поведения и мотивы трудовой деятельности. Ожидаемо и очевидно, что при этом он реализует защитные стратегии поведения [3, с. 19–27]. В следствие этого традиционно используемые психологами и HR-специалистами опросники нередко дают недостоверные и внутренне противоречивые данные. Опыт профессионалов показывает, что самые надёжные и объективные результаты психологического оценивания

персонала даёт комплексное использование проективных методов и стандартизованных тестов.

О технике репертуарных решеток

Одним из перспективных и, к сожалению, не часто применяемым на практике методических подходов, по нашему мнению, является использование так называемой техники *ранговых репертуарных решеток*. Термин *репертуарные решетки* предложен автором теории конструкторов Дж. Келли [7].

Репертуарная решетка представляет собой матрицу (в бумажной или электронной форме), которая может заполняться как самим респондентом, психологом или HR-специалистом в процессе беседы. Столбцам матрицы соответствует определенная группа объектов, называемых в данной традиции *элементами*. В качестве таковых могут выступать люди, предметы, понятия, отношения, звуки, цвета и т.д. – все то, что может интересовать психодиагноста. Строки матрицы представляют собой *конструкторы* – биполярные признаки, параметры, шкалы. Они задаются исследователем или выявляются у испытуемого с помощью специальных процедур. В процессе заполнения решетки испытуемый должен оценить каждый элемент по каждому конструктору или соотнести их каким-то другим образом.

О психологическом оценивании профессионального выгорания

В качестве изучения диагностических возможностей техники ранговой репертуарной решетки нами была выбрана такая актуальная тема как *феномен профессионального выгорания*. Согласно результатам многих исследований этот феномен является значимым фактором профессионального здоровья и психологического благополучия субъекта труда вне зависимости от возраста и пола [4, с. 85–95; 2, с. 17–27].

Знание причин и оценка выраженности выгорания дают ценную информацию для решения задач позитивного менеджмента и служит важным психодиагностическим инструментом при организации психологического сопровождения специалистов разных профессий, в особенности социономических или субъект-субъектных профессий.

Наша задача заключается в создании нового психодиагностического инструмента, позволяющего надежно и объективно оценить уровень и особенности профессионального выгорания в рамках индивидуального психодиагностического исследования.

В качестве критерия внешней валидности нами был взят стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий [2, с. 17–27]. Эта методика позволяет выявлять такие три группы признаков (субфакторов), относящихся к выгоранию, как эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

В рамках данного прикладного исследования нами используется одна из разновидностей техник репертуарных решеток – метод ранговой решетки, который предложила Ф. Салмон, а впервые описал Д. Баннистер [7]. Элементами выступают следующие десять образов-персонажей: «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем», «Я глазами окружающих», «Я – каким бы я хотел быть», «Человек, который для меня является авторитетом в

моей профессиональной деятельности», «Человек, для которого профессиональная деятельность не является ценностью, а служит лишь средством удовлетворения потребностей, лежащих вне профессии», «Человек, которого я считаю эталоном (образцом) жизнерадостности, бодрости и оптимизма», «Человек, о котором можно сказать, что он цинично относится к людям», «Человек, о котором можно сказать, что он удовлетворен результатами своей профессиональной деятельностью».

В качестве конструкторов респонденту предъявляются двенадцать качеств или личностных характеристик: «Инициативный»; «Общительный»; «Уверенный в себе»; «Скучающий»; «Успешный»; «Ответственный»; «Перспективный»; «Конфликтный»; «Материально обеспеченный»; «Опустошенный»; «Доброжелательный»; «Счастливый».

Методика

Эмпирическое исследование проводилось двумя психологами в группах педагогов или медицинских работников (пилотная выборка, 163 человека) по 10 – 20 человек. Перед началом исследования респондентам сообщалось, что данная методика направлена на изучение образа «идеального специалиста» в области социономических профессий.

Процедура тестирования заключалась в том, что респонденту предъявляется бланк, на котором были напечатаны пять образов-персонажей, относящихся к различным аспектам образа «Я» (см. выше) и пять пустых строк. В пустые строки ему предлагалось вписать имена, инициалы или псевдонимы людей, которые, по его мнению, наиболее соответствует остальным пяти образам-персонажам (например, «Человек, который для меня является авторитетом в моей профессиональной деятельности»). Сообщалось, что это могут быть люди как из числа знакомых или известных ему лично, так и историческим или литературным персонажи, герои кинофильмов, те или иные медийные лица.

Далее респонденту в бланковой форме по очереди предъявлялись личностные качества (конструкты) и предлагалось проранжировать все 10 образов-персонажей по степени их соответствия предъявленному качеству, начиная с того, кто наиболее соответствует данному качеству.

Предварительные результаты

Полученные данные позволяют рассчитывать различные количественные показатели. Весьма информативным оказался «Общий индекс взаимосвязи», оцененный как сумма квадратов корреляций образов-персонажей и личностных качеств между собой. Мы полагаем, что он отражает степень важности, значимости для респондента этих персонажей и личностных качеств в восприятии и оценке себя или окружающего мира. Помимо этого, подобные индексы позволяют анализировать различные аспекты самооценки респондента. Например, в зависимости от величины среднего ранга образа «Я в настоящем» можно говорить о высокой либо низкой самооценке испытуемого в данное время. Наличие более низкого среднего ранга образа «Я в будущем» по сравнению с рангом образа «Я в настоящем» может свидетельствовать о негативном восприятии субъектом собственного будущего через (вариант показателя оптимизма/пессимизма).

Весьма полезным оказалась количественная оценка близости/удаленности средних значений рангов образов «Я в настоящем» и «Я – каким бы я хотел быть», что позволяет говорить о степени удовлетворенности или неудовлетворенности собой.

По-видимому, по соотношениям индексов «Я МОГУ» (расстояние между образами «Я в настоящем» и «Я в будущем») и «Я НЕ МОГУ» (расстояние между образами «Я в будущем» и «Я – каким бы я хотел быть») можно также оценивать выраженность в трудовой деятельности мотива достижения.

В ходе корреляционного анализа между интегральным показателем профессионального выгорания опросника «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий [2] и разработанными нами индексами был выявлен целый ряд статистически значимых и хорошо интерпретируемых связей. Например, чем выше показатель профессионального выгорания, тем ниже актуальная самооценка респондента (в данном случае, – это более низкий средний ранг образа «Я в настоящем»). Наиболее низко такие респонденты оценивают себя по таким личностным качествам-характеристикам как «Уверенный в себе», «Перспективный» и «Опустошенный».

Также, полученные на основании корреляционного анализа результаты, позволяют говорить о том, что для респондентов с высокими интегративными показателями профессионального выгорания характерно:

- большая удаленность между собой средних значений рангов образов «Я в настоящем» и «Я – каким бы я хотел быть», что может свидетельствовать о более низкой степени удовлетворенности собой;
- более низкая оценка образа «Я в будущем» по такому личностному качеству-характеристике как «Материально обеспеченный», что может свидетельствовать о пессимистическом видении собственного будущего в сфере финансового благополучия;
- более высокий балл взаимосвязи (сумма квадратов корреляций) образа-персонажа «Человек, о котором можно сказать, что он удовлетворен результатами своей профессиональной деятельностью», указывающий на высокую значимость этого образа, что, в свою очередь, может свидетельствовать о повышенной потребности получения удовлетворения от собственного труда.

В целом предварительный анализ результатов, полученных на указанной выше пилотной выборке, на наш взгляд, позволяет с определенным оптимизмом говорить об эффективности используемой техники в диагностике феномена профессионального выгорания.

Заключение

Как указывалось выше, особенности проведения тестирования персонала в ситуациях, связанных как с приемом на работу, так и с контролем того или иного актуального эмоционально состояния относятся в большей степени к ситуации экспертизы, чем к ситуации доверительной беседы, и характеризуются наличием у респондента характерных смысловых и целевых установок. Как правило, такие установки связаны с его стремлением представить себя в возможно более выгодном свете, повышенной готовностью демонстрировать в своих ответах социальные нормы и корпоративные ожидания.

По нашему мнению, использование техники ранговой репертуарной решетки способно существенно снизить влияния фактора социальной желательности на ответы респондентов, проходящих психодиагностическое обследование на предмет оценки профессионального выгорания. В первую очередь этому способствует как сама проективная форма подачи стимульного материала, так и отсутствие в разрабатываемой нами методике явных «правильных» – просоциальных, или «неправильных» – асоциальных, ответов. По крайней мере, подобная вероятность может быть значительно снижена.

Список литературы

1. Батурин Н.А., Карлышев Г.В. Точность профессионального оценивания и пути ее повышения. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – 2009. – № 18 (151). – С. 4–17.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социомических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2013. – № 4. – С. 17–27.
3. Львова Е.Н., Шлягина Е.И., Гусев А.Н. Применение теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в исследовании особенностей совладания в ситуации неопределенности // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1. – С. 19–27.
4. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
5. Слепцова А.С. Психодиагностика персонала. – М.: Книжный дом, 2010.
6. Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психодиагностике: в 2 т. / Отв. ред. Н.А. Батурин. – Челябинск: ЮУрГУ, 2015.
7. Франселла Ф., Баннистер Д. «Новый метод исследования личности». Руководство по репертуарным личностным методикам. / Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. д. психол. н. Ю.М. Забродина и к. психол. н. В.И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987.
8. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М., ИПЦ «Маска», 2013.

*Денева К.С., докторант Великотырновского университета «Св.св. Кирилл и Мефодия», г. Велико Тырново, Болгария
Научный руководитель – доктор психологических наук, доцент Бръчкова М.Е.*

Характеристики на отношенията в семейната среда и тяхното влияние върху нагласата към живота в зряла възраст

Психологическите направления, изследващи развитието на личността, убедително доказват, че в детството се изгражда базовата структура на личността и се запечатват основни убеждения и нагласи. Подчертава се влиянието на първите значими фигури и първите референтни групи върху формиращата се личност. Описват се както положителните, така и

отрицателните въздействия на определени фактори в семейната и училищната среда, но не се срещат систематични данни по въпроса дали и в каква степен семейната среда и по конкретно емоционалните взаимоотношения в семейството въздействат върху цялостната готовност на индивида да реагира по позитивен или негативен начин на определена ситуация.

В своите най-ранни години детето с интерес открива какъв човек би могло да стане. То се опитва да разбере бъдещите си възможни роли, идентифицирайки се със своите родители [1, с.117–118]. В този важен период от особено значение са базовите емоционални системи, предоставяни на детето от обгрижващите го фигури. Както се подчертава в теорията на привързаността на John Bowlby (1988), в зависимост от отношенията с отглеждания, детето може да развие различен стил на привързаност, който повлиява развитието на психиката и поведенческите умения. В резултат на взаимодействията в системата на привързаност детето развива „вътрешни репрезентации“ на света, които могат да са позитивни или негативни [3, с. 29-30].

Съществен елемент, оказващ влияние върху изграждане уменията на детето за справяне с житейските неблагоприятия са протектиращите фактори на семейството. Такива фактори, които благоприятстват устойчивостта и справянето с негативни събития са връзките на обич и емоционална подкрепа, уважение към детската индивидуалност, сигурна привързаност към грижещия се [2, с. 95].

Отношенията на близост с родителите спомагат детето да овладее ценности, вярвания, идеали. Децата интернализират възгледите на родителите си и ги превръщат в част от своето съзнание и поведение. Самооценката на детето зависи от качеството на родителското отношение - положителната оценка от страна на родителя създава положително себевъзприемане, а безрезервната любов, нежността, целувката създават в детето усещане за собствената идентичност [4, с. 392]. Деца, които са пораснали в хаотична, груба или negliжираща семейна среда развиват слаби стратегии за регулиране на емоциите си, което води до техните по-слаби умения за адаптация към живота в по-късна възраст.

В обобщение можем да кажем, че емоционалните системи, интегрирани в детството, придават стойност на събитията и средата, с които се сблъсква възрастния индивид и определят неговите автоматични реакции към определени стимули и ситуации.

В настоящото изследване се търси връзката между преобладаващия емоционален климат в семейната среда, в която е израснал индивидът и изградената му нагласа към живота, разбираана като позитивно или негативно интерпретиране на житейските ситуации.

Преобладаващият емоционален климат е представен чрез характеристики, които са посочени като основно присъстващи във взаимоотношенията в семейната система, а именно: конфликтност, отчужденост, агресия /в негативния спектър/ и обич, топлина, разбирателство /в позитивния спектър/. Изолира се и допълнителна група от изследвани,

които определят емоционалния климат в семейството като смесен, т.е. посочват характеристики и от двата спектъра.

Отношенията с родителите се изследват също така и по характеристика отчужденост – близост.

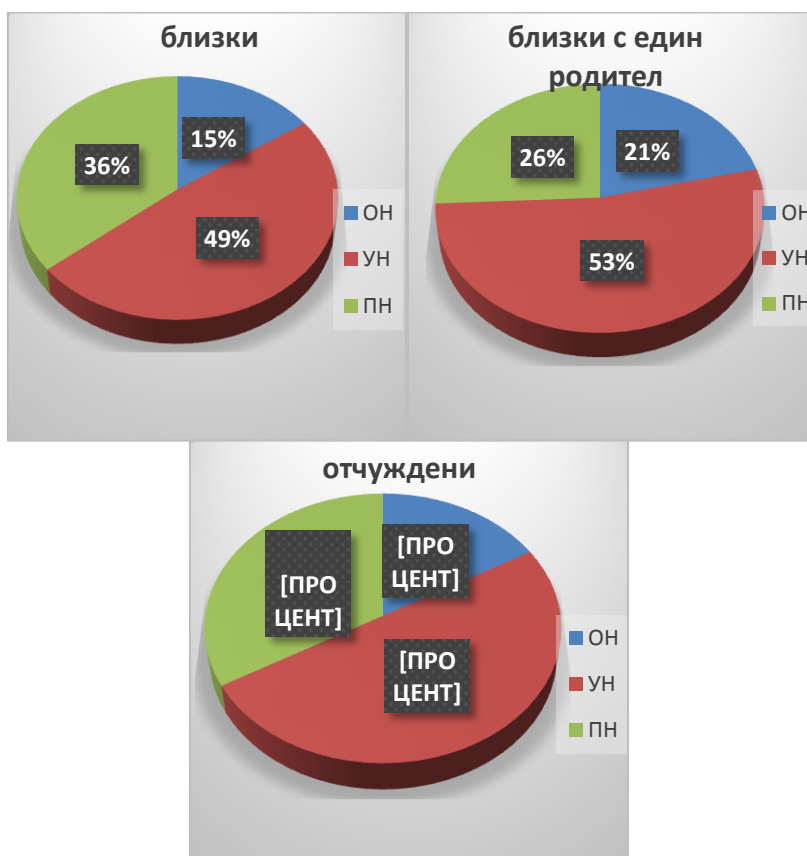
За целта на изследването са обработени данни от анкетно изследване, проведено с 207 участници на възраст между 20 и 60 години. Анкетата съдържа седем въпроса, целящи да определят типа емоционални взаимоотношения в семейната среда, в която е отгледан изследвания.

Нагласата към живота е оценена чрез измерването на три съдържателни компонента: оптимизъм, удовлетвореност от живота и усещане за смисъл в живота.

За изследване на степента на оптимизма като личностна диспозиция е използван тест на Schier, Carver & Bridges (1994), адаптиран от Желязкова – Койнова (2008).

За измерване на втория компонент е използвана скала на Диенер и сътрудници за удовлетвореност от живота.

„Смисълът в живота“ като количествен конструкт е измерен с тест на Дж.Крумбъл и Л.Махолик за смисъл в живота – българска версия (2011).



Диаграма №1

Диаграма №2

Диаграма №3

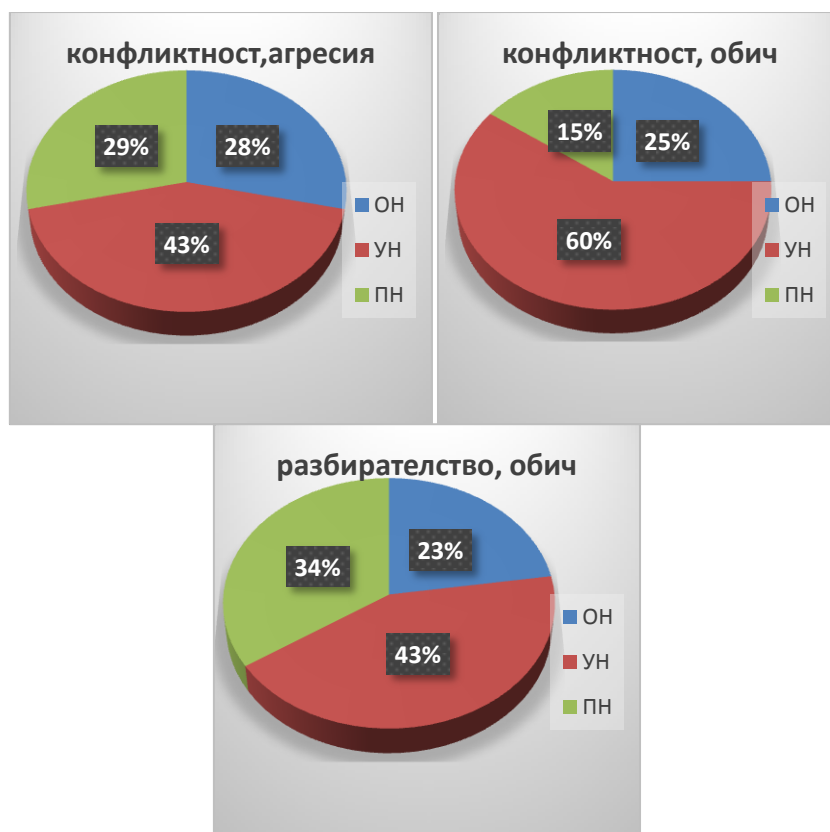
След обработка на резултатите от трите инструментариума, се изолират три основни категории нагласа към живота: положителна, умерена и

отрицателна. Това разделение е конкретизирано според нивата на оптимизъм, удовлетвореност и усещане за смисъл в живота.

От всички представители на извадката 43% попадат в категорията „умерена нагласа“, 32% са с „положителна нагласа“ и 25% са категоризирани като личности с „отрицателна нагласа“.

От диаграма №1, диаграма № 2 и диаграма № 3 се вижда, че съотношението между трите категории нагласа спрямо отношенията на близост – отчужденост е сходно. Сравнително еднакъв процент хора от всяка категория посочват, че са имали близки отношения с двамата родители, близки отношения с единия родител или отчуждени отношения и с двамата си родители. Такова разпределение не дава основание да се твърди, че отношенията на близост – отчужденост между децата и родителите има значимо въздействие върху изградената нагласа към живота в зряла възраст.

При анализ на стойностите на емоционалния климат в семейството (диаграма № 4, диаграма № 5 и диаграма № 6), който се определя чрез преживявания на конфликтност, агресия, обич, разбирателство, също се констатира, че процентното съотношение в двете крайности на спектъра е сходно. Т.е. и при преобладаващ негативен климат, и при преобладаващ позитивен климат присъства сходен процент изследвани в трите категории.



Диаграма №4

Диаграма №5

Диаграма №6

Както би се очаквало, най-висок процент (28%) от изследваните с отрицателна нагласа посочват, че в семейния климат са присъствали предимно конфликтност и агресия, а най-висок процент (34%) от изследваните с положителна нагласа са израснали сред обич и

разбирателство. Интересен е фактът, че най – висок процент (60%) от лицата с умерена нагласа посочват смесен тип отношения.

Малките различия в съотношенията между трите групи ни насочва към извода, че и характеристиките на емоционалните взаимоотношения между родители и деца не са достатъчно значим фактор, предопределящ нагласата към живота на зрялата личност.

Таблица №1

Влияние на фактори А и В върху отрицателната нагласа

Effect	Univariate Tests of Significance №1 (Spreadsheet5) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	266,777	1	266,777	6,51560	0,06313
A	108,222	2	54,111	1,32157	0,36255
B	184,222	2	92,111	2,24966	0,22148
Error	163,777	4	40,944		

Таблица №2

Влияние на фактори А и В върху умерената нагласа

Effect	Univariate Tests of Significance №2 (Spreadsheet5) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	1002,77	1	1002,77	9,85262	0,03488
A	397,55	2	198,77	1,95305	0,25597
B	491,55	2	245,77	2,41484	0,20522
Error	407,11	4	101,77		

Таблица №3

Влияние на фактори А и В върху положителната нагласа

Effect	Univariate Tests of Significance №3 (Spreadsheet5) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	413,444	1	413,444	3,19810	0,14823
A	356,222	2	178,111	1,37774	0,35059
B	272,222	2	136,111	1,05285	0,42918
Error	517,111	4	129,277		

Направените изводи се потвърждават и от многофакторния регресионен анализ, при който не се наблюдават статистически значими стойности при равнище на значимост $\alpha=0.1$. В таблица №1 е представено влиянието на двата

фактора – А (характеристики на отношенията) и В (отношения на близост - отчужденост) върху Y1 – отрицателна нагласа към живота. Съответно в таблица № 2 и таблица № 3 се демонстрира влиянието на двата фактора върху Y2 – умерена нагласа към живота и Y3 – положителна нагласа към живота.

Крайните резултати от изследването ни водят до заключението, че преобладаващите характеристики на емоционалните отношения в семейството, както и степента на близост или отчужденост с родителите, не са достатъчно значим предиктор, за да се формира определена нагласа към живота у възрастния индивид. Уместно е допускането, че тези два фактора са елемент от многослойна както в ситуационен, така и във времеви и в биологичен план съвкупност от въздействия, които са предпоставка за формирането на базови вярвания и автоматични реакции на зрялата личност.

Список литературы

1. Ериксън Е. Идентичност: младост и криза. – София, 2013.
2. Матанова В. Привързаност там и тогава, тук и сега. – Варна, 2015.
3. Михова З. Емоционални процеси в семейството и системна терапия. – Варна, 2012.
4. Стаматов Р. Детска психология. – Пловдив, 2000.

*Жалагина Т.А. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

Елкина Я.А. – аспирант ТвГУ, г. Тверь

Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности

Современные условия труда учителя, большой объем работы, эмоциональная насыщенность педагогической деятельности приводят к тому, что даже у молодых учителей проявляются деформации личности, которые негативно складываются на профессиональном здоровье специалистов.

Профессиональная деформация рассматривается как многоуровневая система адаптации преподавателя к условиям социума и способом преобразования собственной жизнедеятельности. Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе [2].

Исследователи С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Т.А. Жалагина отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социомических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми: врачей, учителей, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и др.

Для учителя важно заботится о своем профессиональном здоровье, поэтому одним из актуальных направлений психологической работы с

учителями является профилактика профессиональной деформации личности. Профилактика профессиональной деформации педагога – система мер, направленная на восстановление оптимального психического состояния педагога, на поддержание его позитивных взаимоотношений с учащимися и коллегами, на повышение уровня самоактуализации, предупреждение профессиональных деструкций [6].

Среди направлений профилактики профессиональной деформации личности наиболее актуальным является повышение компетентности и профессиональный рост и развитие учителя. Л.М. Митина считает, что внутренние факторы являются доминирующими в профессиональном развитии. Под профессиональным развитием учителя автор понимает «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности» [4, с. 152–178].

В предлагаемом исследовании подтверждается гипотеза о взаимосвязи креативных качеств личности учителя и развитием базовых профессиональных компетентностей. Были обнаружены достоверные прямые сильные взаимосвязи между уровнем успешности учителей классов и общим показателем креативных качеств ($r=0,756$ при $p<0,01$) [8, с. 74–79].

Среди причин, препятствующих профессиональному росту учителей и способствующих развитию профессиональной деформации личности, выделяются: стагнации профессионального развития, эмоциональная напряженность профессионального труда и снижение уровня интеллекта учителя [6].

Стереотипы – неизбежный атрибут профессионализации специалиста, связанные с образованием автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. Со временем профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности. Так как профессиональная деятельность изобилует нестандартными ситуациями, то возможны ошибочные действия и неадекватные реакции [3].

В исследованиях Н.В. Кузьминой на примере педагогической профессии установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития. Развитие профессиональной стагнации зависит от содержания и характера труда. Труд монотонный, однообразный, жестко структурированный способствует профессиональной стагнации. Стагнация же, в свою очередь, инициирует образование различных деформаций [3].

Одним из способов, препятствующих возникновению стереотипов мышления и снижению условий для стагнации, является развитие креативности. Креативность – это способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Таким

образом, креативные качества способствуют адекватно реагировать в нестандартных ситуациях и решать возникающие вопросы наиболее оптимальным способом [7].

Р. Эпстайн ввел в научный обиход понятие «креативная компетентность», рассматривая таковую как готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию [9].

В работах Пономаревой Е.Н. встречается понятие «инновационно-креативная компетенция». В структуру инновационно-креативной компетентности учителя входят: личностные качества, совокупность знаний и умений использовать методы развития креативности, поощрять творчество и работу воображения, побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач, стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня [5, с. 42–47].

Таким образом, развивая креативные качества, повышая свой уровень знания о способах и методах развития креативности, учителя повышают свой уровень креативной компетентности, что способствует профессиональному росту.

Среди других причин возникновения профессиональных деформаций личности можно выделить такой фактор профессии, как эмоциональная напряженность профессионального труда. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста, что может привести к развитию синдрома эмоционального выгорания и профессиональных деструкций [1]. Творчество, креативность, гибкость, нестандартность мышления также являются одним из способов преодоления синдрома эмоционального выгорания.

На развитие деформаций личности учителя средней школы большое влияние оказывает снижение уровня его интеллекта. Исследования общего интеллекта взрослых показывают, что с ростом стажа работы он снижается. Конечно, здесь имеют место возрастные изменения, но главная причина заключается в особенностях нормативной профессиональной деятельности. Невостребованные интеллектуальные способности постепенно угасают [6].

Факт о взаимосвязи интеллекта и креативности является спорным, и не все ученые придерживаются этой точки зрения. О взаимосвязи интеллекта и креативности рассуждали А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская, Е. Торренс. Интеллект и креативность вроде бы и разные факторы, но в то же время между ними есть определенная взаимосвязь. В концепции «интеллектуального порога» Е. Торренса говорится, что при низких и средних значениях IQ интеллект и креативность (до 115 – 120) выступают как единый фактор, т.е., люди с низким интеллектом обладают низкой креативностью, люди со средним интеллектом – не очень высокой креативностью. И только при IQ свыше 120, интеллект и креативность становятся независимыми факторами [9, с. 298–311].

Практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.) разделяли и разделяют точку зрения о том, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие креативности учителей является одним из факторов профессионального роста учителей и направлением профилактики профессиональной деформации личности.

Список литературы

1. Елисеева И.Н. Синдром выгорания и его профилактика: метод. руководство ГУ ЦЭПП МЧС России. – М., 2005.
2. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. ... д-ра психол. н. – Тверь, 2004.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
5. Пономарева Е.Н. Инновационно–креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 2. – С. 42–47.
6. Прокопцева Н.В. Профилактика профессиональной деформации педагога // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 152–155.
7. Цветкова Я.А. Особенности взаимосвязи креативности личности и профессиональной успешности учителей // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – №3 – С. 249–254.
8. Epstein R. (2005). Generativity theory and creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press., 2005.
9. Torrance E.P. Creativity and futurism in education: Retooling // *Education*. – 1980. – V. 100.

*Жалагина Т.А. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

Новоторцева А.В. – аспирант ТвГУ, г. Тверь

Психологическая модель профилактики профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании

В современных инновационных условиях особенно актуальной становится проблема несоответствия работников требованиям, предъявляемым к ним работодателями. Особенно эта проблема касается менеджеров в отрасли промышленности, так как эта профессия является относительно новой для нашей страны. Программы и учебные планы еще недостаточно отработаны и не всегда соответствуют реальности. Для успешного выполнения профессиональной деятельности необходимо обладать рядом знаний, умений, а также личностных качеств. Вследствие несоответствия современным требованиям, менеджеры переживают кризисы профессиональной деятельности. В результате, возникает проблема профессиональной деформации личности менеджера.

Профилактика профессиональной деформации личности менеджера – это комплекс предупредительных мероприятий, направленных на снижение вероятности развития и проявлений профессиональной деформации, в который

включены меры как психологического, так и непсихологического организационно-управленческого, воспитательного характера.

Психологическую профилактику профессиональной деформации личностных качеств менеджера промышленной компании необходимо выстраивать таким образом, чтобы проводимые мероприятия содействовали полноценному социально-профессиональному развитию личности менеджера, предупреждали возможные кризисы, личностные и межличностные конфликты. Данный аспект профилактики должен включать разработку рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности менеджера в профессиональной деятельности [2, с. 280–286]. Методами, способствующими самореализации личности менеджера промышленной компании, могут быть: личностно ориентированная терапия, участие в психотерапевтических группах, проведение тренингов, направленных на нормативно-ценностную коррекцию, которая предполагает внесение определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов.

По мнению А.В. Поповой, профилактика профессиональной деформации личности менеджера должна заключаться «в постоянной мотивации сотрудников, их профессиональном развитии» [6, с.39-44]. Менеджер должен видеть перспективу своего роста и востребованности, что позволит ему иметь высокий уровень удовлетворенности содержанием и характером своей профессиональной деятельности [4, с. 118–121; 5, с. 113–117]. К существенным методам профилактики автор относит возможности профессионального развития менеджеров через дополнительное профессиональное образование: стажировки, курсы повышения квалификации, переподготовку, дистанционное образование. В процесс обучения необходимо включение мероприятий по профилактике и коррекции профессиональных деформаций слушателей, например, преподавание дисциплины «Психологии профессиональной деятельности».

Л.В. Абдалина выделяет несколько направлений психологического и непсихологического характера профилактики профессиональной деформации, в которые необходимо включение психологических (например, тренингов и т.п.); педагогических (создание профессионально-развивающей среды) и медицинских аспектов (проведение постоянных долгосрочных лечебно-профилактических мероприятий), а также проведение досуговых мероприятий [1, с. 62–64].

Суть профилактики профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании – применение комплекса мероприятий, направленных на предупреждение возникновения неблагоприятных причин, устранение факторов риска их развития, а также корректировка профессионально-личностных деформаций.

Следовательно, для проведения профилактики необходимы:

- выявление групп риска профессионально-личностных деформаций и оценка опасности их возникновения;
- диагностика признаков произошедшей деформации личности;
- выявление факторов, вызвавших их возникновение;

- принятие мер по устранению действия этих факторов;
- корректировка деформаций личностно-профессиональных характеристик менеджера посредством как устранения причин, вызывающих их возникновение, так и изменения неприемлемых профессионально-личностных моделей его поведения.

При построении модели профилактики и преодоления проявлений профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании мы опирались на идеи целостности, единства, системной организации труда менеджера. Механизм возникновения и развития профессиональной деформации личности, имеющий сложную динамику, затрагивает все грани трудового процесса: профессиональную деятельность, профессиональное общение, личность менеджера. Соответственно целенаправленное развитие у менеджера готовности к преодолению профессиональной деформации личности через предложенную модель и психологическое «вмешательство» с целью предупреждения и преодоления проявлений профессиональной деформации личности менеджера (авторитарность, демонстративность, доминантность, профессиональная индифференцированность, консерватизм, профессиональная агрессия). Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональная деятельность способствует образованию деформаций – качеств, деструктивно влияющих на труд и профессиональное поведение. Профессиональная деформация личности менеджера неизбежна, но одних она приводит к потере квалификации, других – к равнодушию, третьих – к беспочвенному завышению самооценки и агрессивности, большинство же – к поиску средств профессиональной реабилитации.

Как видно на рис. 1, все структурные компоненты обобщенной модели предупреждения и преодоления проявлений профессиональной деформации личности менеджера связаны друг с другом на вертикальном и горизонтальном уровнях и образуют единое целое – систему взаимосвязанных технологий, в совокупности могущих обеспечить профилактику проявлений профессиональной деформации личности менеджера. Трудность специализированной помощи менеджера при проявлениях профессиональной деформации личности определяется многими личностными, социально-психологическими, в частности ментальными, факторами, а также тем, что профессиональная деформация личности менеджера представляет собой сложный симптомокомплекс с многофакторной детерминацией.

Т.А. Жалагина [37, с. 154] отмечает, что особую актуальность «приобретает необходимость разработки научно-практического инструментария, объединяющего "внешнюю" психологическую помощь и усилия по самосовершенствованию самих субъектов образовательной деятельности в преодолении профессиональной деформации личности».

Основываясь на теоретических положениях Т.А. Жалагиной [3, с. 204], мы полагаем, что ключевым моментом преодоления профессиональной деформации личности менеджера является вовлечение менеджера в процесс:

- осознания факта существования проблемы;
- поиска путей её решения;

- переосмысления стереотипов опыта восприятия, мышления, общения и взаимодействия на пути профессионально-личностного (само) развития.

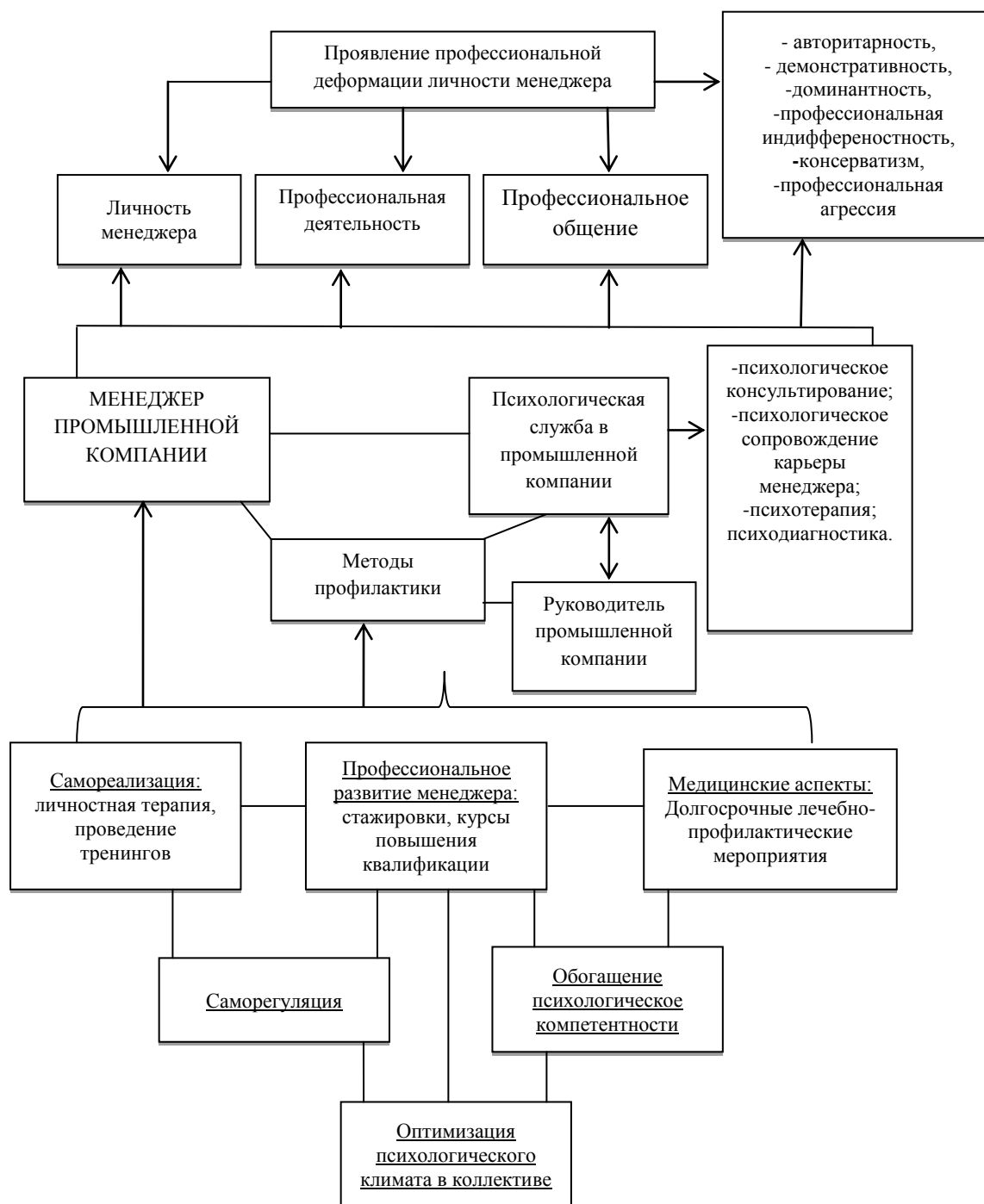


Рис.1. Обобщённая модель профилактики профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании

Особое место в предлагаемой нами модели профилактики и преодоления проявлений профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании занимает работа психолога и его инструментарий, адресуемый

менеджеру в преодолении профессиональной деформации личности, которым являются – методы психодиагностики, психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии и психологического просвещения. Исследователи М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.И. Бузина, Н.Е. Водопьянова, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Е.И. Рогов, Н.Н. Толстых единодушно отмечают, что компетенция психолога позволяет фиксировать изменения в профессиональном развитии менеджеров.

Благодаря профилактике профессиональной деформации менеджер сможет правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие, достижения успеха в профессиональной деятельности, а так же оптимизации психологического климата и межличностного взаимодействия в коллективе.

Предложенная нами модель профилактики профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании, отражает далеко не все ее стороны, но может служить ориентиром в исследованиях динамики развития профессиональной деформации личности менеджера, включая технологии ее предупреждения и преодоления.

Список литературы

1. Абдалина Л.В. Психологическая компетентность как фактор профилактики профессиональных деформаций руководителя // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (270). – 270 с.
2. Девятовская И.В., Сыманюк В.Ф. Профилактика и коррекция социально-профессиональных деформаций личности руководителей образовательных учреждений / Социально-профессиональная мобильность в XXI веке. Сборник материалов и докладов Международной конференции. – Екатеринбург, 2014. – 342 с.
3. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. ... д-ра психол. н. – Тверь, 2004.
4. Полевой С.А. Особенности процесса отбора специалистов в проектную команду / Социально-психологические факторы устойчивого социально-экономического развития. Материалы Всероссийской научной конференции. 17 – 18 ноября 2016 г., Москва. – М.: СВИВТ, 2016. – С. 384.
5. Полевой С.А. Проблемные вопросы реорганизации проектной команды в ходе подготовки проекта / Социально-психологические факторы устойчивого социально-экономического развития. Материалы Всероссийской научной конференции. 17 – 18 ноября 2016 г., Москва. – М.: СВИВТ, 2016. – С. 113–117.
6. Попова А.В. Профилактика профессиональных деформаций государственных гражданских служащих // Вестник МГУУ. – 2015. – №4. – С. 189.
7. Профессиональная деформация личностных качеств государственных гражданских служащих: монография / М.В. Полевая, Е.В. Камнева, Н.С. Пряжников и др. – М.: СВИВТ, 2017. – 166 с.

Зенкевич А.Г. – директор института повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов транспортного комплекса Республики Беларусь УО «Белорусский государственный университет транспорта», г. Гомель, Республика Беларусь
Научный руководитель – доктор психологических наук РФ, доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор Казак Т.В.

Психологическое сопровождение кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования

Государственная кадровая политика является одной из важнейших составляющих в обеспечении динамичного, устойчивого общественно-политического и социально-экономического развития страны. Эффективность ее реализации требует постоянного совершенствования механизма работы с кадрами всех уровней. Одним из приоритетных направлений государственной кадровой политики является создание резерва руководящих кадров и организация работы с ним.

Необходимость омоложения управленческих кадров, развитие нормативной правовой базы по вопросам подбора, подготовки, повышения профессионального уровня и решение других задач, способствующих эффективному результату при подборе и формировании резерва кадров на занятие руководящих должностей, является главным направлением государственной кадровой политики, реализуемой через систему работы с кадрами.

Кадры – социально-экономическая общность, к которой относятся все обладатели рабочей силы, трудоустроенные на предприятии, состоящие с ним в формальной связи и обладающие необходимой квалификацией.

Персонал – совокупность трудовых ресурсов, входящих в состав предприятия и занятых в процессах его работы.

Понятие «персонал» является более широким и может быть отождествлено с «рабочей силой». Однако персонал фактически устроен на определённых предприятиях и входит в состав постоянных сотрудников. Кадры – категория более узкая. Она обозначает лишь тех специалистов, которые прошли соответствующую подготовку, получили квалификацию и занимают свои должности в настоящий момент. Ставка делается именно на персонал: личные качества, психологическая совместимость, развитие и рост работника. В остальном отличия носят несущественный характер и определяются на практике.

Персонал необходимо рассматривать как важнейший ресурс организации, определяющий успех ее деятельности, которым надо эффективно управлять, создавать условия для его развития. Поэтому руководитель должен создавать условия для его развития, чтобы в дальнейшем персонал мог соответствовать возможным изменениям в организации (учреждении высшего образования).

Одной из главных составляющих в системе управления персоналом является подготовка и организация кадровых резервов. Данное направление является очень важным и в учреждении высшего образования.

Кадровый резерв – это ключевое звено и важный элемент в любой кадровой деятельности. Что представляет собой это понятие, какова его роль в учреждении высшего образования, в чем заключается управление кадровым резервом?

Кадровый резерв (профессиональный запас) – контингент работников из числа линейных и функциональных руководителей, специалистов, прошедших профессиональный отбор и имеющих (проходящих) специальную управленческую подготовку или стажировку – может быть как внутренним, так и внешним. Внутренний резерв состоит из работников учреждения и распределяется на оперативный (сотрудники, которые уже заменяют вышестоящих управляющих и готовы вне каких-либо дополнительных обучающих мероприятий занять определённые должности) и перспективный (работники с большим потенциалом, но имеющие необходимость в дополнительных обучающих мерах).

Имеется несколько моделей формирования кадрового резерва. Выбор варианта модели осуществляется с опорой на приоритетные задачи, а также финансовые и временные ресурсы. В одной из моделей составляется прогноз предполагаемых изменений в организационно-штатной структуре, формирование резерва происходит в соответствии с потребностью в замещении вакантных должностей на определенный период времени (1–3 года). Другая модель предполагает определение ключевых должностей в организации и формирование резерва для всех руководящих должностей вне зависимости от того, планируется ли замена занимающих их сотрудников.

Первый вариант является менее затратным и более оперативным по срокам реализации, второй вариант – более надёжным и целостным. При этом выбор второго варианта не исключает составления прогноза возможных изменений – эта процедура может быть включена как этап в процесс создания кадрового резерва.

Работа с резервом кадров строится на определенных принципах и предусматривает несколько этапов. Общие принципы работы с резервом руководителей:

- ✓ подбор кандидатов и состав резерва по их нравственно-психологическим и деловым качествам для решения задачи постоянного улучшения качественного состава руководителей;

- ✓ соблюдение возрастного и образовательного цензов кандидатов на выдвижение. С учетом того, что подготовка профессионального руководителя на базе высшей школы занимает 4–6 лет, а расцвет творческой деятельности человека наступает в 35–40 лет, возраст кандидатов в резерв для выдвижения в руководители среднего уровня управления не должен превышать 25–30 лет;

- ✓ рациональное определение структуры и состава резерва с учетом того, что на каждую руководящую должность необходимо иметь не менее двух-трех кандидатов;

✓ регулярный и систематический поиск кандидатов в резерв руководителей на основе широкой гласности в организации работы с резервом выдвижения [1, с. 131–139].

При принятии решения о зачислении кандидата в состав резерва учитываются: итоги производственной деятельности вверенного ему участка работы; выводы последней аттестации; результаты изучения работника путем личного общения, а также отзыв о нем непосредственных начальников, коллег и подчиненных; итоги исследований общественного мнения о кандидатах в руководители; результаты изучения личного дела, психологического тестирования и другие материалы, характеризующие деловые и личностные качества работника.

Применение современных методов объективной оценки труда управленческих работников, и особенно руководителей, в условиях рыночной экономики и демократизации управления приобретает особое значение. Проведение таких оценок накануне аттестации, в процессе назначения руководителя, при формировании резерва кадров на выдвижение, в текущих перестановках в кадровом составе – таковы основные практические направления оценочной деятельности организаций.

Проводимая в учреждении высшего образования аттестация руководящих кадров и выводы по ее итогам имеют одно из важнейших значений при зачислении работника в кадровый резерв руководителей.

Аттестация руководящих кадров учреждений высшего образования – это форма комплексной оценки их профессионально-квалификационного уровня, способности решать задачи, стоящие перед учреждениями высшего образования.

Аттестация руководящих кадров проводится в целях:

- ✓ совершенствования деятельности руководителей и работы возглавляемых ими органов управления;
- ✓ повышения эффективности подбора и расстановки руководящих кадров аппарата учреждений высшего образования;
- ✓ стимулирования роста уровня профессионализма руководителей, повышения эффективности их труда, развития их профессионально-деловых и других личностных качеств, усиления ответственности за результаты работы.

Основными задачами аттестации руководящих кадров являются:

- установление степени соответствия аттестуемых руководящих работников занимаемым ими должностям по их профессионально-деловым и личностным качествам;
- определение направлений совершенствования деятельности руководителей и возглавляемых ими структурных подразделений учреждений высшего образования;
- установление необходимости и форм повышения профессионально-квалификационного уровня аттестуемых руководителей, развития их личностных качеств;
- формирование резерва на выдвижение для занятия более высоких руководящих должностей;

- принятие решений относительно повышения оплаты труда конкретных руководителей, их материального и морального поощрения.

Руководящие кадры учреждений высшего образования проходят аттестацию в порядке, установленном законодательством [2].

Формирование кадрового резерва – это многоаспектная проблема, включающая правовой, организационный, психологический аспекты.

Для всех лиц, состоящих в резерве руководящих кадров, должны быть разработаны индивидуальные планы подготовки, утвержденные руководителем.

Разработку индивидуального плана подготовки осуществляет непосредственный руководитель при участии лица, состоящего в резерве. В этом плане необходимо предусмотреть мероприятия по приобретению теоретических, управленческих и специальных знаний, по выработке практических умений и навыков руководства на уровне современных требований.

Важным условием эффективности подготовки резерва кадров является сочетание образования и самообразования. Индивидуальные планы профессионального развития лиц, состоящих в резерве, должны учитывать исходный уровень их знаний, умений, навыков и психологических особенностей.

Общее руководство работой с резервом кадров, контроль за состоянием резерва осуществляет руководитель учреждения, который несет персональную ответственность за качественный состав резерва и его подготовку.

Текущую работу с резервом осуществляют структурные подразделения или отдельные специалисты.

Резерв должен обновляться по мере необходимости и ежегодно пересматриваться. Срок нахождения в резерве определяется практической целесообразностью и перспективами служебного роста кандидата.

Психологический аспект в работе с резервом руководящих кадров является одним из основных.

Психологи, имеющие практический опыт, хорошо понимают, что факторы управленческой деятельности и личность руководителя определяют многие процессы трудовой деятельности. Ряд проблем, связанных с неудовлетворенностью работой, непосредственно соотносятся с этим фактором.

Исследования показали, что работа по формированию резерва руководящих кадров ведется во всех учреждениях высшего образования, но не всегда с привлечением психологов (отсутствие психологической службы).

Однако и при наличии психологической службы размеры и качество психологического обеспечения во многом зависят от позиции руководителя, от готовности к этой работе самого психолога, его профессионального авторитета в системе управления, умения установить деловой контакт и взаимопонимание с руководством.

Можно выделить пять основных направлений психологического обеспечения работы с резервом кадров:

- индивидуально-психологическое диагностическое обследование;
- психологическое консультирование по результатам тестирования;
- психологическую подготовку резерва кадров;

- психологическое консультирование руководителя при назначении кандидата на вакантную должность;
- психологическое сопровождение вновь назначенного руководителя на стадии вхождения в новую должность.

При проведении диагностического обследования в целях подбора кандидатов в резерв кадров перед психологом стоит задача выбора методик психодиагностики, учитывающих критерии, по которым можно оценить личностные и профессиональные качества отбираемых лиц.

В целом обследование кандидатов методами психодиагностики дает возможность изучать индивидуально-психологические особенности и организаторские способности кандидатов, определять уровень развития психических свойств и прогнозировать успешность будущей деятельности. Кроме того, по ее результатам могут применяться меры как общего плана (кого и как готовить, какова должна быть система индивидуальной подготовки), так и строго индивидуальные (какой стиль деятельности более целесообразен для данной конкретной личности, к каким видам профессиональной деятельности она более склонна).

Личностные качества, позволяющие успешно заниматься управленческой деятельностью в учреждении высшего образования, можно реально оценить с помощью методов экспертной оценки, самооценки, тестирования, а также биографического и профессиографического.

Целью психологической подготовки сотрудников, состоящих в резерве руководящих кадров учреждения высшего образования, является выработка у них готовности к успешному преодолению психологических трудностей управленческой деятельности, развитие умения применить на практике психологические знания для эффективного выполнения своих обязанностей в любых условиях.

Данное направление психологического сопровождения является наиболее продолжительным и важным этапом работы с кадровым резервом руководителей.

Единых программ психологической подготовки различных категорий должностных лиц в учреждениях высшего образования нет. Их разработка является необходимым условием психологического сопровождения работы руководителей в процессе их деятельности.

Программа должна представлять собой систематизированный набор психологических знаний, специально отобранных и адаптированных к нуждам управленческой деятельности, в целях формирования и развития психологической компетентности сотрудников, состоящих в кадровом резерве руководителей учреждения высшего образования.

Список литературы

1. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента: учебник. –3-е изд., перераб. и доп. – Киев: МАУП, 1999.
2. Казак Т.В. Профессиональная самоактуализация и психосоциальная адаптация сотрудников органов внутренних дел: монография. – Минск: РИВШ, 2015.

*Исина Ж.А. – кандидат филологических наук,
Казахско-Русский Международный университет,
г. Актобе, Казахстан*
*Емельянова Е.В. – кандидат педагогических наук,
доцент, Казахско-Русский Международный
университет, г. Актобе, Казахстан*

Употребление этикетных норм в сфере делового общения в английском и русском языках

Наиболее ярко национальная специфика делового общения проявляется в употреблении этикетных норм в сфере делового общения. Как известно, каждой стране и нации присущ свой собственный стиль ведения переговоров и других видов делового сотрудничества, организации и проведения официальных приемов, обсуждения докладов политических лиц, всего того, что объединяет в себе понятие «деловая сфера общения». Для более объективного анализа национальной специфики делового общения рассмотрим публичные выступления официальных политических лидеров Российской Федерации, США, Великобритании. Такой выбор является целесообразным именно потому, что политические лидеры перечисленных стран олицетворяют всю страну в целом, как «первые лица».

Отличительным признаком речевого этикета России является разграничение понятий «ты/вы общение». В официальной обстановке это наглядно представлено. В русском речевом этикете к уважаемым, почитаемым лицам не принято обращаться по именам, обязательным является обращение к собеседнику по имени и отчеству.

Например: В. Путин: Добрый день! Алексей Леонидович, как прошло первое чтение?

А. Кудрин: Я, Владимир Владимирович, был перед заседанием во фракции «Справедливая Россия», готов взаимодействовать и взаимодействую с КПРФ и собираюсь выступить сейчас в ЛДПР.

В.Путин: Вы после обеда сегодня зайдите, подробнее поговорим на эту тему(стенография заседания Правительства РФ).

В отличие от обращения по имени отчеству, которое доминирует в русском языке, в английском языке доминирует обращение по имени и/или фамилии: I won't to welcome former Congressman Dick Gephardt, who is a board member of the National Endowment for Democracy. It's good to see you, Dick. (Обращение Дж. Буша «О прекращении военной миссии в Ираке» от 01.05.2003).

Практика деловых отношений показывает, что в решении проблем, связанных с межличностным контактом, многое зависит от того, как партнеры (собеседники) умеют взаимодействовать друг с другом. Поэтому важным средством речевого этикета в деловом общении является определение статуса происходящего общения. Очень часто уже из формы приветствия можно сделать определенный вывод о характере деловых отношений: формальные/неформальные. Сравним:

В. Путин: Добрый день, уважаемые члены Совета Федерации, депутаты Государственной Думы, уважаемые граждане России! (Послание Федеральному собранию РФ от 26.05. 2004).

Дж. Буш: Be seated, please! Thank you. Thank you all very much. Admiral Kelly, Captain Card, officers and sailors of the USS Abraham Lincoln, my fellow Americans Major combat operations in Iraq have ended (Речь Дж.Буша «Об окончании военных операций в Ираке» от 01.05.2003).

Из предложенных примеров очевидно, что в зависимости от характера мероприятия изменяются и формы обращения, хотя оба эти речевых контекста относятся к деловой сфере общения. Форма приветствия российского президента отличается сугубо формальностью и строгостью. Это обусловлено характером мероприятия: ежегодное официальное послание президента Федеральному Собранию РФ. Речь на мероприятиях такого уровня всегда тщательно выверена и подготовлена согласно официальному протоколу. Совершенно естественно, что в ней практически никогда не встречаются образцы национально-культурной лексики, реалии и фразеологизмы.

Второй пример обращения является более свободным. Однако и в нем соблюдены все имеющиеся правила этикета. Президент Соединенных Штатов Америки начинает свою речь с неформального обращения Be seated, please! Thank you. Thank you all very much. Повтор благодарности свидетельствует, как нам представляется, о намерении говорящего создать дружескую обстановку, более неформальную. Подтверждается это и свободным обращением к гражданам Америки my fellow Americans. Уход от формальностей способствует созданию теплой, доверительной атмосферы в контексте столь долгожданного завершения войны в Ираке. Говорящий как будто настраивает слушающих на позитивное решение, которое далось нелегко.

На уровне лексики и фразеологии речевой этикет в деловой сфере характеризуется частым употреблением специальных слов и устойчивых выражений – спасибо, пожалуйста, прошу прощения, извини те, разрешите представить, до свидания, а также специализированными формами обращения – господин, товарищ, друзья, соратники. Многие из приведенных примеров носят ярко выраженную национально-культурную окраску.

На грамматическом уровне для речевого этикета делового общения характерно использование множественного числа для вежливого обращения (сравните: Вы и Мы, Александр второй), использование вопросительных предложений вместо повелительных или использование косвенных речевых актов (А можно Вам задать один вопрос?).

На стилистическом уровне речевой этикет в деловой сфере включает в себя: требование грамотной, культурной речи; частое употребление сложных предложений, отказ от употребления слов, прямо называющих непристойные и шокирующие объекты и явления, использование вместо этих слов эвфемизмов и культуронимов.

Например: Мы с партнерами, в том числе с Соединенными Штатами Америки, напряженно работаем над урегулированием северокорейской проблемы (Интервью В.В. Путина Ларри Кингу от 02.12.2010).

Еще одна характерная особенность российского речевого этикета – повтор. Несомненно, что целью данного приема является акцентирование внимания слушающих, даже в определенной степени гиперболизация. Для английской и американской речи предпочтительнее использование экспрессивно окрашенной лексики.

Например: Мы хотим и будем жить в демократической стране, где у каждого есть свобода и простор для приложения таланта и труда, своих сил. Мы хотим и будем жить в успешной России, которую уважают в мире как надежного, открытого, честного и предсказуемого партнера. Я верю в силу наших общих целей и идеалов, в силу нашей решимости преобразить страну, в силу объединенных действий граждан, в наше общее стремление к свободе, к правде, к справедливости (Отрывок из выступления В.В.Путина на инаугурации 07.05.2012).

America, this is our moment. This is our time. Our time to turn the page on the policies of the past. Our time to bring new energy and new ideas to the challenges we face. Our time to offer a new direction for the country we love. (Отрывок из предвыборной речи Барака Обамы 03.06.2008).

Any person involved in committing or planning terrorist attacks against the American people becomes an enemy of this country, and a target of American justice. Any person, organization, or government that supports, protects, or harbors terrorists is complicit in the murder of the innocent, and equally guilty of terrorist crimes. (Речь Дж. Буша об окончании военных действий в Ираке 01.05.2003).

В американском речевом этикете в процессе делового общения имеются некоторые послабления, вызванные национально-культурной спецификой речи: наличие словесных маркеров, стилевую окрашенность разговорного стиля.

Например: President Obama: Nothing frustrates me more than when people aren't doing their jobs. The thing actually that I most dislike is cruelty. I can't stand cruel people. And if I see people doing something mean to somebody else, just to make themselves feel important it really gets me mad. But, with myself, since I tend not to be a mean person, you know, if I get lazy, then I get mad at myself (President Obama and first lady Michelle Obama in après-Christmas interview with ABC News Barbara Walters 22.12.2011).

Названные отступления свидетельствуют о менее формальном характере делового общения. Тематика данной беседы – предновогоднее интервью Барака и Мишель Обамы местному телеканалу подразумевает неформальное деловое общение с журналистом. В предложенном отрывке интервью мы можем выделить речевые маркеры, создающие эффект непринужденного разговора, такие, как: *you know, myself*. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что деловое общение может варьироваться от официального к неофициальному посредством употребления национально-специфической лексики.

На интонационном уровне характерно использование вежливой интонации (например, фраза «Вы ко мне зайдите сегодня после обеда, мы подробнее поговорим на эту тему» может звучать с разной интонацией в зависимости от того, предполагается в ней вежливая просьба или бесцеремонное требование).

Часто можно заметить языковую экономию, которая выражается как в сокращении слова или словоформы, так и в использовании национально-культурных реалий для выражения определенных понятий.

Например: Здравствуйте вместо Здравствуйте, Пжалста вместо Пожалуйста, Thanks! Morning! Вместо Thank you! Good Morning!

Характерной и очень важной особенностью речевого этикета является завершение выступления (переговоров). В заключении говорящий зачастую использует оценочную лексику, которая должна способствовать обобщению всего сказанного ранее. Примирение сторон, формирование благоприятного отношения и акцентирование внимания – основа любой встречи, и в особенности, деловой.

Например: Убежден, Россия обязательно поднимется на достойную ее потенциала высоту. Консолидация всех наших интеллектуальных, властных и нравственных ресурсов позволит России достичь самых больших целей. Великих целей, достойных великого народа. Пожелаем друг другу успехов. Спасибо вам большое за внимания! (Послание Федеральному Собранию РФ В.В. Путина от 16.05.2003).

Л. Кинг: Господин Премьер-министр, я благодарю Вас от всей души. Я надеюсь, что я вскоре увижу Вас на российской земле (интервью В.В.Путина Ларри Кингу от 02.12.2010).

Яркой отличительной особенностью американского речевого этикета является завершение процесса коммуникации фразой «May the God bless America», которая стала неотъемлемой частью любого завершения устного делового общения, послания.

Например: Thank you. God bless you and God bless the United States of America (Выступление Барака Обамы во время инаугурации в 2009 году).

Еще одна характерная особенность речевого этикета американцев заключается в том, что в процессе делового общения и в его завершении практически не используются слова благодарности за внимание/за участие в коммуникации.

В то же время, в аналогичной ситуации в России характерно убеждение в положительных переменах, которые произойдут уже в ближайшем будущем, а также выражение благодарности за участие в процессе коммуникации любого уровня.

Традиционными лексическими формами выражения благодарности являются следующие: «Спасибо за внимание!», «Пожелаем друг другу успехов», «Спасибо Вам большое за внимание!», «Спасибо за сотрудничество!», «Благодарим за участие в решении поставленной проблемы!».

Особенности американского стиля деловых отношений.

По мнению ряда авторов, американцы оказали значительное влияние на различные стили ведения переговоров во всем мире. При решении проблемы они стремятся обсудить не только общие подходы, но и детали, связанные с реализацией договоренностей. Для них характерны хороший настрой, открытость, энергичность, дружелюбие. Американцам более импонирует не слишком официальная атмосфера ведения переговоров. Однако они нередко проявляют эгоцентризм, исходя из того, что при ведении дел их партнеры

должны руководствоваться теми же правилами, что и они. Такое положение стало причиной формирования определенного стереотипа в отношении делового американца – напористый, экспрессивный, иногда агрессивный при отстаивании своей точки зрения. С одной стороны, это может вызвать некоторые затруднения в процессе делового общения, с другой стороны – стимулирует более фундаментальную профессиональную подготовку к акту коммуникации.

Американский стиль ведения переговоров характеризуется достаточным профессионализмом. Редко в американской делегации можно встретить человека некомпетентного в тех вопросах, по которым ведутся переговоры. При этом все члены делегации относительно самостоятельны при принятии решений.

Американские партнеры, как правило, не терпят больших затяжек в ведении переговоров. Характерным примером могут служить множественные вопросы, например:

Л.Кинг: Я надеюсь, что в скором будущем я посетю вашу страну и встречу с Вами лично. Прошлый раз мы встречались в Нью-Йорке, мы вместе были в одной студии, но сейчас мы общаемся через спутник. Как Вы оцениваете ситуацию на Корейском полуострове? Вы говорили, что есть колоссальная опасность, напряжение конфликта. Вы разделяете эти страхи? (Интервью В.В. Путина Ларри Кингу от 02.12.2010.)

В случае медлительности с противоположной стороны могут вообще прекратить переговоры. Ради быстроты операций они часто практикуют заключение сделок по телефону, которое затем подтверждается телетайпом или факсом. В случае наличия длительных и прочных связей между американцами и их зарубежными партнёрами письменного подтверждения может вообще не потребоваться.

Язык деловой коммуникации не предполагает наличия эмоционально-окрашенной лексики. Принято считать, что язык делового общения буквален, а не метафоричен, что деловые люди, общаясь между собой, не используют идиоматические выражения, фразеологические обороты и другие выразительные средства языка. И, тем не менее, не существует безэмоционального делового общения, активирование эмоции вуалируется идиоматичностью речи. Идиоматичность речи в данном контексте предполагает определенную осложненность способа выражения содержания – осложненность не в смысле максимального усложнения языковых форм как таковых, а «концентрированности выражения и сложности понимания» [3, с.51]. Образность речи субъекта, желающего косвенно выразить свои чувства, заставляет адресата думать логически, больше размышлять, чтобы понять смысл произнесенного. В речи деловых партнеров обнаруживается имплицитная информация, которую оратор часто заключает в общеизвестном метафорическом высказывании, либо употребляет национально-специфическую лексику.

Несмотря на различные точки зрения относительно лексико-грамматического оформления категории вежливости в конвенциональной речи в английской культуре, традиционная вежливость английских деловых партнеров

часто видоизменяется только за счет того, что ставят слово *please* в разное место во фразе, что придает разные акценты: в начале фразы – приглашение к началу обсуждения, в конце ее – просьба пойти на уступки, в середине и с сильным ударением – настойчивость или недовольство действиями партнера или ходом обсуждения, после паузы – выражение агрессивности [1, с. 201]. Малая разговорчивость, бюрократичный подход к решению вопросов и ведению бесед проявляется в обязательном наличии незначительной светской беседы, что отражается во фразах: *social talk, to break the ice, to socialize, table talk*. Внимание многих исследователей к традиционному стереотипу английской вежливости способствовало появлению разнообразных течений и точек зрения на проблему императивности в стандартных ситуациях [3, с. 201; 2, с. 127; 4, с. 45]. Следует отметить, что ни одна точка зрения не исключает возможности использования императива в различных стандартных речевых ситуациях, их отличие в степени использования императива при воздействии на собеседника.

Особая черта английских деловых людей при обсуждении ценных предложений – императивность при доброжелательном содержании высказывания, то есть высказывание – командное по форме, но приемлемое и приятное по содержанию, например: «*Let's discuss our differences*» или «*Come on. Let's talk it over*». – «Да не сердитесь Вы. Давайте обсудим наши разногласия». Культ индивидуализма и отсутствие гостеприимства находят отражение в написании с большой буквы местоимения *I* – я и в использовании таких фраз, как *Dog eats dog* (человек человеку враг), что в деловых отношениях может иметь значение: Кто смел, тот съел, успел – выиграл, сила побеждает, партнеры всегда спорят, дерутся. Другие выражения типа *Every man for himself* (каждый сам за себя) или *Every cook praises his broth* (каждый себя хвалит) нередко используются при обсуждении предложений, выдвинутых английской стороной, когда они особенно упорно настаивают на своем решении, например:

The payment of the penalties will be effected on the basis of the Seller's invoices, not on the Buyer's. Here every man for himself.

Оплата штрафов будет производиться на основании счетов продавца, а не покупателя. Здесь каждый сам за себя.

Исторически сложившийся патриархат, уважение к партнеру, главенство лиц мужского пола привело к социокультурной значимости порядка слов в некоторых словосочетаниях, выражающих грамматическую категорию рода, в которых англичане редко ставят на первое место лиц женского пола, например: *boys and girls, men and women, gentlemen and ladies*; в международной практике распространено обращение *ladies and gentlemen*, поэтому на крупных форумах, посвященных проблемам нефти и газа, англичане тоже используют именно эту форму, правда, в делегациях деловых людей из этой страны женщин практически не бывает.

Глубокий прагматизм, холодный расчет, готовность к спору, предвидение хитрости и притворства, приверженность традициям, упрямство, некоторая ограниченность и стремление адаптироваться к условиям устаревшей культуры закрепились на уровне синтаксиса в: строгом порядке слов, редком использовании восклицательного знака, и своеобразном использовании запятой,

которое может привести к конфликту культур, смятению, недоумению партнеров по коммуникации.

Грамматика – довольно консервативная часть языкознания, но и она впитала в себя многие особенности характера англичан и особенности их отображения окружающего мира: отсутствие эмоциональности в использовании местоимения you для единственного и множественного числа; практически отсутствие уменьшительно-ласкательных суффиксов для выражения эмоций, что компенсируется в известной степени использованием нейтральных определенных и неопределенных артиклей; отсутствие категории рода у существительных тоже свидетельствует о нейтральном, почти равнодушном отношении к окружающему миру.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики / Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1997.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989.
4. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.

*Оглезнева Н.В. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

*Плахотниченко М.М. – кандидат психологических наук,
медицинский психолог ГБУЗ «Областной клинический
лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь*

*Антонова С.В. – медицинский психолог, ГБУЗ «Областной клинический
лечебно-реабилитационный центр», г. Тверь*

Этапы психологической реабилитации пациентов с острыми нарушениями мозгового кровообращения (ОНМК)

В данной статье рассматривается опыт психологической реабилитации с позиции многоуровневого строения внутренней картины болезни (ВКБ). Изучение структуры ВКБ позволяет определить мишени психологической коррекции на каждом из ее уровней и подобрать релевантные методы воздействия. В ходе практической деятельности в клинике неврологических заболеваний авторами была разработана и успешно внедрена в реабилитационный процесс маршрутная карта психологической реабилитации пациента с ОНМК, включающая в себя диагностический и коррекционный этапы.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, внутренняя картинка болезни, острые нарушения мозгового кровообращения.

Острые нарушения мозгового кровообращения представлены ишемическим и геморрагическим инсультом. Подобные заболевания являются важнейшей медико-социальной проблемой. Внезапно возникающий инсульт нередко оставляет после себя тяжелые последствия, которые приводят к

нарушениям повседневной жизненной активности пациента, нарушениям его поведения и коммуникации, снижению или потери трудоспособности, потери социальных контактов, одиночеству, снижению качества жизни. Двигательные и чувствительные расстройства, возникающие после инсульта, могут сопровождаться когнитивными нарушениями, депрессивными и невротическими реакциями на болезнь. Депрессия, в свою очередь, может усиливать когнитивные нарушения. Возникновение депрессивных и невротических реакций также в значительной мере затрудняет формирование у больного позитивной установки на лечение. Поэтому необходимо проводить комплексную своевременную адекватную реабилитацию для минимизации негативных последствий.

Представление больного о заболевании является одним из ключевых компонентов внутренней картины болезни (ВКБ), а понимание больным задач лечения создает активную позицию больного по отношению к лечению, что в целом формирует позитивный комплайенс. По динамике ВКБ можно судить о постепенном изменении жизненной позиции больного, о становлении нового смыслообразующего мотива – мотива сохранения здоровья, становящегося впоследствии новым ведущим мотивом деятельности и определяющим всю новую пост-болезненную направленность личности. Именно поэтому ВКБ является центральным психологическим образованием, на которое следует направлять реабилитационное воздействие.

В связи с этим большое значение имеет психологическая помощь в реабилитации пациентов с ОНМК, способствующая созданию активной направленности личности на преодоление дефекта, коррекции отношений к болезни и к лечению, созданию оптимистической лечебной и жизненной перспективы, формированию позитивного отношения к лечению и к болезни. Для решения этих задач в ходе практической деятельности медицинских психологов ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный Центр» (г. Тверь) была разработана и внедрена в реабилитационный процесс маршрутная карта психологической реабилитации пациента с ОНМК.

Проблема восприятия пациентом своей болезни вызывает научный и практический интерес у медицинских психологов и клиницистов. В.В. Николаева определяет внутреннюю картину болезни как совокупность представлений человека о своём заболевании, результат творческой активности, которую прорабатывает пациент на пути осознания своей болезни. Модель ВКБ, предложенная В.В. Николаевой, включает четыре уровня отношения к болезни: интеллектуальный, сенсорный, эмоциональный, мотивационный [1]. Т.В. Виноградова рассматривает ВКБ как сложное, многоуровневое понятие, включающее чувственный, когнитивный, эмоциональный уровни. В.Я. Костерева также разделяет ВКБ на уровни: непосредственно-чувственный, логический, эмоционально-рефлексивный [2]. А.Ш. Тхостов определяет внутреннюю картину болезни как сложное, многоуровневое образование, включающее в себя чувственную ткань, первичное и вторичное значение, личностный смысл. ВКБ является динамической системой [3]. Общим в определении внутренней картины болезни является её многоуровневая структура – отражение болезни на качественно разных плоскостях. С целью

повышения эффективности психологической реабилитации пациента с ОНМК в основу её структуры лег многоуровневый подход к диагностике и коррекции ВКБ, включающий следующие уровни: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, сенситивный.

Когнитивный уровень представляет собой знание о специфике заболевания, степень информированности. Недостаточное представление о клинической картине заболевания может привести к неадекватному прогнозу пациента относительно своего выздоровления, несоблюдению врачебных назначений. Напротив, пресыщение информацией, в большинстве случаев взятой из недостоверных источников, может вызвать стремительный рост тревожности. Пациенту необходимо знать основные сведения о заболевании, его течении и профилактики, что позволит адекватно воспринимать как сам диагноз, так и назначаемые процедуры в комплексной реабилитации после ОНМК. С целью информирования и формирования адекватного отношения к заболеванию существует «Школа пациента».

Эмоциональный уровень – эмоциональная реакция на болезнь. Пациенты с ОНМК могут реагировать на своё заболевание депрессией, тревогой, снижением настроения. В подобных случаях фактор депрессии и тревоги может значительно снижать эффективность реабилитационных мероприятий. Также вследствие ОНМК встречаются пациенты с повышенным настроением и некритичным отношением к своему состоянию, что может затруднять реабилитационный процесс. В работе над эмоциональным уровнем ВКБ применяются такие психологические методы, как релаксации в сенсорной комнате, арт-терапия, трудотерапия, сказкотерапия, а также индивидуальные психотерапевтические сессии.

К *сенситивному (сенсорному) уровню* относятся ощущения, вызванные заболеванием. Пациент с ОНМК может сосредотачиваться на плохом самочувствии, негативных последствиях заболевания, что в последствии может быть выражено ипохондрией. Психологическая коррекция данного уровня ВКБ может быть осуществлена в процессе «Школы пациента», а также дополнительно – занятия в сенсорной комнате, арт-терапия.

Мотивационный уровень характеризуется отношением больного к своему заболеванию, с изменением поведения и образа жизни в условиях болезни и актуализацией деятельности по возвращению и сохранению здоровья. Отношение к реабилитации у каждого пациента может отличаться своими особенностями, выраженными в переоценке или недооценке своей роли в выздоровлении. Пациенты, отказывающиеся от лечения и соблюдения предписаний врача в будущем, также имеют трудности, связанные с мотивационным уровнем ВКБ. Повышение мотивации к реабилитации происходит в ходе прохождения «Школы пациента» и индивидуальных занятий с медицинским психологом.

Таким образом, дисбаланс возникающий на определенном уровне ВКБ у пациента с ОНМК может являться мишенью психологической реабилитации.

В ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (г. Тверь) проводится реабилитация пациентов с ОНМК, в основе которой лежит мультидисциплинарный подход. Пациент-центрированная реабилитация

включает работу специалистов разных профилей – неврологов, врачей лечебной физкультуры, медицинских психологов, эрготерапевта. Благодаря работе мультидисциплинарной команды реабилитация носит характер комплексной, однако требует дополнительной систематизации, вследствие чего возникла необходимость структуризации психологического компонента реабилитации. Таким образом, психологическая реабилитация включает в себя два этапа: диагностический и коррекционный.

Целью диагностического этапа является определение психологического профиля пациента с ОНМК, включающая психологическую диагностику его когнитивного статуса, ВКБ и эмоциональной сферы (определение наличия симптомов депрессии и тревожности). Нами выделены четыре группы пациентов:

1. Пациенты, имеющие нарушения когнитивных функций и нарушения эмоционального состояния;
2. Пациенты, имеющие нарушения когнитивных функций; нарушения эмоционального состояния отсутствуют;
3. Пациенты, имеющие нарушения эмоционального состояния; нарушения когнитивных функций не выявлены;
4. Пациенты, у которых нарушения когнитивных функций и эмоционального состояния не выявлены.



Рис. 1. Маршрутная карта психологической реабилитации пациента с ОНМК

Коррекционный этап включает в себя реабилитационные и профилактические мероприятия. В ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» пациенту доступны когнитивный тренинг, занятия в сенсорной комнате, направленные на релаксацию, снятие эмоционального напряжения, а также занятия по арт-терапии, направленные на восстановление когнитивных функций и отреагирование эмоций, психотерапевтические методы (сказкотерапия), ориентированные на коррекцию эмоционального состояния. Программа данных мероприятий составляется в зависимости от психологического профиля пациента с ОНМК. Следует отметить особую

ведущую роль «Школы пациента» в коррекции когнитивного и эмоционального уровня ВКБ.

Таким образом, процесс психологической реабилитации пациентов с ОНМК можно представить в виде маршрутной карты (Рисунок 1).

Данное построение процесса психологической реабилитации пациента с ОНМК охватывает его многоуровневое отношение к своему заболеванию и включает коррекцию, точно направленную на мишень. Систематизация в виде маршрутной карты делает психологический компонент реабилитации более понятным, доступным и гибким в рамках общего мультидисциплинарного подхода.

Список литературы

1. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М., 1987.
2. Орлова Е.А. Клиническая психология. – М.: Юрайт, 2011.
3. Тхостов А.Ш. Интроцепция в структуре внутренней картины болезни. – М., 1991.

*Караванова Л.Ж. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

*Становова Л.А. – кандидат психологических наук,
старший преподаватель, ТвГУ, г. Тверь*

Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника

«Культура» – понятие общенаучное, изучаемое философами, социологами, педагогами, психологами и др. В.С. Библер, П.Я. Данилевский, Л.Н. Коган, М. Мид, З. Фрейд, М. Хайдеггер и др. рассматривают культуру как результат достижений человека. Такие философы, как Г. Гегель, И. Гердер, И. Кант и др. рассуждают о культуре в жизни человека. А. Швейцер говорил о культуре как духовном развитии и прогрессе всего человечества во всех областях и направлениях [16, с. 103]. В.С. Библер считаем, что культура – это феноменологический аспект в жизни, сознании, мышлении и т.д. [3, с. 114].

Возникшее в начале XX в. психоаналитическое направление, автором которого является З. Фрейд, подчеркивало непримиримость индивидуальности и культуры.

А. Маслоу в своей работе «Психология бытия» (1997) говорит о самоактуализирующейся личности, культуре в человеке и человеке в культуре.

Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической теории подчеркивал, что культура – это продукт социальной жизни и общественной деятельности человека [6, с. 315–316].

Современное социокультурное пространство общества предъявляет требования к человеку – понимать и интерпретировать не только происходящие социальные изменения, но и собственное поведение, и поведение других людей [4, с. 22].

Рассматривая культуру как форму жизнедеятельности человека, необходимо отметить, что человек является создателем культуры в рамках

своей жизнедеятельности. Однако и культура формирует человека как личность, владеющую знаниями, полученным опытом, раскрывающую личностный потенциал, т.е. внутренние силы, потребности, интересы и умения в конкретной деятельности.

К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. длительное время рассматривали психологическую культуру как внешнюю составляющую по отношению к индивиду [11, с. 139].

А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, А.Б. Орлов и др. говорят о психологической культуре как составляющей части общей культуры человека.

По мнению А.Г. Асмолова, психологическая культура является важной составляющей индивидуальной культуры человека и способствует всестороннему развитию личности, тем самым преобразует человека – у человека появляется потребность в расширении собственных психологических знаний и готовность к присоединению к культуре [2].

По мнению И.В. Дубровиной, психологическая культура, состоящая из двух компонентов (психологических знаний и общей культуры человека), представляет собой развивающий механизм саморегуляции личности, который гарантирует эффективное взаимодействие с людьми, а также проявляет противодействие давлению извне, подавляет сильные переживания, обладает самоконтролем, выдержкой, настойчивостью [7].

И.А. Зимняя отмечает, что психологическая культура может выступать как внутренняя культура человека, основа психологической культуры личности и одновременно как определенная совокупность проявлений в деятельности [10, с. 67].

Психологическая культура личности способствует самопознанию, самосовершенствованию, повышению эффективности общения и жизнедеятельности в целом. О.И. Мотков рассматривает психологическую культуру как оптимизированный и организованный процесс жизнедеятельности человека, при котором «человек учитывает внутренние потребности и внешние требования среды» [13, с. 24].

Самопознание и саморегуляция личности, по убеждению А.Б. Орлова, являются средствами понимания психологической культуры, включающей убеждения, переживания, представления и влияния, проявляющиеся в отношении и к самому себе, и к окружающим [15, с. 46].

Рассматривая психологическую культуру, В.В. Семикин отмечает, что это интегральная личностная характеристика, проявляющаяся в жизнедеятельности и взаимодействии с миром, характеризующая степень развития личности [18].

Обобщая взгляды ученых, соглашаемся с мнением Л.С. Колмогорова, Н.Ю. Певзнер, что психологическая культура – это целостная характеристика личности, которая проявляется в жизнедеятельности и способствует саморазвитию и самореализации человека.

Таким образом, психологическая культура – это значимая сторона гармонично развивающейся личности, способствующая личностной самореализации.

По мнению И.В. Дубровиной, для личности сутью психологической культуры является «потребность и умение человека использовать

психологические знания в контексте оплодотворения их общечеловеческими ценностями. Центрообразующим моментом психологической культуры личности является понимание и уважение уникальности, сложности и ценности человека как такового, его жизни, его внутреннего мира» [8].

В качестве доминантных среди профессионально значимых ценностей в профессиональной деятельности социальных работников признается ориентация на развитие клиентов, собственное развитие и социально-психологическое творчество.

Психологическая культура личности, основанная на признании ценности внутреннего мира и многообразия проявлений личности клиента, является определяющим показателем готовности к социальной деятельности. Ведущим, стержневым образованием в основе взаимодействия социального работника и клиента является стремление специалиста к пониманию клиента, способность быть терпимым, снисходительным к поведению и образу жизни клиентов. Доверие, доброжелательность, заботливость, проявляемые по отношению к людям другой национальности, вероисповедания, требуют такта, чуткости и мудрости от социального работника. Основу психологической культуры личности социального работника составляет способность к сопереживанию, состраданию личности клиента.

Профессиональная подготовка будущих социальных работников – это процесс, направленный на присвоение психологической грамотности, а суть психологической культуры личности – это потребность и умение человека использовать психологические знания в профессиональной деятельности. Центральное место в психологической культуре личности занимает понимание и уважение уникальности, сложности и ценности человека, его жизни, его внутреннего мира. «Способность человека к переживанию, сопереживанию, способность сострадать, сочувствовать, содействовать, поступать великодушно – являются собой суть тончайших человеческих взаимоотношений и составляют основу психологической культуры личности» [8]. Психологическая культура – это суть человека, богатство его эмоциональной сферы, которое позволяет ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, сострадать им, испытывать чувства совести, стыда, благодарности [8].

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», рекомендованная Правительством РФ, опирается на «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [17].

Согласно концепции социального воспитания А.В. Мудрика [14] духовно-нравственная ориентация будущего социального работника – это интегративная характеристика его как представителя социальной деятельности, определяющей в целом личностную и социально профессиональную позицию специалиста.

При подготовке социального работника в качестве базовой, системообразующей определена ориентация на личностный подход в воспитании, представленная совокупностью установок: на человека как на цель;

на сотрудничество со студентами и готовность к диалогу в общении и взаимодействии; рефлексивное отношение к себе и клиентам; адекватное эмпатическое понимание клиентов. Таким образом, «интеграция психологических, педагогических и социальных условий в высшем учебном заведении создают основу для воспитания психологической культуры личности», которая включает в себя «потребность и умения использовать психологические знания в профессиональной деятельности» [8].

Осваивая психологические дисциплины, студенты обучаются умению соединять социальные представления с психологическими знаниями, не противопоставляя одно другому, а дополняя их. Психологические дисциплины вводят студентов в смысловое поле их профессиональной деятельности в социальных учреждениях. Психолого-социальные дисциплины способствуют формированию профессионально развитой личности, целостного мировоззрения, деятельностно-творческого отношения (развитие у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей).

В процессе развития специалиста осваиваемое студентом научное знание предстает не в онтологическом и гносеологическом значении, а в ценностном, т.е. в отношении самого студента к научному знанию. Формирование готовности будущего социального работника к профессиональному развитию имеет смысл лишь тогда, когда осмысленные и осознанные им духовно-нравственные ценности, образующие основу профессиональной деятельности, становятся ориентирами по приобщению студентов к системе ценностей и освоенные ценности начинают принимать форму мотива, цели деятельности. В этом случае, развитие духовно-нравственных ценностей происходит в контексте приобщения студента к ценностям, образующим содержание профессиональной деятельности. Таким образом, наряду с профессиональной готовностью к социальной деятельности, для работника социальной сферы необходимо психологическое образование, являющееся важным для духовно-нравственного развития личности будущего социального работника [9].

Практическая подготовка будущих социальных работников осуществляется в социальных учреждениях и организациях г. Твери и Тверской области. Все виды практики вооружают будущего специалиста опытом практических отношений и умениями социально-психологического взаимодействия с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Специфика социально-ориентированного взаимодействия отрабатывается в центрах реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями, центрах занятости населения, детских подростковых центрах, домах-интернатах для престарелых и инвалидов, комплексных центрах социального обслуживания населения и т.д.

Духовно-нравственное развитие, получаемое студентами во время практики, имеет большое значение при подготовке будущих социальных работников. Поэтому при ее организации необходимо не только предусмотреть максимальные возможности для профессионального обучения, но и возможность развития эмпатических качеств будущих специалистов социальной сферы [1].

Развитие эмоциональной способности к сопереживанию, сочувствию приводит к актуализации теплоты, заботы о другом, а высокий уровень эмпатии формирует отзывчивость, доброжелательность. Л.П. Выговская так характеризует пять уровней проявления эмпатического отношения: первый (низший) уровень – это отношение индифферентности, игнорирования, нетерпимости, раздражения, враждебности; второй уровень – пассивно-отрицательное отношение к чувствам других; третий – пассивно-положительное отношение к другому; четвертый – ситуативно-положительное отношение к другому, выражающее внутреннее содействие ему в собственных переживаниях; пятый (высший) – устойчивое положительное отношение к другому, реальная помощь ему в проблемных ситуациях. По мнению Л.П. Выговской, высший уровень эмпатийного отношения и характеризует высоконравственного человека [5, с. 20–27]. Студенты, обучающиеся по направлению «Социальная работа», так описывают свое эмпатийное отношение к детям-инвалидам, находящимся в Центре реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями: до практики – студенты не задумывались о «чужом» горе и отношение их характеризовалось индифферентностью, игнорированием; после первой практики – отношение сочувствия, ситуативно-положительное отношение к особым детям; со второй практики – устойчивое положительное отношение к другому, оказание реальной помощи. Таким образом, в ходе профессионального обучения и социальной профессионализации личности происходит нравственный скачок в развитии личности, формирование готовности к профессиональной деятельности.

Однако, формирование психологической культуры студента зависит и от уровня профессиональной и психологической культуры преподавателя. Ю.М. Лотман подчеркивал, что педагог призван создать вокруг себя атмосферу культуры, которая производит культуру [12]. Психологическая культура преподавателей образует культурную среду – духовное поле единомышленников, ориентированное на формирование духовно-нравственных ценностей компетентного специалиста.

Таким образом, основными системообразующими принципами подготовки социальных работников в вузе является гуманистическая направленность, фундаментальность, вариативность, гибкость и открытость, психолого-культурная детерминация формирования мировоззрения студентов.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1997.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. – М.: Академия, 2007.
3. Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975.
4. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 7–14.
5. Выговская Л.П. Эмпатичные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Психологический журнал. –1996. –Т. 17. –№ 4. – С. 23–31.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.

7. Дубровина И.В. Практическая психология образования : учеб. пособие. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004.

8. Дубровина И.В. Психологическая культура личности как феномен //Вестник Мининского университета. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/lastissue. (дата обращения 21.03.2017).

9. Жалагина Т.А., Караванова Л.Ж. Психологическая культура личности будущего социального работника как основа профессиональной подготовки / Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского «Теория и практика воспитания: педагогика и психология» (Москва, 7–8 июня 2016 года). – М.: МПСУ, 2016. – 816 с. С. 87 – 92.

10. Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М., 1999.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

12. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2003.

13. Мотков О.И. Психология самосознания личности: практ. пособие. – М., 1993.

14. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд, испр. и доп. – М., 2005.

15. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002.

16. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003.

17. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения 25.03.2017).

18. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека. СПб., 2002.

Карачарова Ю.А. – кандидат психологических наук,

зам. директора по УВРОУ ОЛ

«Довузовский комплекс ТвГУ», г. Тверь

Ромашенкова Т.В. – учитель начальных классов

ОУ ОЛ «Довузовский комплекс ТвГУ», г. Тверь

Использование физкультминуток на уроках в начальной школе как средство снятия психоэмоционального и физического напряжения

Начальная школа – очень важная ступень в развитии ребенка. В начале школьного обучения дети уже обладают достаточно развитыми разнообразными умениями и навыками, большим спектром эмоций, чувств, желаний. Они умеют общаться с людьми, социализированы.

Но всё же ученик начальной школы отличается от учеников среднего и старшего звеньев. Основное отличие – слабость произвольного внимания. Если у старших учащихся произвольное внимание поддерживается и при наличии

опосредованной мотивации, то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии непосредственной мотивации (мгновенная похвала учителя, отличная оценка и др.) Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны [3].

Младшие школьники недостаточно умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. Эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления.

У младших школьников также продолжает проявляться присущая детям дошкольного возраста потребность в активной игровой деятельности, в движениях. Они готовы часами играть в подвижные игры, не могут долго сидеть в застывшей позе, любят побегать на перемене.

Описанные выше физиологические и психические особенности следует учитывать при организации учебной деятельности младших школьников в школе [3]. Не случайно психологи и методисты рекомендуют проводить на уроках минутки отдыха (физкультминутки). Такие перерывы способствуют отдыху детей и поддержанию внимания на протяжении всего учебного процесса. Кроме того, любое отклонение от рабочего процесса вызывает интерес у ребят. Во время физической разрядки происходит снятие психоэмоционального напряжения, появляется положительный настрой на дальнейшую работу.

Физминутки – это несложные физические упражнения, направленные на уменьшение негативного влияния учебной нагрузки, которая может привести к переутомлению учащихся [1].

Физкультминутка – это небольшой комплекс специально подобранных упражнений для снятия возможного утомления с определенных групп мышц ребенка и взрослого [2].

Снять напряжение позволяют упражнения двигательного характера. Необходимо дать ребенку возможность встать, попрыгать на месте, выполнить приседания или подпрыгивания. Систематическое проведение таких занятий позволяет проводить уроки, не допуская умственного и физического переутомления, активизировать внимание детей в нужный момент времени.

Минутки отдыха должны быть направлены на работу с различными компонентами психики и организма в целом. По направленности физминутки бывают разные:

- ✓ для снятия мышечного напряжения с глаз, пальцев рук («Мышки в домике»);
- ✓ для обучения навыкам общения («Мои друзья»);
- ✓ для формирования правильного дыхания («Надуй шарик»);
- ✓ развития голоса, речи («Кто как поет?»);

- ✓ для воспитания определенных черт характера, волевых качеств («Хочу-надо»);
- ✓ для развития познавательных процессов: памяти, внимания, восприятия, мышления («Найди пару», «Третий лишний»);
- ✓ для развития творческих способностей («Волшебная кисточка»);
- ✓ упражнения на релаксацию, снятие психоэмоционального напряжения («Дружим с дельфинами»).

Наиболее полезны с точки зрения комплексного обучения и воспитания младших школьников игры, упражнения и физминутки, в которые включены песни, стихи, элементы ритмики, музыки. Такие игры не только дисциплинируют ребенка, способствуют развитию координации движений, но и развивают воображение, концентрируют внимание на ярком, необычном игровом действии, гармонизируя эмоциональное состояние школьника [5; 6].

Выбор вида и направленности минутки отдыха для ребёнка целиком и полностью зависит от учителя. Учитель ориентируется на класс и на его работу в целом, выбирая наиболее значимые направления для деятельности в соответствии с тематикой урока, степенью утомляемости детей и пр.

Вариантов проведения физкультминуток на уроках в начальной школе огромное количество. В 1 классе возможно проведение 2 физминуток различной направленности. В конце учебного дня на последних уроках также возможно проведение нескольких разминок. В 4 классе дети могут проводить минутки отдыха самостоятельно, по очереди.

Использование компьютера, проектора и интерактивной доски – огромное поле деятельности для учителя. Физминутки могут проводить сказочные герои, герои детских книг, животные, жители других стран. Дети очень любят физкультминутки в виде анимированных презентаций – «Солнышко в гостях», «Баба-Яга», «Смешарики на прогулке» и др.

В копилке у каждого учителя множество упражнений и разминок для детей. Например:

Ветер тихо клен качает,
Вправо, влево наклоняет.
Раз – наклон и два – наклон!
Зашумел листвою клен! (*Дети показывают и изображают шум листьев*)

[4].

Летней жаркою порой (*ходьба на месте*)
Пойдем на речку мы с тобой!
Будем плавать, загорать (*имитация плавания*)
Землянику собирать (*имитация сбора ягод в ладонь*)
Слушать, как поёт соловей, (*приставить ладонь к правому уху*)
Как журчит прозрачный ручей (*приставить ладонь к левому уху*) [7].

У учеников начальной школы (да и не только у них) после урока наступает потребность в двигательной активности. Им нужно выплеснуть всю накопившуюся энергию. В данном случае целесообразно поиграть с детьми в «Домики птиц», «Выше ноги от земли» [4]. Список подвижных игр может быть намного больше. Учитель при выборе игры ориентируется на возраст учеников, особенности класса, особенности места проведения игры.

Таким образом, значение физминуток очень велико. Они помогают разнообразить ход урока, улучшают работу мозга, активизируют произвольное внимание, снимают излишнее эмоциональное и физическое напряжение, активизируют дыхательную функцию детского организма [7]. Включение в учебный процесс развивающих игр, физминуток различного характера дает заметный эффект в развитии детей, расширяет творческие возможности, улучшая эмоциональное состояние детей, поддерживая у младших школьников интерес к учебной деятельности и способствует формированию универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Абрамова И.В. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / И.В. Абрамова, Т.И. Бочкарева. – Самара, 2011.
2. Бакунина М.И. Основы здорового образа жизни 1-4 классы: учеб. пособие. – М.: Русское слово, 2016.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2005.
4. Ковалько В.И. Младшие школьники на уроке: 1000 развивающих игр, упражнений, физкультминуток (1-4 классы). – М., 2010.
5. Королева А.В. Физминутки как средство формирования универсальных учебных действий в начальной школе. Социальная сеть работников образования, 2012. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://nsportal.ru> (дата обращения 03.03.2017 г.).
6. Пономаренко И.Ю. Виды физминуток в начальной школе. Социальная сеть работников образования, 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://nsportal.ru> (дата обращения 03.03.2017 г.).
7. Степанова О.А. Подвижные игры и физминутки в начальной школе: метод. пособие. – М., 2010.

*Клюева О.А. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Детерминанты типов конкурентного поведения в профессиональной деятельности

В современных исследованиях проблема продуктивности деятельности человека (производственной, профессиональной) рассматривается как следствие его высокой конкурентоспособности. Несомненно, существенными личностными детерминантами конкурентоспособности являются когнитивные и мотивационные особенности (активность, мотив достижения, интеллект, креативность). Критико-аналитический обзор проблемы выявил, что теоретическое обоснование и эмпирическая верификация структуры конкурентоспособности как системного качества личности в психологии носит изолированный, «аспектный» характер. В исследованиях выделен ряд социально-психологических и индивидуально-типологических переменных, которые можно рассматривать как отдельные компоненты конкурентоспособности, например, наличие высокой степени активности, гибкости, интеллектуальности и креативности в регуляции деятельности, которые выявлены вне контекста конкуренции как ситуации, конкурентной

среды. Это приводит к редукции содержания понятия, «фундаментальной ошибке атрибуции» [2].

Согласно нашему предположению, конкурентоспособность как системное качество личности представляет собой многомерную структуры, состоящую из различных уровней в зависимости от степени их обобщенности и актуализированности, а также содержательно различные аспекты ее измерения. Структура конкурентоспособности включает в себя три иерархических уровня: общая оценка, базовые компоненты, единичные характеристики – индикаторы. Для эмпирического обоснования теоретической модели необходима операционализация базовых компонентов модели – создание исходного набора индикаторов.

Источником отбора индикаторов выступили данные из теоретических источников, а также индикаторы, полученные в специально проведенном исследовании конкуренции как критического инцидента в профессиональной деятельности.

Методика. Опрос был проведен с респондентами – студентами (27%), специалистами (33%), предпринимателями (248 предприниматели – топ-менеджеры и среднего звена (40%) из г. Москвы, г. Твери и г. Брянска). Исследование было проведено в 2009–2016 гг. Выборка состояла из 524 мужчин (49,2%) и 540 женщин (50,8%). Средний возраст участников составил 37,9 лет ($SD = 6,43$).

Измерение и процедура. Отбор поведенческих индикаторов осуществлялся в соответствии с технологиями терминологического контент-анализа, построения моделей компетенций, результатов критико-аналитического обзора для разработки кодировочных инструкций. Методом Q-сортировки мы сгруппировали поведенческие индикаторы в группы и кластеры, и получили обобщенную модель, состоящую из 21 компетенции. Поведенческие индикаторы каждой компетенции были проранжированы до того уровня, когда эти шкалы стали обозначать уровни компетенций. Кодировочные инструкции разработаны в соответствии с технологией качественного исследования. Обоснованность методики по критериям полноты объема и содержания смысловых единиц было достигнуто с помощью повторной перекодировки, экспертной оценки и дополнения кодировочной инструкции новыми подкатегориями на пилотажном этапе кодировки текста. Устойчивость данных подтверждена при помощи повторного кодирования тех же документов тем же кодировщиком и разными кодировщиками по единой инструкции. Данные разных кодирований находятся в достаточном соответствии, расхождение не выше 5% ($r_s = 0,5-0,99$, $p < .05$) [2; 3].

Результаты и их обсуждение. На предыдущем этапе нашего исследования был проведен структурно-функциональный анализ конкуренции как ситуации по ряду признаков (предметная направленность, репертуар действий, операций и сценариев поведения, ситуационный опыт, субъективная категоризация ситуации и т.п.), что позволило нам расширить описание феноменологии конкурентоспособности личности посредством классификации типов конкурентного поведения [2].

Контр-продуктивный, нерациональный тип (кавказиконкурентоспособность) – стратегия конкурентного поведения, детерминирована осознанностью субъектами полной несовместимостью интересов относительно объекта конкуренции, проявляться в формах различных интриг-диверсий – актов вероломства, конкурент подвергается путем различных методов деструкции-дискриминации-катаклизмам-инвективам различным формам инсинуации, не способствует интенсификации повышения профессионализма, положительным изменениям, вызывает недоверие и имеет негативную оценку со стороны субъектов конкурентного взаимодействия,

Конструктивно-рациональный, зависимый тип – стратегия конкурентного поведения, где взаимодействие участников протекает по определенным правилам с принятием определенных ролей способствует успешной интенсификации повышения профессионализма и качества в условиях стабильной конкурентной среды. Субъекты осознают неполную совместимость интересов в ситуации конкуренции, что выступает в качестве детерминанты выбора данной стратегии конкурентного поведения (социально-экономическая модель конкуренции).

Конструктивно-рациональный, свободный тип (конкурентоспособный) – в контексте конкуренции как ситуации взаимодействия это преобразование или создание нового объекта с положительным экономическим эффектом как предмета конкуренции в результате развития деятельности по инициативе самого субъекта. При этом субъекты стремятся к обладанию одними и теми же объектами, эффективно ограничивая возможности друг друга и создавая динамичность конкурентной среды (свободный тип), но могут и не знать о наличии своих конкурентов и могут не взаимодействовать с ними. В общем случае ситуация конкуренции не предполагает, что объект оспаривания (благо) невозможно поделить.

На основании результатов однофакторного дисперсионного анализа Краскала-Уоллеса обобщенная модель компетенций имеет конкурентную конструктивную валидность если для прогнозирования применяются такие конструкты как интенсивность и завершенность действий; инновативность; усилия, предпринятые по собственной инициативе; временное измерение; работа с неудачами; самоконтроль; широта изменений; ассертивность; приобретение экспертизы; построение отношений; воздействие на других ($p = .000$) [3].

Для подтверждения предположений о том, что уровень выраженности признака (уровень компетенций): самый высокий в группе «конструктивно-рациональный, свободный тип конкурентного поведения» мы применили парное соотнесение выборок по критерию U-Манна-Уитни. Получены статистически достоверные различия в уровне компетенций, где средние ранги в группе «конструктивно-рациональный, свободный тип конкурентного поведения» выше чем у в группах «контр-продуктивный, нерациональный и конструктивно-рациональный зависимый типы конкурентного поведения» ($p < .05$).

Статистическая проверка эмпирической пригодности предложенной типологии осуществлялась с помощью процедуры дискриминантного анализа, который позволяет оценить соответствие теоретической классификации критических инцидентов с классификации эмпирической [1]. Возможно ли,

используя данный набор компетенций (переменных), отличить один класс от другого; насколько хорошо данные компетенции позволяют провести различие и какие из них наиболее информативны? В целом теоретическое и эмпирическое «разделение» совпадает в 86,8% случаев. Максимальное соответствие теоретической типологии эмпирическим данным было получено по типам «контр-продуктивный, нерациональный» и «конструктивно-рациональный, зависимый» – число совпадений 90 % и 97,4 % соответственно. По типу «конструктивно-рациональный, свободный» – точность оказалась несколько ниже 70 %, но все же статистически приемлема.

Были рассчитаны классификационные функции для каждого типа. В уравнение классификации для типа «контр-продуктивный, нерациональный» все шкалы вошли с положительным весом за исключением – работа с неудачами, уровень самоконтроля, воздействие на других, для типа «конструктивно-рациональный, зависимый» – шкала «усилия, предпринятые по собственной инициативе», для типа «конструктивно-рациональный, свободный» – вошли все шкалы с положительным весом.

Для обоснования структурной валидности модели мы применили факторный анализ. Метод главных компонент с последующим вращением Варимакс с нормализацией Кайзера позволил установить эмпирические структуры каждого типа. Эмпирическая структура конструктивно-рационального, свободного типа включает три умеренно коррелирующих латентных фактора каждый из которых характеризует отдельный компонент (шкалу). Факторное решение объясняет 60 % вариаций признака.

Эмпирическая структура контр-продуктивного, нерационального, зависимого типа также включает три умеренно коррелирующих латентных фактора каждый из которых характеризует отдельный компонент (шкалу). Факторное решение объясняет 68 % вариаций признака. Структурно-функциональный анализ конкуренции как ситуации по ряду признаков позволил расширить описание феноменологии конкурентоспособности личности посредством классификации типов конкурентного поведения. Типология конкурентного поведения эмпирически верифицирована.

Обобщенная модель компетенций имеет конкурентную конструктивную валидность если для прогнозирования применяются такие конструкты как интенсивность и завершенность действий; инновативность; усилия, предпринятые по собственной инициативе; временное измерение; работа с неудачами; самоконтроль; широта изменений; асертивность; приобретение экспертизы; построение отношений; воздействие на других.

Структурная валидность модели эмпирически подтверждает многомерность феномена конкурентоспособности.

Список литературы

1. Ким Дж.-О., Мьюллер Ч.У., Клекка У.Р., Ол- дендерфер М.С., Блэшфилд Р.К. Факторный, дис- криминантный и кластерный анализ / Под ред. И.С. Енюкова. – М.: Финансы и статистика, 1989.
2. Klyueva O.A. (2016). Competitiveness of personality as a psychological phenomenon: The content of the construct and its typology // Psychology in Russia: State of the Art. Vol.9 (2). P. 151–166.

3. Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, Inc.

*Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

*Анцибор Ю.А. – педагог-психолог высшей категории
ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище»,
г. Тверь*

Психолого-педагогическое сопровождение развития устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности воспитанников суворовского военного училища

Одним из важных критериев оценки воспитанника как личности со стороны психолого-педагогического коллектива является его успеваемость. Успешность обучения во многом зависит от мотивации, стремления воспитанника к приобретению знаний и изменению себя в процессе обучения. Положительная устойчивая мотивация учебной деятельности обучающихся – это совокупность мотивов, определяющих активное, личностное отношение воспитанника к обучению, основанное на цели саморазвития.

Критериями сформированности устойчивой положительной мотивации учебной деятельности воспитанников являются: проявление самостоятельности и интеллектуальной активности; умение участвовать в групповой деятельности; готовность к самооценке способностей [1].

Анализ учебно-познавательной деятельности воспитанников показывает, что основными психологическими причинами снижения учебной мотивации в процессе обучения на младших курсах являются: несформированность приемов учебной деятельности, которые помогали бы воспитаннику успешно справляться с любыми учебными заданиями, отсутствие смысла в учении, его обесценивание, нет понимания того, как учеба скажется на будущем, неуспехи воспитанника, индивидуально-типологические особенности (повышенный уровень тревожности, медлительность психических процессов, низкий уровень работоспособности).

На старших курсах среди осознаваемых и неосознаваемых причин, препятствующих успешному обучению, можно выделить:

- задержку развития понятийного мышления;
- отсутствие навыков и приемов смысловой памяти;
- маленький объем оперативной памяти;
- незрелость основных компонентов внимания (объем, переключение, распределение и т.д.);
- высокий уровень личностной тревожности;
- несформированность волевой сферы.

Необходимо отметить, что воспитанники с низкой учебной мотивацией входят в отдельную группу, с которыми проводятся занятия с учетом возрастных и психологических особенностей.

Принимая во внимание, что восприятие является чрезвычайно важным познавательным процессом, тесно связанным с памятью, с воспитанниками

1–3 курсов проводятся занятия, направленные на развитие ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, эмоций, так как особенности восприятия материала обуславливают и особенности его сохранения.

Занятия, направленные на развитие познавательных процессов, помогают воспитанникам повысить успеваемость, тренируют общие способности интеллекта.

Внимание в подростковом возрасте является произвольным и может быть полностью организовано и контролируется самим воспитанником. При этом колебания внимания обусловлены индивидуально-психологическими особенностями (повышенной возбудимостью или утомляемостью, снижением внимания после перенесенных соматических заболеваний, черепно-мозговых травм), а также снижением интереса к учебной деятельности.

На 4–5 курсах психологи проводят занятия на развитие эмоционально-волевой сферы, на формирование моральной культуры поведения. В старших классах акцент делается на развитие психологической готовности к дальнейшему профессиональному самоопределению.

Психолого-педагогическое сопровождение на старших курсах заключается в поддержке решения экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитии временной перспективы, способности к целеполаганию, развитию психосоциальной компетентности оказании помощи в профессиональном самоопределении. Таким образом, психолого-педагогическими средствами сопровождается индивидуальная траектория развития воспитанника, обеспечивающая самореализацию его личностных качеств, поле выбора профиля обучения, психологическую готовность к выбору на основе знаний о своем профессиональном и личностном потенциале. Практикоориентированные занятия повышают у воспитанников значимость учения.

Модель психолого-педагогического сопровождения положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности суворовцев реализуется в условиях:

- дифференцированного подхода к воспитанникам с учётом возрастных, социально-педагогических и индивидуальных особенностей;
- развития когнитивного, эмоционального, ценностного компонентов мотивации суворовцев младших курсов;
- реализации познавательных потребностей и интеллектуальной активности в совместной познавательной деятельности за счет участия в проектной деятельности, олимпиадах и конкурсах различного уровня;
- поддержания положительного психологического климата в суворовских подразделениях;
- профессиональной направленности в учебной деятельности.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения устойчивой положительной мотивации к обучению являются:

- ✓ формирование у воспитанников потребности в знаниях, умениях с целью личностного развития;
- ✓ самовоспитание ответственности, уверенности в себе;

- ✓ помощь воспитанникам в определении своих возможностей;
- ✓ отслеживание динамики личностного роста и психологического развития воспитанника;
- ✓ овладение методами и техниками саморегуляции;
- ✓ обучение навыкам самопознания, самоанализа для успешного обучения;
- ✓ раскрытие и эффективная реализация положительного потенциала, создание условий для формирования устойчивой внутренней мотивации к получению образования [2].

С целью развития успешной мотивации воспитанника к обучению психолог совместно с преподавателями и воспитателями курса разрабатывает индивидуальный план учебно-познавательной деятельности воспитанника с учетом его индивидуально-психологических особенностей, типа восприятия, интеллектуальных возможностей.

Воспитанники, мотивированные на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Добиться такого результата можно при помощи посильных задач, которые воспитанник может выполнить проявив себя, получая при этом положительные эмоции. Важно закреплять в осознании воспитанника имеющиеся у него успехи, поощрять даже незначительные сдвиги к лучшему. Фиксация на маленьких победах будет стимулировать желание доводить начатое дело до конца.

Главное не разрушить у воспитанника веру в себя и свои силы, сохранить и развить небольшие положительные сдвиги. Необходимо стимулировать у воспитанников формирование положительных черт характера, отражающих отношение к окружающим людям, самому себе, военно-профессиональной деятельности, самооценке результатов жизнедеятельности.

Использование различных подходов, методов, приемов, нацеленных на активизацию интеллектуальной деятельности суворовцев в совместной познавательной деятельности, а также осуществление дифференцированного подхода к обучающимся с учётом возрастных, социально-педагогических и индивидуальных особенностей позволяет развить устойчивую положительную мотивацию у воспитанников к учебной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что реализация модели психолого-педагогического сопровождения формирования положительной учебной мотивации обучающихся младших курсов обеспечивает рост числа суворовцев, имеющих стойкую мотивацию к обучению.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1998. – 327 с.
2. Гордеева Т.О. Как сформировать желание учиться? // Школьный психолог. – 2009. – № 7 (40). – С. 38–40.

*Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь
Гусева И.В. – педагог-психолог ФГКОУ МО РФ
«Тверское суворовское военное училище», г. Тверь*

**Эмоциональный интеллект как фактор успешности
профессиональной деятельности спасателей с потерпевшими,
имеющими нарушения психической деятельности
вследствие чрезвычайной ситуации**

Профессиональная деятельность спасателей является одним из наиболее важных и гуманных видов профессиональной деятельности. Основной целью выполнения спасателями своих профессиональных обязанностей является спасение людей и материальных ценностей, а также ликвидация чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени. Основным видом профессиональной деятельности спасателей является выполнение аварийно-спасательных работ.

В процессе выполнения этих работ спасатели подвергаются воздействию поражающих факторов ЧС и их психотравмирующих условий. Их деятельность связана с угрозой для жизни и здоровья, а ее результаты имеют высокую социальную значимость. Кроме того, содержание работ, необходимость оперативного принятия решений, сложность используемых технических средств и другие специфические условия, возникающие при ЧС, обуславливают высокие требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к уровню знаний, умений, навыков и психологических особенностей спасателей [2, с. 119–120].

Безусловно, серьезное влияние на психическую деятельность спасателей оказывают людские потери, возникшие при чрезвычайной ситуации. Потери в свою очередь подразделяются на безвозвратные и санитарные потери. Безвозвратные потери – люди, погибшие в момент возникновения чрезвычайной ситуации, умершие до поступления на первый этап медицинской эвакуации и пропавшие без вести. Санитарные потери – пораженные, оставшиеся в живых, и заболевшие при возникновении чрезвычайной ситуации или в результате чрезвычайной ситуации [2, с. 8].

На потерпевших, во время возникновения ЧС и в результате ЧС действует психогенный поражающий фактор. Психогенный поражающий фактор - есть отображаемая психикой человека объективная картина чрезвычайной ситуации и информация о ней, влияющие на его психическое состояние в чрезвычайной ситуации [2, с. 15].

В зависимости от психического состояния в конкретной чрезвычайной ситуации один человек может проявить волю, действовать смело и решительно, а другой, наоборот, превращается в растерянного индивида, действующего агрессивно и разрушительно, вопреки интересам коллектива и поддается панике. По прибытии к месту ЧС спасатели встречают потерпевших в оглушенном, заторможенном состоянии, которое вызвано не травмой, а психогенным возбуждением ЧС. Такое состояние может проявиться примерно у 25 % потерпевших [2, с. 119–120].

Все перечисленные особенности профессиональной деятельности спасателей предъявляют особые требования к их индивидуальным психологическим свойствам. Основными из этих требований являются следующие:

- быстрая адаптация спасателей к условиям чрезвычайной ситуации;
- устойчивость к влиянию психотравмирующих условий чрезвычайной ситуации;
- способность к принятию решений в условиях дефицита информации или дефицита времени на ее переработку;
- надежная работа по выполнению аварийно-спасательных работ в течение длительного времени;
- надежная работа при выполнении аварийно-спасательных работ в индивидуальных средствах защиты;
- устойчивость к экстремальным физическим и психологическим нагрузкам;
- эффективная и безаварийная эксплуатация технических средств и аварийно-спасательного инструмента;
- эффективное взаимодействие, взаимозаменяемость в процессе выполнения аварийно-спасательных работ;
- эффективное использование местного населения в проведении аварийно-спасательных работ [4, с. 33].

Высокий уровень развития общего и эмоционального интеллекта являются одними из определяющих факторов, способствующих выполнению данных требований.

В 2004 г. российский психолог Люсин Д.В. предложил принципиально новую модель эмоционального интеллекта [1, с. 35]. Эмоциональный интеллект автор определяет как способность к пониманию своих, чужих эмоций и управлению ими. Под способностью к пониманию и управлению эмоциями Люсин Д.В. понимает следующее.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей, то есть можно говорить как о внутрличностном, так и о межличностном

эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом.

Люсин Д.В. предполагает, что способность к пониманию эмоций и управлению ими тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом к собственному внутреннему миру и внутреннему миру людей, склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому, как отмечает автор, эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект, по Люсину Д.В., – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [1, с. 34].

Непосредственно развитие эмоционального интеллекта у спасателей дает ему возможность быстро сориентироваться в психическом состоянии потерпевшего, выбрать оптимальную стратегию поведения для наиболее эффективного взаимодействия и реабилитации, человека попавшего в ЧС. Безусловно, эмоциональная деятельность влечет за собой большие энергозатраты, но при правильном использовании своих эмоциональных ресурсов спасатель требуемые энергозатраты использует эффективно. Данная деятельность не только поможет потерпевшему вернуться в свое нормальное психическое состояние, но и участвовать в устранении ЧС и ее последствий [3, с. 56–57].

Высокий уровень эмоционального интеллекта дает возможность сотруднику спасательной службы МЧС быстро и точно переработать эмоциональную информацию; относиться к эмоциональному состоянию потерпевших бережно, осознавая важность определенного сочувствующего отношения к пострадавшим. Сотрудник с развитым эмоциональным интеллектом эмоционально устойчив, что проявляется в быстрой адаптации к условиям чрезвычайной ситуации, быстрой мобилизации собственных ресурсов, а также возможности быстрого эмоционального восстановления во время ликвидации и устранения последствий чрезвычайной ситуации. Высокий уровень эмоционального интеллекта дает возможность получения важной информации о состоянии потерпевших.

Стоит отметить, что воздействие психогенных поражающих факторов не может быть полностью нейтрализовано в ходе ликвидации ЧС, но планомерная психологическая работа спасателей с пострадавшими может значительно повысить психологическую устойчивость населения. Одно из важных правил снятия психического напряжения с населения – это постоянное и достаточно полное информирование населения о событиях, происходящих в зоне чрезвычайной ситуации, о действиях спасателей, о планах и результатах спасательных работ.

Психологическое воздействие должно носить характер первой помощи и должно быть направлено, прежде всего, на снятие тревоги, самоизоляции путем

побуждения пострадавшего к «проговариванию» своих переживаний, обсуждению пережитой травмы и текущего состояния. Очень часто помощь выражается в том, чтобы отвести пострадавшего от источника травматизации, предоставить теплое питье, пищу, отдых, психологически безопасное окружение и возможность быть выслушанным.

Нормализации психического состояния населения способствует также четкая организация выполнения аварийно-спасательных работ с привлечением местных жителей, сохранивших способность к осознанной целенаправленной деятельности.

Основными формами взаимоотношений спасателей с населением должны быть уважение, сочувствие личный пример, а в случае, когда пострадавшие находятся в состоянии оцепенения, шока или паники целесообразно использовать жесткий командный стиль общения.

Сочувствующий, но сдержанный спасатель, который помогает жертвам после природного бедствия. Спасатель, управляющий своими эмоциями, хладнокровно действующий в экстремальных условиях. Спасатель, который может снять собственное эмоциональное напряжение, быстро и эффективно отдыхать и восстанавливать силы, а значит и более успешно решать профессиональные задачи, в том числе и в условиях ЧС. Это все проявления хорошо развитого эмоционального интеллекта.

Оказание помощи пострадавшим с нарушениями психической деятельности является для спасателей одним из важных способов сохранения работоспособности, повышения психологической устойчивости и поддержания психоэмоционального равновесия среди населения.

Список литературы

1. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М., 2004. – 205 с.
2. Методика первоначальной подготовки спасателей. – М.: МЧС России, 2008. – 334 с.
3. Охрана труда спасателя / Под ред. Ю.Л. Воробьева. – М., 2008. – 153 с.
4. Психологическая подготовка спасателей. / Ковтунович М.Г., Рожков Н.В., Ениколопов С.Н., Орлова Е.В. – М.: 2007. – 250 с.

*Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор ТвГУ, г. Тверь*

Петров Н.Н. – аспирант ТвГУ, г. Тверь

Специфика профессиональной деятельности и профессионально-важные качества сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ

Сфера профессиональной деятельности сотрудников охранно-конвойной службы: правоохранительная деятельность. Правоохранительная деятельность – деятельность специально уполномоченных органов по охране права от нарушений, осуществляемая в установленной законом форме, в соответствии с компетенцией того или иного органа.

Объектом профессиональной деятельности сотрудников охранно-конвойной службы являются подозреваемые и обвиняемые в совершении преступлений.

Для описания специфики профессиональной деятельности мы исследовали предмет, задачи, средства труда, трудовые функции, права и обязанности сотрудников охранно-конвойной службы [1, с. 75].

Предметом профессиональной деятельности сотрудников охранно-конвойной службы выступает содержание (в т.ч. и охрана) и конвоирование подозреваемых и обвиняемых лиц.

Основной целью деятельности является обеспечение правопорядка и законности содержания и конвоирования спецконтингента (обвиняемых и подозреваемых в совершении правонарушений).

Цель реализуется в следующих задачах:

- недопущение побегов, нападений и прочих нарушений правил внутреннего распорядка;

- пресечение проникновений на охраняемую территорию посторонних лиц, незаконного выноса (вывоза) имущества либо проноса (провоза, передачи) предметов, веществ и продуктов питания, запрещенных к хранению и использованию подозреваемыми и обвиняемыми;

- исключение возможности бесконтрольной передачи за пределы ИВС и получение оттуда подозреваемым (обвиняемым) информации, препятствующей установлению истины по уголовному делу, способствующей сокрытию доказательств, а также ведению преступной деятельности;

В случае чрезвычайных ситуаций – проведение оперативно-розыскных мероприятий в целях выявления, предупреждения, пресечения и раскрытия данных преступлений.

- обеспечение исполнения судебных решений, режимных и иных требований, а также мероприятий, предусмотренных федеральными законами и другими нормативными правовыми актами;

- ведение нормативной документации;

- реализация прав спецконтингента (информирования; личной безопасности, свиданий, прогулок, переписки, получения передач, а также, прием предложений, заявлений и жалоб).

Организационные основы охранно-конвойной службы полиции сводятся к реализации административных процедур, применяемых к лицам, помещаемым в ИВС ОВД. Они образуют содержание профессиональной деятельности ОКС, а также профессиональные обязанности, и распределяются по четырем группам:

1. Прием и размещение подозреваемых и обвиняемых в ИВС (размещение по камерам, проведение личного обыска, дактилоскопирования, фотографирования, а также досмотра вещей, изъятие предметов, веществ и продуктов питания, запрещенных к хранению и использованию).

2. Обеспечение жизнедеятельности, охрана и содержание спецконтингента.

Обеспечение жизнедеятельности подозреваемых и обвиняемых в ИВС (материально-бытовое и медико-санитарное обеспечение; приобретение продуктов питания и предметов первой необходимости, других промышленных

товаров; прием и выдача посылок, передач; получение и отправление телеграмм, писем, денежных переводов; направление предложений, заявлений и жалоб; отправление религиозных обрядов; привлечение к труду; участие в семейно-правовых отношениях и гражданско-правовых сделках; проведение подписки на газеты и журналы; проведение ежедневных прогулок и свиданий; личный прием подозреваемых и обвиняемых начальником места содержания под стражей и уполномоченными им лицами; обеспечение соблюдения иных правил поведения подозреваемых и обвиняемых в местах содержания под стражей).

Охрана подозреваемых и обвиняемых – это комплекс организационных и практических мер, осуществляемых в целях недопущения побегов указанных лиц, защиты их от нападения; пресечения проникновения на охраняемую территорию посторонних лиц, незаконного выноса (вывоза) имущества либо проноса (провоза, передачи) предметов, веществ и продуктов питания, запрещенных к хранению и использованию подозреваемыми и обвиняемыми;

Содержание подозреваемых и обвиняемых – обеспечение надлежащего режима их изоляции, отдельного размещения и осуществления постоянного надзора за ними с целью исключения возможности скрыться от следствия и суда, сокрыть вещественные доказательства, воспрепятствовать установлению истины по уголовному делу или заниматься преступной деятельностью, а также обеспечение исполнения судебных решений, режимных и иных требований; а также мероприятий, предусмотренных федеральными законами и другими нормативными правовыми актами.

3. Обеспечение участия подозреваемых, обвиняемых и подсудимых в следственных действиях и судебных заседаниях. Данный аспект профессиональной деятельности, реализуется сотрудниками ОКС через конвоирование. Конвоирование – охрана и сопровождение специально назначаемыми нарядами полиции подозреваемых, обвиняемых в совершении преступлений и осужденных, при их передвижении по территориям мест содержания, а также к месту назначения в установленном порядке.

4. Освобождение подозреваемых и обвиняемых из-под стражи, а также выдача тел подозреваемых и обвиняемых, умерших в местах содержания под стражей.

Профессиональная деятельность сотрудников охранно-конвойной службы сопряжена с большим количеством профессиональных сложностей, и предъявляющих к полицейским высокие психологические и физические требования. По роду своей деятельности они постоянно взаимодействуют с подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступлений, что создает условия труда, характеризующиеся непредсказуемостью обстановки, постоянной готовностью к побегам, нападениям и прочим нарушениям со стороны спецконтингента. Специфика правоохранительной деятельности, в том числе необходимость вступать во взаимодействие с правонарушителями, нередко содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность [4, с. 92]. Высокая нервно-психическая напряженность, сопровождающая профессиональную деятельность по охране, содержанию и конвоированию подсудимых и подозреваемых, требует не только высокого уровня

профессиональной компетентности, но и высокого уровня эмоциональной устойчивости, психологической надежности и физической выносливости.

Для реализации цели и задач профессиональной деятельности, сотрудникам охранно-конвойной службы предоставлены следующие права:

1) задерживать лиц, подозреваемых в совершении преступления, а также лиц, в отношении которых избрана мера пресечения в виде заключения под стражу, совершивших побег из-под стражи, уклоняющихся от отбывания уголовного наказания, от получения предписания о направлении к месту отбывания наказания либо не прибывших к месту отбывания наказания в установленный в указанном предписании срок, лиц, уклоняющихся от исполнения административного наказания в виде административного ареста;

2) лично или в составе подразделения (группы) применять специальные средства для доставления в полицию, конвоирования и охраны задержанных лиц, лиц, заключенных под стражу, лиц, осужденных к лишению свободы, лиц, подвергнутых административному наказанию в виде административного ареста, а также в целях пресечения попытки побега;

3) лично или в составе подразделения (группы) применять огнестрельное оружие для пресечения побега из мест содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений или побега из-под конвоя лиц, задержанных по подозрению в совершении преступления, лиц, в отношении которых применена мера пресечения в виде заключения под стражу, лиц, осужденных к лишению свободы, а также для пресечения попытки насильственного освобождения указанных лиц.

Касательно средств труда, предоставляющих возможность специалисту взаимодействовать с предметом труда согласно цели и задачам, можно выделить три основные группы средств труда: 1) вещественные средства, орудия труда; 2) внешние функциональные средства труда; 3) внутренние функциональные средства труда [2, с. 71].

Среди внешних средств труда, выделяют: сам изолятор временного содержания содержание подозреваемых и обвиняемых организуется в специально оборудованных и надежно изолированных камерах с непрерывным надзором за этими лицами; так называемые «спецсредства»: специальные палки, слезоточивые вещества, наручники и прочие средства сковывания движения, окрашивающие и маркирующие вещества, электрошоковые и светошоковые устройства, служебных собак, средства принудительной остановки транспорта, спецавтомобили и т.д.

К внешним функциональным средствам труда сотрудников ОКС относятся профессиональные умения и навыки владения спецсредствами, приемами самообороны и задержания, а также оперативно-розыскной деятельности.

К внутренним функциональным средствам труда, относятся профессионально важные качества.

С целью выявления качеств важных для реализации деятельности охранно-конвойной службы, мы использовали метод экспертных оценок. Сущность данного метода заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов [3, с. 119].

В качестве экспертов выступил офицерский состав отдельного батальона охраны и конвоирования МВД РФ по Тверской области в количестве 20 человек. Экспертам было предложено назвать профессионально важные личностные качества, необходимые сотрудникам ОКС для соответствия нормам и требованиям профессии, как в штатных так и экстремальных ситуациях. Затем мы выявили качества встречающиеся два и более раз: «смекалистость»; «желание помогать людям»; «способность адекватно взаимодействовать со спецконтингентом»; «осознание важности своей работы»; «ответственность»; «добросовестность профессиональной деятельности»; «внимание к деталям»; «чувство локтя»; «способность преодолеть трудности для осуществления поставленной задачи»; «способность противостоять страху»; «взаимопонимание»; «не поддаваться панике при ЧП»; «решительность»; «действовать согласно инструкции, сохраняя самообладание», «способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке»; «умение работать в команде». Проанализировав данные качества, влияющие на надежность специалиста, мы сгруппировали их в блоки:

- ценностно-мотивационный блок («желание помогать людям», «осознание важности своей работы», «ответственность», «добросовестность профессиональной деятельности» и т.д.);

- эмоционально-волевой блок («способность преодолеть трудности для осуществления поставленной задачи», «способность противостоять страху», «не поддаваться панике при ЧП», «решительность», «действовать согласно инструкции, сохраняя самообладание» и т.д.);

- когнитивный блок («способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке», «смекалистость», «внимание к деталям»);

- коммуникативный блок («умение работать в команде», «чувство локтя», «взаимопонимание», «способность адекватно взаимодействовать со спецконтингентом» и т.д.).

Полученные в результате исследования данные в дальнейшем будут использованы для создания системы или методики оценки психологической составляющей профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы. Также, вкуче с детальным исследованием деятельности – составление рекомендаций, методик коррекции и формирования данного явления. Данное направление представляется исследователям актуальным и значимым, так как, специфика охранно-конвойной деятельности, с учетом всех ее профессиональных сложностей может быть отнесена к экстремальным профессиям, вследствие чего, особую важность приобретает ее психологическое сопровождение.

Список литературы

1. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006.

2. Карачарова Ю.А. Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача терапевта. Дис. ... канд. психол. наук, 2010.

3. Киреева З.А. Методы психологического исследования: учеб. пособие. – Курган, 2014.

4. Колдыбаев Д.Т. Понятие, причины и последствия профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел // Вестник КАСУ. – 2010. – №4. – С.86–95.

*Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор ТвГУ, г. Тверь*

Якушенко А.А. – аспирант, ТвГУ, г. Тверь

Профессиография как метод исследования успешности профессиональной деятельности

В настоящее время, в период стремительных социально-экономических изменений, в профессиональной психологии одной из наиболее важных характеристик деятельности субъекта выступает успешность. В рамках всестороннего изучения профессиональной успешности деятельности необходимо проводить психологический анализ содержания, средств, условий и организации данной деятельности. Наиболее полным методом анализа и описания профессиональной деятельности является профессиографический метод, результатом применения данного метода является профессиограмма.

С точки зрения Е.М. Ивановой в самом общем виде, под профессиограммой понимают сводку знания о профессии и организации труда, а также «психологический» портрет профессии (психограмму), отражающий требования к особенностям личности специалиста, его психофизиологическим свойствам, психологическим качествам и способностям, необходимым специалисту для успешной деятельности в данной профессии [3]. А.К. Маркова определяет профессиограмму как обобщенную модель успешного специалиста в данной области; как научно обоснованные нормы и требования профессии к качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно их выполнять [6].

Таким образом, применение профессиографического метода при изучении профессиональной деятельности позволяет выделить критерии и показатели успешности субъекта в профессии. Рассмотрим специфику профессиографического подхода как метода изучения профессиональной успешности.

Е.М. Ивановой [2] разработаны принципы проведения профессиографического анализа профессиональной деятельности:

- 1) принцип поэтапности изучения профессиональной деятельности;
- 2) принцип целенаправленности, согласно которому исследование профессиональной деятельности должно строиться, исходя из его целей, задач, а также специфических условий трудового процесса;
- 3) принцип селективности – заключается в направленности исследования на те особенности трудового процесса, где наиболее ярко проявляется специфика субъект-объектных взаимосвязей;
- 4) принцип структурированности, согласно которому изучение объекта необходимо осуществлять на трех его уровнях: параметрическом (выделение нормативных признаков объекта, его свойств, характеристик), морфологическом (изучение поэлементного строения объекта, взаимосвязи

между его признаками, свойствами, характеристиками); функциональном (объяснение принципов организации, функционирования, развития объекта);

5) принцип многоуровневости – рассмотрение объекта и субъекта труда необходимо осуществлять с точки зрения их горизонтальных и вертикальных взаимосвязей;

6) принцип иерархичности познания деятельности – позволяет изучать субъект-объектные отношения в динамической форме, рассматривая их в процессе становления человека как субъекта трудовой деятельности.

В профессиографическом исследовании используются различные методы: социологические (анкеты, опросы, включенное наблюдение); психологические (беседа, наблюдение, экспериментальные исследования: интервью, личностные опросники, тесты, анализ продуктов деятельности и др.); физиологические (медицинские показания); описание технологических процессов и др. [1].

Б.В. Кулагин [5] выделяет три основных этапа анализа профессиональной деятельности в рамках профессиографического исследования:

- 1) сбор информации о профессиональной деятельности;
- 2) обработка и обобщение полученной информации, собственно оставление профессиограммы;
- 3) применение профессиограммы в практических и теоретических целях.

Первый этап осуществляется при помощи методов наблюдения, структурного интервью, анализа документальных источников (нормативная профессиограмма), изучения продуктов деятельности, экспертной оценки, эмпирического исследования и др. На втором этапе полученная информация анализируется, обобщается и интерпретируется при помощи методов психологического и статистического анализа [5].

Существует целый ряд классификаций видов профессиографического исследования. Специфика профессиографического исследования зависит от целей, для которых оно проводится. Согласно Е.М. Ивановой выделяют пять типов профессиограмм [3]:

- информационные профессиограммы предназначены для использования в профконсультационной и профориентационной работе для информирования клиентов о тех профессиях, которые вызвали у них интерес;
- ориентировочно-диагностические профессиограммы служат для выявления причин сбоев, аварий, низкой эффективности труда и организуются на основе сопоставления реальной работы данного человека или рабочей группы с требуемыми – эффективными образцами организации трудовой деятельности;
- конструктивные профессиограммы служат для совершенствования эргатической системы, на основе проектирования новых образцов техники, а также подготовки и организации труда самого персонала;
- методические профессиограммы, которые можно было бы назвать и методологическими, поскольку они служат для подбора адекватных методов исследования данной эргатической системы, т.е. направлены на рефлексию и последующую организацию труда самого специалиста, составляющего профессиографическое описание конкретной работы. Поскольку речь идет о рефлексии и организации собственной деятельности психолога, то, на наш

взгляд, такие профессиограммы уместнее было бы назвать «методологическими»;

- диагностические профессиограммы, целью которых является подбор методик для профотбора, расстановки и переподготовки кадров (например, организация работы по схеме составления аналитической профессиограммы, где сначала исследуется профессия на нормативно-описательном, технологическом и «бюрократическом» уровне, а затем все это переводится на язык необходимых для успешной работы ПВК, для которых и подбираются соответствующие психодиагностические методики).

В настоящее время наблюдается тенденция к появлению «смешанных» видов профессиографирования. Например, Т.С. Кабаченко [4] выделяет комплексное профессиографирование, основной целью которого является максимальный сбор информации об объекте, субъекте, процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что при изучении успешности профессиональной деятельности представляется целесообразным применение профессиографического метода. В результате профессиографирования будет наиболее полно описана специфика деятельности и психологические характеристики специалиста, что позволит определить критерии и показатели успешности его деятельности.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.– Екатеринбург, 2003.
2. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. – М., 2003.
3. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Кабаченко Т.С. Психология управления. – М., 2000.
5. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л., 2004.
6. Маркова Н.В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешности деятельности: Автореф. дисс...канд.психол.наук, 1984.

*Короткина Е.Д. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Прудаева В.Д. – психолог МОУ СОШ № 39, г. Твери

Классическая литература, как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов – психологов

Тема нашей работы остается актуальной на протяжении многих лет с момента появления требований ФГОС ВПО о необходимости подготовки ВУЗами специалистов – практиков, с хорошими теоретическими знаниями. Одним из действенных инструментов обучения для преобразования знаний в умения и навыки являются активные методы обучения.

Активные методы обучения (АМО) – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, и активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач [2, с. 5].

Активные методы обучения направлены на повышение результативности учебного процесса, что является важным фактором в подготовке практических психологов. До настоящего времени ситуация складывается так, что студенты – психологи получают в большей степени теоретические знания, что же касается практического закрепления информации и отработки практических умений и навыков, то в этом сегменте наблюдаются сложности. Чаще всего с реалиями профессиональной деятельности психолога студент встречается на производственных практиках. Даже при ответственном подходе студентов вероятность получения достойных практических умений и навыков невысока, с учетом коротких сроков самой практики. Один из предполагаемых выходов: отработка умений и навыков в ходе занятий в ВУЗе с помощью АМО.

Доказать эффективность активных методов обучения можно основываясь на экспериментальных показателях Майхнер Х.Е.: прочитанная информация сохраняется в памяти на 10%, услышанная – на 30%, увиденная на 50%, информация активно-воспринимаемая, преподносимая самим испытуемым, удерживается на 80%, а то, что испытуемые выполняют сами запоминается на 90% [3, с. 6]. Подводя итог, делаем вывод, что АМО способствует более качественному и быстрому усвоению не только информации, но и необходимых навыков и умений.

Нами были проанализированы различные классификации АМО, но наиболее четкой терминологией представлена классификация М.М. Новик [5, с. 17–20; 2, с. 7; 1, с. 1–18].

Исходя из классификации М.М. Новик, активные методы обучения включают в себя имитационные и не имитационные виды деятельности, отличающиеся легкой интеграцией в учебный процесс и позволяющие лучше усвоить материал, опробовать свои профессиональные знания и умения. Так же АМО характеризуется целенаправленной активацией мышления каждого студента и непосредственным взаимодействием студентов как друг с другом, так и с преподавателем в решении задач [5, с. 12–13], помимо этого АМО дает возможность работы и в индивидуальном порядке, что благоприятно воздействует на развитие мыслительного и творческого потенциала каждого обучающегося. Такой подход позволяет совершить переход от стандартных практикумов к более плодотворной и активной работе.

Имитационные методы включают в себя игровые и неигровые. К игровым методам относятся деловые игры, игровое проектирование ситуации, разыгрывание ролей. Такие методы дают большой эффект при усвоении материала, так как в этом случае происходит соприкосновение с профессиональной деятельностью в рамках учебного процесса. Но не стоит упразднить достоинств не имитационных методов, которые можно применять как подкрепление имитационных: прогнозирование дальнейшего развития ситуации, дискуссии по заявленной проблематике, обмен опытом и мнениями, поиск новых эффективных решений, подведение итогов. Но где взять основу для подобных техник? Оптимальное решение – использование классической литературы.

Ниже приводится таблица, опирающаяся на подход М. Новик, отражающая компоненты, работы с классической литературой в рамках АМО.

Классификация активных методов обучения

Активные методы обучения		
Неимитационные	Имитационные	
	Игровые	Неигровые
• Тематическая дискуссия	• Анализ конкретных ситуаций	• Исследовательские игры
• Круглый стол	• Имитационные упражнения	• Игровое проектирование
• «Мозговой штурм»	• Тренинг	• Разыгрывание ролей
• Педагогическое игровое упражнение		• Учебные игры

Рассмотрим подробнее концепцию применения классической литературы в обучении будущих психологов: важность, практическую ценность, способы использования.

Один из весомых аргументов в пользу классической литературы при подготовке студентов – наличие готовых и доступных ситуаций для тренировки умений и навыков практических психологов. Следующий плюс в том, что решается проблема поиска «клиента» над проблемой которого можно поработать в рамках учебного процесса. Выбрав произведение, отвечающее определенным требованиям, мы получаем трениговую основу для решения определенных учебных задач. Нами был произведен анализ произведений, отбор прошли авторы, в основном работавшие в направлении реализма, такие как Томас Гарди, Куприн А.И., Тургенев И.С., Чехов А.П., Чарльз Диккенс. Помимо этого, нами утверждены произведения Оскара Уайльда и Карамзина Н.М.

Ценность выбранной литературы в том, что авторы рассматривают актуальные для современности задачи, подробно и точно прописывают психологию каждого героя, его образ, отношения между людьми. Такой результат достигается благодаря внимательному изучению авторами особенностей народного характера, нравов, обычаев и традиций. Таким образом, получаемая из классического произведения информация, позволяет прогнозировать дальнейшее развитие событий и личности героев, анализировать поступки, случаи, закономерности во взаимоотношениях [4, с. 4].

Если рассматривать литературное наследие в рамках имитационных методов, то его можно интегрировать в неигровые методы посредством анализа конкретных случаев, либо в игровые: ролевые игры, игровое проектирование ситуаций. Подкреплять имитацию можно посредством неимитационных методов: мозгового штурма, круглого стола, тематической дискуссии.

Например, студентам предлагается критически ознакомиться с отрывком из произведения Куприна А.И. «Олеся»: выявить проблему и закономерности взаимоотношений Олеси и Ивана Тимофеевича, проанализировать характеры обоих героев, отметить закономерности развития тех или иных ситуаций. Далее предлагается проиграть наиболее важные для работы психолога моменты, составить умозаключение, предложить гипотезу и варианты решения проблемы.

Так в предложенном выше упражнении мы используем и неимитационный метод: дискуссию, мозговой штурм; и имитационные технологии: анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, разыгрывание ролей, учебные игры.

Подводя итог, мы получаем интересный и эффективный для обучения инструмент, основанный на активных методах обучения, позволяющий в рамках учебного процесса получить высокие результаты при формировании практических навыков будущих психологов.

Список литературы

1. Гущин В.Ю. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
2. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.- метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010.
3. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – Алматы, 2005.
4. Куприн А.И. Повести и рассказы. – М.: Худож. лит., 1986.
5. Чечет В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие / В.В. Чечет, С.Н. Захарова. – Минск: БГУ, 2015.

*Лисовская Н.Б. – кандидат психологических наук,
доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург*

Психологические детерминанты профессиональной успешности (кросскультурный аспект)

Проблема профессиональной успешности активно разрабатывается как отечественными, так и зарубежными учеными. Можно выделить несколько теоретических подходов к рассмотрению проблемы профессиональной успешности. Е.А. Климов дает следующее определение: «Профессиональная успешность – это характеристика профессиональной деятельности, включающая внешнюю оценку результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью» [2, с. 267].

Процесс становления будущего специалиста Т.В. Кудрявцев определил как длительный, динамичный, многоуровневый процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Т.В. Кудрявцев считал, что характер профессиональной успешности, связан с удачным прохождением всех четырех стадий профессионального становления. На стадии формирования профессиональных намерений успех деятельности зависит от характера взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями; на стадии подготовки к избранной профессиональной деятельности – от специфики дидактической системы профессионального обучения; на стадии вхождения в

профессию — от характера требований, предъявляемых к работнику и от особенностей сферы межличностных отношений на производстве [3, с. 108]. Неоспоримым достоинством данной концепции, на наш взгляд, является то, что каждая стадия профессионального становления личности меняет своё содержание, а, следовательно, меняются и факторы, влияющие на профессиональную успешность личности.

Б.М. Теплов доказал, что профессиональная успешность зависит от результативности выполнения деятельности, которая чаще может быть обеспечена не отдельной способностью, а их своеобразным сочетанием. Способности, деятельность и личность в ходе жизни человека постоянно меняются местами, выступая то причиной, то следствием. При изменении задач, ужесточении условий деятельности может происходить включение разных систем способностей в деятельность. Потенциальные способности являются основой новых видов деятельности, ибо деятельность подтягивается до уровня способностей. Таким образом, профессиональные способности являются и условием, и результатом профессиональной деятельности, профессионального типа личности. Б.М. Теплов отмечал, что поскольку актуальные способности человека существуют только в движении, только в развитии, то невозможно прогнозировать будущую профессиональную успешность человека [5, с. 638].

Попытки объяснить профессиональную успешность лишь наличием профессиональных способностей подвергаются критике со стороны отечественных и зарубежных ученых. На формирование пригодности к профессии оказывает влияние большое число факторов, и определенный уровень развития способностей далеко не всегда является среди них главным. Профессиональная успешность будущего специалиста зависит от таких особенностей, как профессиональная мотивация, интерес к профессии, увлеченность ею, взаимоотношения в коллективе, первые достижения и их оценка и др. Все эти факторы вообще не могут быть учтены при тестовом обследовании, между тем они могут стать решающими при формировании профессионала. Низкий уровень развития способностей в свою очередь далеко не всегда является препятствием для достижения в определенной профессиональной области успешности.

Е.М. Борисова рассматривает наличие профессиональной успешности как результат «врастания» человека в профессию, когда с одной стороны профессиональные интересы начинают проникать во все сферы жизнедеятельности, а с другой стороны происходит развитие и стабилизация профессиональной мотивации. Автор не ограничивает данный процесс формированием профессиональной пригодности, а указывает на уникальность достижения профессиональной успешности для каждого человека, отмечая при этом то, что с ростом профессионального мастерства индивидуализация процесса резко усиливается [1, с. 411].

Дж. Холланда считал, что успех в профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом зависят от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая создаётся людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением [8, с. 150].

Представители теории социального научения Л. Митчелл и Дж. Крамболтз полагают, что процесс достижения профессиональной успешности происходит благодаря соответствующему «положительному» подкреплению родителей и педагогов или взаимодействию с окружающей средой [9, с. 145–196]. Человек стремится получить ту профессию, которая ему действительно интересна, быть специалистом в той сфере, к которой у него есть соответствующие способности, в противном случае он получит плохую обратную связь от значимых других. Успешность личности необходимо рассматривать как социально-психологический феномен. Теория трудового регулирования Р. Дэвиса основывается на том, что условия социализации (мнение родителей, сверстников, окружающей среды), где интересы, ценности и предпочтения личности формируются и развиваются только благодаря среде, в которой есть для этого условия [7, с. 833–871].

В конце 80-х годов XX века профессиональная успешность многими американскими психологами была определена через формулу: «личный успех через кооперацию». Успех стал трактоваться как следствие кооперации, т.е. совместности, когда люди избегают конфликтов, помогают друг другу, выстраивают более дружеские отношения, развивают доверие. Такая модель поведения позволяет человеку чувствовать себя психологически более комфортно. Исследования позволили сделать вывод о том, что успешность связана с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала. Р. Фрэнкин установил, что одной из главных предпосылок достижения успешности в какой-либо деятельности является упорство в достижении цели, при этом он отмечает, что люди, которые успешны в своей деятельности, характеризуются таким качеством, как общительность (взаимозависимость) [6, с. 651].

В гуманистической психологии успешность определяется через принцип стремления к напряжению. Например, А.Г. Маслоу утверждает, что «удовлетворение базовых потребностей и метапотребностей приближает человека к тому, чтобы стать «лучшей особью» среди окружающих...» [4, с. 352]. Профессиональная успешность будущих специалистов может определяться их стремлением к самоактуализации. Здоровая личность, без признаков невротизации – это человек, успешно реализующий потребность в самоактуализации; для него характерно естественное поведение, он принимает себя и других людей без агрессии, умеет концентрироваться на деле, на задаче, а не на своих проблемах. Руководство крупных американских компаний, которые основаны на личной ответственности, работе в команде и заботе о людях, признают, что повышение производительности труда зависит от взаимного доверия и сотрудничества рабочих.

Несмотря на высокую значимость представленных идей гуманистическими психологами, многие когнитивные исследователи отмечают, что для достижения работником профессиональной успешности в деятельности одной профессиональной мотивации недостаточно, для этого необходимы благоприятные условия профессиональной среды и наличие некоторых личностных черт.

Эмпирическое исследование психологических детерминант профессиональной успешности будущего специалиста было проведено нами на базе РГПУ им. Герцена и Университета штата Нью-Йорк в Олбани (State University of New York at Albany) среди обучающихся магистров 1 – 2 курсов психологических факультетов.

В исследовании приняли участие 40 российских и 40 американских будущих специалистов, в возрасте от 22 до 26 лет. Количество юношей и девушек равнозначно. Опрос респондентов проводился, как в очной, так и в электронной форме.

В эмпирическом исследовании использовались следующие диагностические методики:

для российских студентов – опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, методика «Мотивации к карьере» Э. Ное, Р. Ное, Дж. Бахубер в адаптации Е.А. Могилевкина, «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрей, П. Коста в адаптации А.Б. Хромова, методика «Определение общей и социальной самооффективности» М. Шейер и Дж. Маддукс в адаптации А.В. Бояринцевой под руководством Р.Л. Кричевского, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, в переводе и адаптации В.А. Чикер, В.Э. Винокурова;

для американских студентов – Rotter's Internal-External Locus of Control Scale; Noe, R. A., Noe, A. W., and Bachhuber's measures of career motivation; NEO-PI-R; The General Self Efficacy Scale (GSES); the Career Orientations Inventory (COI).

В результате проведенного исследования было установлено, что психологическими детерминантами профессиональной успешности российских будущих специалистов являются интернальный локус контроля, карьерная интуиция, карьерная причастность, общая самооффективность, профессиональная компетентность, менеджмент и служение, а психологическими детерминантами профессиональной успешности американских будущих специалистов являются интернальный локус контроля, карьерная устойчивость, автономия, открытость опыту, сотрудничество, социальная самооффективность, профессиональная компетентность, стабильность места жительства, служение и вызов.

Список литературы

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... док. псих. наук. – М., 1995.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 400 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: Изд-во Моск. энерг. ин-т, 1986. – 108 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
5. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избр. психол. труды. – М.: МОДЭК, 2003. – 638 с.
6. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.

7. Dawis R. Vocational interests, values, and preferences. // In M.D. Dunnette & Leaetta M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology. – Palo Alto. 1991. p. 833–871.

8. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, N. J., 1973.

9. Mitchell L.K. Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory / L.K. Mitchell, J.D. Krumboltz // In D. Brown & L. Brooks (Eds.) Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. – San Francisco. 1990. p. 145–196.

*Маджаров Г.А. – кандидат психологических наук,
доцент Великотырновский университет
«Св.св. Кирилл и Мефодия»,
г. Велико Тырново, Болгария*

Профессии и профессиональное образование в глобальной среде

Освоение профессиональных знаний и умений происходит в последней фазе юношества после 15, для чего существовало профессиональное образование: техникумы и профессионально-технические училища. Сегодня, однако, профессиональное образование и возраст для его получения существенно изменились, поскольку изменились как суть профессий, так и возраст, в котором их возможно усвоить. Между 15 и 18 сегодня освоить профессию нельзя. В этой аналитической статье предпринята попытка выяснения этих изменений.

Освоение профессии сегодня требует многокомпонентного психолого-социального сопровождения профессиональной деятельности субъекта труда, исследуемого Татьяной Жалагиной [2, с. 39–40]. Для многих профессий необходимо предпринимательство. Исследователь Людмила Караванова установила, что процесс вузовской подготовки должен включать в себя формирование психосоциальной готовности личности к предпринимательской деятельности [3, с. 143]. Исследования Елены Короткиной доказали, что доверие в ситуациях командного взаимодействия является условием процесса командообразования в организациях и в профессиональной деятельности [4, с. 199–200]. Командная профессиональная деятельность, однако, часто требует кризисного организационного вмешательства для преодоления трудностей и 'узких мест' (например «корпоративного невроза») исследованного Велиславой Чавдаровой [6, с. 98–99]. Гергана Гигова изучала невротичность и склонность к самоизоляции в период освоения профессии в юношеском возрасте [1, с. 19], а Николина Милева исследовала влияние тревожности на результат обучения [5, с. 28].

1. Сущность профессий

Профессия – элемент совместной деятельности, значит и отношений между людьми. Цивилизационные процессы влияют на совместную деятельность и этим – на их профессиональный фрагмент.

Люди познают и меняют окружающую действительность чтобы облегчить себе жизнь. Свойства реальности многочисленны и не совсем очевидны. Их

использование требует продолжительного предварительного (1) опознания и (2) освоения сложных умений и приспособлений. Без содействия окружающих человек не в состоянии самостоятельно ни освоить, ни использовать свойства окружающей среды (например, самому сделать смартфон или микроволновку). Поэтому люди распределяют между собой эти сложные совместные продолжительные действия, и каждый выполняет только часть их, отличающуюся от действий остальных, специализируется в ней и достигает мастерства. Это мастерство и есть профессия, а сумма профессиональной деятельности всех представляет собой взаимодействие между общностью и средой.

2. Влияние культурной истории на профессии, период жизни для их освоения и его продолжительность

Увеличение продолжительности профессионального образования

Чтобы освоить профессию сегодня необходимо освоить накопившиеся веками и продолжающие накапливаться (причем все быстрее – экспоненциально) знания и умения. И если всего лишь век назад это можно было сделать до 18–19-летнего возраста (например, стать водителем, слесарем, учителем) сегодня освоить профессию до 27–30 нельзя: количество и сложность необходимых для этого знаний и умений увеличились на несколько порядков, и освоить их без университетского образования (до 27–30) нереально. Никто не в состоянии стать юристом; врачом; авиаконструктором до 19. Это означает, что профессию можно освоить только раз в жизни: ее продолжительности не хватит для освоения второй профессии. Выучиться сначала на архитектора, а потом на врача не получится.

Редукция количества необходимых профессионалов

Пару веков назад автоматы почти полностью отменили людей в извлечении ресурсов среды, чем было занято большинство людей до этого. Сельскохозяйственную деятельность стали выполнять автоматы, и население, занятое сельским хозяйством внезапно оказалось лишним, а его присутствие на сельскохозяйственных угодьях – неуместным, и стало концентрироваться в мегаполисы. И в городах, однако, физический труд тоже весьма скоро оказался автоматизированным, а затем – и большая часть умственного труда (логическими автоматами – компьютерами). Традиционная трудовая деятельность и профессии стали быстро исчезать. Внезапно оказалось, что наличных людей больше необходимых для поддержания взаимодействия со средой, т.е. вдруг оказалось много людей, для которых нет смысловой деятельности – относительно лишние. Сегодня больше нет необходимости в кузнецов, бондарей, сапожников, меховщиков, типографских работников, извозчиков, телефонистках. В следующий десяток лет предстоит неминуемая автоматизация автомобильного транспорта и сотни миллионов водителей в мире внезапно окажутся относительно лишними. Не поддающихся автоматизации профессий становится все меньше.

Любая профессия, которую сегодня можно освоить между 15 и 18 (токарь, сварщик, ткачиха, радио- и телевизионный мастер), обречена на автоматизацию в следующие несколько лет, а практикующий такую – оказаться относительно

лишним. Этот факт лишает смысла освоение профессии между 15 и 18, даже если такое все еще где-то предлагается.

Деятельности кассир в супермаркете, оператор кол центра, водитель, курьер, сторож, гостинично-ресторанный работник, строительный и складской работник, работник по поддержке мегаполисной среды, которыми занята большая часть современного населения, профессиями не являются, как бы крикливо такими их ни объявляли, поскольку все эти деятельности можно освоить всего лишь за несколько часов или дней.

Увеличение доли людей без профессии

Автоматизация большей части традиционных профессий увеличивает долю людей, оставшихся без необходимой профессии. Это создает необходимость занять их чем-нибудь, чем профессией не является (из-за небольшого и непрерывно сокращающегося количества необходимых профессий). Социальные технологи разработали несколько стратегий для этого, среди которых (1) «рабочее место» и (2) всеобщее университетское образование.

Рабочее место – это специально сконструированная деятельность, внешне напоминающая профессию, т.е. псевдопрофессия: деятельность без социальной необходимости, осваиваемую за несколько дней (недель, или от силы месяцев). Выполняющего псевдопрофессию можно в любой момент поменять на любого другого, или автоматизировать ее, после чего выполняющий эту деятельность субъект (индивидуальный или коллективный) оказывается в роли относительно лишнего, что делает его исключительно лояльным к предоставившему это рабочее место.

Взаимозаменяемость псевдопрофессионалов делает их гомогенной аморфной беззащитной биомассой, напоминающая в этом смысле гомогенный аморфный безобидный планктон теплых морей, являющийся пищей китов. Эта аналогия дала название псевдопрофессионалам «офисный планктон».

Орудие труда офисного планктона клавиатура, мышь и монитор, а деятельность всех его разновидностей отличается только числами, фразами и фигурами, раскладываемыми планктоном по монитору. Этот факт превращает компьютерные игры в универсальное достаточное средство подготовки планктона для труда на рабочем месте, осваиваемое до 16.

Эпоха офисного планктона невеселая, но еще менее веселой будет заменяющая ее эпоха прекариата. Precariat – экспоненциально увеличивающийся социальный слой, для которого характерна редкая, короткая и непредсказуемая занятость без каких либо социальных гарантий и благополучия (душевного и финансового). Сегодня офисный планктон быстро трансформируется в прекариат и маргинализуется, что выводит его за рамки социальной конструкции общности (<https://en.wikipedia.org/wiki/Precariat>).

Одна из форм трансформации псевдопрофессионалов в прекариат – постановка «революционного» спектакля против «коррупцированного режима» в густонаселенном регионе, в результате которого в нем упраздняются социальная деятельность и институты социальных гарантий. Население остается без источников дохода с единственным выходом уйти с места обитания и примириться с маргинальным статусом на новом месте.

3. Культурно-историческое влияние на продолжительность юности

В автоматизированной среде абсолютная и относительная доля необходимых профессионалов непрерывно снижается, и многие из них (вероятно большинство) внезапно оказываются в социальной роле лишних людей, что делает их (1) зависимыми и поэтому готовыми на любые одноразовые действия за минимальное одноразовое вознаграждение («одноразовые люди»), и (2) усиливает конкуренцию между ними за эту одноразовую деятельность, которая выгодна глобальным социальным субъектам (корпорациям, кланам, социальным сегментам), что мотивирует последних к концентрации (в том числе и к доставке) максимального количества относительно лишних людей (без профессии и рабочего места).

Чрезмерное количество уже наличных («лишних») работоспособных взрослых людей без профессии делает бессмысленным и опасным увеличение их числа взрослеющими юношами, что вызвало к жизни социальную технологию откладывания предоставления повзрослевшим юношам статуса взрослых. Создатель психологии юношества Эрик Эриксон назвал эту технологию «психосоциальным мораторием» и описал его так: «Психосоциальный мораторий, по-видимому, встроено в режиме развития человека. Подобно всем "скрытым состояниям,, в режиме развития, замедление взросления может быть как пролонгировано, так и действительно и решительно интенсифицировано. На стадии затянувшегося отрочества сексуально зрелый индивид более или менее долго задерживается в реализации своей психосексуальной способности к близости и психосоциальной готовности к родительству. Этот период можно рассматривать как психосоциальный мораторий, в течение которого молодые люди могут путем свободного ролевого экспериментирования найти свою нишу в обществе» [7, с. 255].

4. Выводы

За последние 30 лет профессиональная занятость поменялась больше, чем за тысячу предшествующих:

(1) Продолжительность освоения профессии увеличивается, сегодня до 27–30-летнего возраста.

(2) Все большая часть человеческого труда выполняется автоматами, что делает лишними большинство традиционных деятельностей, и непрерывно уменьшает количество необходимых профессионалов. Как результат появляется все больше людей, чья профессиональная деятельность не востребована в автоматизированной современной среде, превращающее их в относительно лишних.

(3) Наличие и увеличение доли людей без профессии является социальным фактором, продлевающим продолжительность юношества дополнительным периодом, названным Эриком Эриксоном «психосоциальным мораторием», в котором социальная среда ангажирует молодых людей всеобщим университетским образованием, но большинство из них профессии не получает.

Список литературы

1. Гилова Г.М., Милева Н.И. Невротичност, тревожност и склонност към социална самоизолация // Изкуството да обичаш и отговорността за собственото съществуване. Пътят ни (не)извървян... : Сборник материали от научната конференция на Философски факултет на Великотърновския университет

«Св.св. Кирил и Методий», проведена на 25.11.2016. – Велико Търново : Университетско издателство «Св.св. Кирил и Методий», 2017.

2. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 33 – 47.

3. Караванова Л.Ж. Формирование психосоциальной готовности личности к предпринимательской деятельности в процессе вузовской подготовки. / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 143 –159.

4. Короткина Е.Д. Доверие как условие реализации профессиональной деятельности в ситуации командного воздействия / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 199 –205.

5. Милева Н.И., Гигова Г.М. Измерване на тревожността в начална училищна възраст // Изкуството да обичаш и отговорността за собственото съществуване. Пътят ни (не)извървян... : Сборник материали от научната конференция на Философски факултет на Великотърновския университет «Св.св. Кирил и Методий», проведена на 25.11.2016. – В. Търново: Университетско издателство «Св.св. Кирил и Методий», 2017.

6. Чавдарова В.А. Лидерство и „корпоративный невроз“, и кризисное организационное вмешательство / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 98 –108.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

*Манолова О.Н. – кандидат психологических наук,
доцент РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва*

*Гусев А.Н. – доктор психологических наук,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва*

О разработке методики «Стили принятия решений»

Цель создания новой психодиагностической методики «Стили принятия решений» – возможность оценки индивидуально-своеобразных различий в восприятии, анализе, структурировании, оценивании релевантной информации в условиях неопределенности и принятия решений.

Понятие когнитивного стиля в современной психологии используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, выделить разные типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы [Холодная,

2002, Волкова, Гусев, 2016]. Мы понимаем стили принятия управленческих решений как репертуар интеллектуальных и поведенческих тактик, актуализируемых личностью в сложных, новых и неопределенных условиях деятельности.

Разрабатываемая нами психодиагностическая методика, ориентирована на выявление обобщенных представлений взрослого человека о собственных приемах, способах восприятия и организации информационного пространства в условиях разрешения проблемной ситуации с целью построения типичной для него познавательной модели, а также о его способах поведения, направленных на преобразование ситуации, навыках распоряжения индивидуальными ресурсами при принятии решения (в том числе, управленческого), в ситуации неопределенности.

В качестве прототипа модели была принята концепция Холодной М.А. При разработке представляемой методики были учтены характерные признаки когнитивных стилей [Холодная, 2002, Zhang, Sternberg, Rayner, 2012]:

- это структурная характеристика познавательной сферы, свидетельствующая об особенностях ее организации и не имеющая прямого отношения к особенностям ее содержания;

- это индивидуально-своеобразные способы получения того или иного когнитивного продукта, т.е. инструментальная характеристика интеллектуальной деятельности, которая может быть противопоставлена ее продуктивной характеристике;

- это устойчивая характеристика субъекта, стабильно проявляющийся на разных уровнях интеллектуального функционирования и в разных ситуациях;

- это предпочтение определенного способа интеллектуального поведения (т.е. субъект в принципе может выбрать любой способ переработки информации, однако, он произвольно или произвольно предпочитает какой-либо определенный способ восприятия и анализа происходящего, в наибольшей мере соответствующий его психологическим возможностям);

- к когнитивным стилям не применимы оценочные суждения типа «хороший» – плохой», «эффективный – неэффективный», так как реальная продуктивность разных людей по-разному проявляются в различных условиях и в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей;

- когнитивный стиль в отличие от традиционных униполярных психологических измерений – это биполярное (или даже тетраполярное) измерение, в рамках которого каждый когнитивный стиль описывается за счет обращения к двум крайним формам интеллектуального поведения, например, в виде полезависимости/полнезависимости или импульсивности/рефлексивности.

Методика разработана в двух вариантах – как тест-опросник, предполагающий прямую оценку респондентом степени соответствия для него определенного критерия принятия решения, а также и оригинальную процедуру парных сравнений предлагаемых критериев.

При составлении списка критериев принятия решения (пунктов опросника) мы исходили из представлений А. Англайтнера и Дж. С. Уиггинса о необходимости учёта пяти важнейших условий в их формулировке [Angleitner, Wiggins, 1985].

- каждый пункт должен быть понятным с первого прочтения;
- пункты не должны содержать слова или их сочетания, имеющие двойной смысл;
- пункты должны характеризоваться равным уровнем абстрактности;
- пункты должны ассоциироваться с личным опытом респондента;
- пункты должны исключать ответ, подходящий под общепринятые социальные нормы, т. е. быть относительно нейтральными.

Методика включает в себя пять шкал, отражающих устойчивые индивидуальные особенности функционирования когнитивных процессов в ситуации принятия решения:

1. Ориентация на социальный контекст.
2. Темп реагирования на неопределенность.
3. Познавательный контроль в условиях неопределенности.
4. Преобразование информации в условиях неопределенности.
5. Концептуализация информации в условиях неопределенности.

Каждая из указанных выше шкал представлена двумя субшкалами (в каждой по пять утверждений), отражающих полярные свойства стилевых особенностей принятия управленческих решений. Шестая шкала разработана для контроля социальной желательности, она также содержит десять утверждений, пять из них – реверсивные.

Опросник реализован в двух вариантах – бланковом и компьютерном. В рамках компьютерного варианта тестирования через специальный веб-интерфейс, разработанный в рамках проекта «Иннометрика», реализуется процедура парных сравнений респондентом критериев принятия управленческих решений. Пары утверждений сравниваются друг с другом в рамках одной шкалы, исключая сравнение двух полярных утверждений.

Целевая аудитория при использовании данной методики – руководители и сотрудники, принимающие кадровые решения, а также специалисты, имеющие отношение к оценке человеческого потенциала компании в процессе входной, текущей диагностики, ротации кадров, развития резерва управленческих кадров.

Методика может быть включена в диагностическую батарею, направленную на исследование других подструктур индивидуальности, например, темпераментальных свойств, характера, мотивации, оценки базовых когнитивных функций. Все указанные возможности также реализуются при онлайн тестировании в рамках проекта «Иннометрика» (см. <https://innometrica.pro/>).

Разработка бланкового варианта опросника и компьютерной версии методики находится на этапе психометрической оценки надежности и валидности шкал и сбора тестовых норм.

Список литературы

1. Волкова Н.Н., Гусев А.Н. Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2. – С. 28–37.
2. Манолова О.Н. Номотетический подход к исследованию индивидуального стиля когнитивного поведения // Акмеология. – 2007. – № 3 (23). – С. 22.

3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

4. Angleitner A., Wiggins J.S. (Eds.). (1985). Personality assessment via questionnaire: Current issues in theory and measurement. – Berlin: Springer-Verlag.

5. Zhang L.F., Sternberg R.J., Rayner S. Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda // Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking / ed. by L.F. Zhang, R.J. Sternberg, S. Rayner. – New York: Springer Publishing Company, 2012. – P. 1–20.

*Миронова Т.И. – доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Костромской государственный
университет», г. Кострома*

Модели социально-психологической реабилитации детских групп с соматически ослабленным здоровьем

*Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского
гуманитарного научного фонда (РГНФ) Проект № 15-06-10868*

Сегодня целью медицинских стремлений является достижение у пациента не только оптимального физического самочувствия, но и самочувствия душевного, другими словами – с самого начала лечения предполагается следить за тем, чтобы его успех не был искуплен психическим потрясением или психическим ущербом какого-либо другого характера, могущим быть более серьезным и стойким, чем было первоначальное заболевание (Миронова Т.И.). В этой связи социально-психологическая модель реабилитационно-госпитальных условий должна включать комплекс компонентов, обеспечивающих сниженный фон стрессогенных состояний. Как известно, детский госпитальный стресс возникает под общим действием целого ряда факторов, из которых некоторые встречаются и при других депривационных ситуациях (неожиданный отрыв от семьи, потеря родного дома, требования адаптации к новой среде, недостаток сенсорных и эмоциональных стимулов и т.п.), некоторые же являются специфичными (сама болезнь уже обычно повышает чувствительность к депривационным влияниям, вызывает травматические переживания в связи с неприятными лечебными вмешательствами, тревожные позиции родителей и т.д.). По сравнению с детским домом, однако, больница обладает тем преимуществом, что ребенок здесь является всегда предметом повышенного внимания и заботы взрослого, контакт с семьей бывает редко когда полностью прерван и пребывание в чужой среде лишь изредка продлевается сверх необходимой меры.

В этой связи референтными социально-психологическими составляющими реабилитационной модели в лечебном учреждении могут служить:

1. Осведомление работников здравоохранения и широкой общественности о значении психических факторов для течения болезни и о возможностях их терапевтического использования.

2. Ограничение помещения детей в больницу до совершенно необходимого времени и пребывание в них детей без излишней задержки, это касается в особенности ползунков и дошкольников.

3. Создание психологической готовности у детей к госпитальной реабилитации. С этой необходимостью специальная психологическая подготовка до приема в больницу, подготовка отдельных лечебных вмешательств и их продуманного и тактичного производства. В особо сложных случаях (подготовка к операции, наркозу, при послеоперационных состояниях тревоги, при помещении в палату интенсивной терапии, хроническом диализе, в случаях госпитальной депрессии и вообще при работе с детьми-невротиками или с детьми резко патологического поведения) необходимо содействие психолога или детского психиатра.

4. Эмоциональное обогащение соматически больных детей в условиях госпитальной депривации. Данный компонент модели обусловлен тем, что состояние душевной слабости или беспомощности естественно вызывает тревожный настрой с повышенной необходимостью сочувствующего и ласкового отклика взрослых. При длительном пребывании в больнице ребенок может страдать от недостатка эмоциональных стимулов, подобно тому, как это наблюдается в детских домах. Однако установление узкого эмоционального контакта с медицинской сестрой, рекомендуемое в социальных учреждениях, здесь неуместно. Наоборот, необходимо сохранить, возможно, больший контакт с семьей что относится и к случаям долговременных заболеваний, когда особенно грозит опасность, что ребенок «привыкнет» к жизни без семьи, а семья привыкнет жить без ребенка. Контакт с семейной средой сохраняется в высшей степени, когда мать принимают в больницу вместе с ребенком. Сообщения из учреждений, где подобные мероприятия практикуются, большей частью благоприятны. Другой формой контакта являются посещения больных. Такие посещения не являются облегчением для персонала, наоборот, они предъявляют требования к более четкой работе, к большей ловкости и такту во встречах с родителями. Между данной крайностью и точно установленными часами посещений, как это большей частью практикуется у нас, существуют, разумеется, многочисленные переходы, являющиеся в настоящее время предметом дискуссии и, в известном смысле, предметом экспериментальной проверки. Индивидуальное и гибкое регулирование посещений больных согласно решению главного врача, учитывающего как состояние здоровья и психики ребенка, так и позиции родителей, является в наших условиях наиболее пригодным условием.

5. Актуализация когнитивно-познавательных ресурсов. Следует помнить, что и в больнице ребенок нуждается в стимуляции своего развития. Необходимо максимально противодействовать тому, чтобы пребывание в больнице не стало периодом стагнации или обратного развития. Насколько позволяют лечебные показания, маленькие дети должны освоить тот материал, который имеется в яслях или в детском саду. Для старших детей наиболее важной является школа и ее учебная программа. Для всех детей наиболее естественной деятельностью является игра, во время которой ребенок получает стимулы для нормального развития, а также помощь в том, как справиться с разного рода стрессами. Наш

ответ применения полимодальной психотехнологии, ориентированной на актуализацию творческих, эмоционально-волевых и коммуникативных потенциалов у детей в условиях госпитализации подтвердил данное положение (Миронова Т.И.).

6. Создание эффекта естественной комфортности и кажущейся временной свободы во всей организации лечебной помощи, в обстановке и оборудовании медицинских учреждений, даже в самой начальной планировке строительства новых объектов.

7. Формирование коммуникативной компетентности у медперсонала. Общеизвестно, что от психологической культуры врачей и сестер, прежде всего, зависит как скоро и успешно ребенок приспособится к новой обстановке. Помимо соответствующих личных свойств, здесь представляется необходимым обладать основательными познаниями в области психологии и педагогики. Далее, в обучении и подготовке медицинских работников необходимо выравнивать несоответствие между преобладающей направленностью на физическое самочувствие пациента и недостаточной подготовкой в отношении его психики.

8. Расширение реабилитационного пространства. Как показывает опыт, медицинская реабилитация не является завершающей стадией выздоровления детей, так как их заболевание или физический дефект проникают глубоко во всю окружающую их социальную среду. Поэтому необходимо использовать пребывание ребенка в больнице для налаживания контактов с семьей. Отношение взаимного доверия повышает результаты лечения. Здесь предоставляется случай дать родителям директивы для дальнейшего хода воспитания. Если понадобится, необходимо действовать по линии оздоровления всей семейной обстановки. Именно детские врачи в своей работе находят наибольшую возможность уловить первые признаки психической депривации детей и позаботиться о своевременных мерах по ее ликвидации.

В заключении отметим, что данная модель показала свою эффективность на примере ее многолетнего использования в ряде детских медицинских учреждений Костромы, Москвы, Владимира, Тюмени и др.

Список литературы

1. Миронова Т.И. Реабилитация социально-психологического здоровья детско-молодёжных групп: основы и механизмы. – Кострома, 2014. – 520 с.
2. Миронова Т.И. Эмоциональная поддержка школьников профилактических учреждений / Психология XXI века: Тезисы междунар. межвузовской науч.-практ. студенческой конф., 23–25 апреля 1999 г. – СПб., 1999. – С. 119–120.

*Миронова Т.И. – доктор психологических наук, профессор
Фетискин Д.Н. – кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Костромской государственный
университет», г. Кострома*

Типологическая дифференциация правового нигилизма в детско-молодёжных группах

*Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного
научного фонда (РГНФ) Проект № 160601113*

В исследовании правового нигилизма особую значимость представляет выявление его типов и методологических оснований для их дифференциации. В ходе анализа и обобщения специальной литературы нами было выделено несколько интегральных основ для типологической дифференциации ПН. К числу таких оснований послужила эмоциональная типологизация (Лушина Л.А.). Основой данной типологии являются эмоциональные особенности и проявления личностной зрелости. Ниже даются краткие характеристики всех пяти его разновидностей.

Инфантильный нигилизм присущ в основном подросткам, а также взрослым, которые в силу своего примитивного, «детского», сознания не в состоянии адекватно воспринимать правовые реалии. Чтобы обосновать актуальность данной разновидности нигилизма, исследователь приводит мысль, согласно которой русский народ «всегда любил жить в тепле коллектива, в какой-то растворённости в стихии земли, в лоне матери» (Бердяев Н.А.)

Именно поэтому, считает философ, «многие российские граждане, обладая такими свойствами, как безличность и инфантильность, демонстрируют смирение, доводящее их до самоуничтожения, отказываются от прав и свобод, принятых в цивилизованном мире, в пользу инфантильной возможности ни за что не отвечать».

Фрустрационный правовой нигилизм возникает в тех случаях, когда «остаётся неудовлетворённым желание или потребность человека в реализации своих естественных прав». В результате субъект перестаёт верить в силу и справедливость закона. Следуя А. Маслоу, можно полагать, что правовой нигилизм – это своего рода социальная болезнь. И комплексом этого недуга «страдают практически все граждане и структуры, только в разной степени, Поражена им и сама власть – снизу доверху». Время от времени появляются статьи, подтверждающие это положение (Лушина Л.А.).

Мстительный правовой нигилизм бывает двух типов: рациональный и иррациональный. Первый возникает там, где «не действуют или не в полной мере функционируют существующие правовые институты». В силу этого граждане вынуждены, нарушая закон, брать на себя функции государственных структур и защищать свои права самостоятельно. Ссылаясь на утверждения Гегеля, исследователь отмечает, что наказание нарушителей в таких случаях приобретает форму мести, которая «остаётся несовершенной, поскольку она есть деяние субъективной воли и, следовательно, не соответствует содержанию».

Иррациональный тип мстительного нигилизма выражается в том, что субъект стремится «магическим» образом сделать не свершившимся то, что уже произошло, при этом попирая закон. Проявляется эта разновидность, по мнению автора, в наиболее разрушительных формах – экстремизм, геноцид, погромы, бесчинства. «Это выглядит столь ужасно и бессмысленно, что поддается объяснению только с позиции сильного массового помешательства» (Месилов М.А.).

Возмещающий правовой нигилизм – своеобразная разновидность юридического отрицания и в то же время продолжение отторжения мстительного. Это протест индивида против нанесенной ему жизнью большой социально-психологической травмы. Он пытается ее излечить, невзирая на нравственные и правовые нормы. А потому субъект такого отрицания видит в законе лишь досадное и опасное препятствие для собственных замыслов. Отличительная черта его характера – патологический нарциссизм. Как отмечается в литературе, именно из таких лиц в основном состоят террористические группировки.

Последняя «форма» – регрессивный правовой нигилизм. Это «специфический феномен, выражающийся в попытке индивида уничтожить в себе все человеческое: разум, любовь к жизни, свободу воли, нравственные и правовые ценности». В основе такого поведения – архаическая жажда убивать, наиболее ярко проявляющаяся в военное время. Однако база для подобной позиции во многом закладывается в мирное время с формированием деструктивной направленности.

Анализируя эмоциональные разновидности правового нигилизма, предложенные необходимо отметить в ней доминирование психоэмоциональных особенностей поведения в зависимости от возрастных особенностей, доминирующих эмоциональных установок и соотношения рационально-иррационального потенциала личности. Вместе с тем, необходимо отметить базовое достоинство данной классификации – это достаточно полное раскрытие аффективной компоненты социальной установки (Лушина Л.А.).

Среди типологических классификаций ПН заслуживает внимания дифференциация правового нигилизма по субъектам в зависимости от сфер государственной деятельности. По этому основанию он предлагает вывести следующие разновидности данного зла:

1. Правовой нигилизм Президента РФ.
2. Правовой нигилизм глав субъектов Федерации.
3. Правовой нигилизм представителей законодательной власти РФ и субъектов РФ.
4. Правовой нигилизм представителей исполнительной власти РФ и ее субъектов.
5. Правовой нигилизм судей (Сафонов В.Г.).

К числу разновидностей ПН следует отнести национальный нигилизм, выполняющий двоякую роль в структуре ПН. С одной стороны, он выполняет детерминирующую роль, а с другой – типологическую. Действительно, как полагает А.И. Герцен, – «это как раз та духовная почва, хорошо унавоженная за XX столетие, на которой произрастает идеология бегства от России».

Действие радикалистских политических организаций в условиях реального усложнения общественной жизни, что имеет место в нашей стране, порождает элементы конфронтации именно там, где они наиболее опасны. А экстремизм, при котором происходит конфликт между политическими силами и демонстрируется пренебрежение к законам в угоду собственным интересам, в современных условиях очень влиятелен. Особенно заметно его присутствие в молодежной среде, где преобладают радикальные политические акты (Демидов А.И.).

В России уже сейчас, по мнению политолога А. Ципко, «началась национальная революция как стихийный протест против размывания с помощью СМИ моральных и культурных основ общества». Ведь «трудно простому человеку поверить в искренность намерений власти "поднять Россию с колен", когда даже государственный канал телевидения «Культура» во всех своих аналитических программах пропагандирует самую откровенную русофобию» (Петручак Л.А.).

В русской истории ПН, как ментальная разновидность, процветал так же пышно, как и сейчас. Достаточно привести утверждение о том, что на Руси всегда правили люди, а не законы, и подтверждающие его слова А.И. Герцена: «Русский, какого бы звания он ни был, обходит или нарушает закон всюду, где это можно сделать безнаказанно; совершенно так же поступает и правительство»¹. С этим созвучна не менее известная мысль Салтыкова-Щедрина: «Суровость российских законов смягчается необязательностью их исполнения». Подобные высказывания мы находим у Н.А. Бердяева. Ряд исследователей полагает, что к числу, безусловно, негативных черт российского менталитета относится такое крайне деструктивное явление, как правовой нигилизм. Наплевательское отношение к закону – застарелая болезнь отечественной бытовой и национальной жизни, известная всему миру специфика русской природы, характера» (Лушина Л.А., Петручак Л.А., Фетискин Д.Н.).

Определенный интерес представляет типология ПН, основанная на временном генезисе формирования: нигилистически – правовое сознание, сформированное до поступления на службу и сформированное в процессе длительного выполнения своих профессиональных обязанностей у работников милиции.

На наш взгляд более опасно наличие первой из указанных разновидностей, ибо юридический нигилизм из обыденной сферы неизбежно переносится и на профессиональный уровень. Это особенно заметно, если служебная деятельность связана с исполнением властных полномочий. «Нет никаких оснований полагать, что лицо, впитавшее в себя юридико-нигилистические установки, будучи наделенным властью, тотчас избавляется от них. Нередко случается как раз наоборот – слишком благоприятна почва для их активного бюрократического проявления».

Некоторые авторы при рассмотрении ПН выделяют целый ряд его оснований. Так, в отдельных работах предложено 13 классификационных оснований ПН, среди них следует отметить дифференциацию правового нигилизма по:

- способам воплощения (активный и пассивный ПН);
- характеру внешних проявлений правовой нигилизм подразделяется на открытый (легальный) и теневой (латентный). Классификация, по мнению автора, актуальна тем, что, по оценкам экспертов, уровень одной только латентной преступности зашкаливает за 10 миллионов в год;

- типу личностной мотивации. По этому основанию К.Г. Федоренко выделяет инфантильную и патерналистскую ипостаси правового нигилизма. Первая по сути своей есть то, о чем рассуждает и В.Л. Гуляхин, а вторая трактуется как форма популяризации;

- типу юридико-технического опосредования. В данном основании речь идет о: символическом (непризнание государственных ритуалов), стилистическом (смысловая недоступность нормативного предписания для субъекта), терминологическом (множественность и противоречивость используемых понятий), аксиоматическом (отторжение нормативных новаций) и условно-оговорочном (отрицание чрезмерных условий, отсылок, оговорок, примечаний и т.п.) видах юридического нигилизма (Лушина Л.А., Месиков М.А., Петручак Л.А., Фетискин Д.Н.);

- масштабности правового нигилизма. По этому критерию выделяются дифференцированный (выборочный), тотальный (анархический) и персонифицирующий правовой нигилизм. Кроме того по характеру источника права, автор анализирует юридический или конституционный нигилизм в отношении Конституции РФ, федерального конституционного законодательства, федерального законодательства, актов органов исполнительно власти РФ, судебной практики, законодательства субъектов РФ, общепризнанных принципов и норм международного права, универсальных и локальных международно-правовых актов обязательного и рекомендательного характера. Данный вид нигилизма подразумевает специального субъекта правового отчуждения – представителей власти. Однако применительно к отрицанию главного правового акта в России речь идет, в первую очередь, о власти законодательной. Да и объект этого явления весьма специфичен – Конституция страны и положения, непосредственно ее конкретизирующие.

По мнению М.А. Месикова, распространение конституционного нигилизма – смертельная рана правовому государству, так как отторжение важнейшего правового акта страны есть не только наиболее деструктивная и социально вредная разновидность юридического нигилизма – оно же выступает первопричиной несоблюдения всего остального законодательства. В рамках конституционного нигилизма «стандартом поведения становится не сама норма, а степень допустимых отклонений от нее. Основной Закон соблюдается, когда это выгодно, но легко игнорируется в случае коллизии интересов, при которой конституционная законность подменяется политической и иной целесообразностью». В зависимости от отраслевой правовой дифференциации, различаются гражданско-правовой, административно-правовой, уголовно-правовой и т.п. виды юридического нигилизма.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства. – М.: Мысль, 1990. – 244 с.

2. Демидов А.И. Политический радикализм как источник правового нигилизма // Государство и право. – 1992. – №4. – С. 73–78.
3. Лушина Л.А. Нравственно-правовой нигилизм: генезис, сущность, формы: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Н. Новгород, 2003. – 29 с.
4. Месилов М.А. Правовой нигилизм: учеб. пособие / Под. ред. А.П. Печникова. – М.: Моск. городск. ун-т управления Правительства Москвы, 2006. – 48 с.
5. Петручак Л.А. Правовой нигилизм в современной России // LEX RUSSICA (научные труды Мос. гос. юрид. акад.). – 2008. – №6. – С. 1305–1319.
6. Сафонов В.Г. Правовой нигилизм работников государственного аппарата и пути его преодоления: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2005.
7. Фетискин Д.Н. Психологические основы детско-молодёжного нигилизма. – Кострома.: КГУ, 2016. – 202 с.

*Николаев В.А. – доктор педагогических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева», г. Орел.
Гринева Е.А. – ассистент кафедры,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева», г. Орел.*

Социальная реабилитация пожилых граждан средствами народной культуры

В Конституции Российской Федерации зафиксирована социальная направленность деятельности государства. Это означает, что деятельность социальных служб должна быть ориентирована как на материальную, бытовую так и на морально-психологическую поддержку граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. Одной из наименее защищенных категорий граждан являются пожилые, пенсионеры. Долгое время у нас доминировал традиционный подход к пожилым людям. Общество видело свою задачу лишь в том, чтобы отправить человека, достигшего пенсионного возраста на «заслуженный отдых», выделить ему соответствующее социальное обеспечение. Впервые на пожилых людей стали обращать серьёзное внимание, когда обнаружили, что они составляют значительная часть электората. Власти стали понимать, что от эмоционально-психологического состояния этой части населения, прямо или косвенно зависит будущее страны. Если пожилые люди незаслуженно обижены, огорчены, одиноки, забыты, никакие красивые слова не заставят их голосовать за руководителей ничего не сделавших, чтобы предотвратить такое их состояние.

Одна из серьёзных проблем старости – проблема одиночества, социальной не востребованности. Особенно тяжёлым для пожилых является время после выхода на пенсию. Резко ограничивается число социальных связей постепенно уходят из жизни родственники, близкие, друзья. Младшее поколение не всегда понимает этой проблемы стариков. Дети делают карьеру, обеспечивают себе материальную благополучие и им часто некогда поговорить с пожилой

матерью, поинтересоваться ее настроением. Это время часто сопровождается нарастающими проблемами со здоровьем.

В последние годы появились программы, которые стремятся так или иначе помочь пожилому человеку, предоставляя ему необходимые знания, преимущественно прикладного характера, позволяющие облегчить жизнь в старости в современных непростых условиях. Примером тому может быть создание университетов третьего возраста, лектории о новом в пенсионном законодательстве, разнообразные курсы, дающие рекомендации о том, как сберечь здоровье. К сожалению, довольно редкими являются курсы, кружки для пожилых, ориентированные на развитие их творческих сил. Как показывают опросы, потребность пожилых людей в творчестве достаточно высока. Включение пенсионеров в различные виды художественного, технического, научного творчества, физкультурно-спортивную деятельность позволяет сделать безболезненным переход к вынужденному бездействию, окрасить старость прелестью общения с такими же увлеченными людьми, продлить им жизнь. Не случайно значительное число долгожителей именно среди ученых, художников, писателей, активно продолжающих свою творческую деятельность.

Проведенные социологические, психологические исследования показали, что основными направлениями деятельности по социально-культурной адаптации и реабилитации пожилых, преодоления у них чувства одиночества, отверженности со стороны общества являются:

- использование средств народной культуры в процессе профилактики дезадаптации пожилых людей;
- личностное развитие пожилых людей в ходе занятий различными видами народного творчества;
- реабилитационная работа с пожилыми, имеющих отклонения от нормы путем включения их разнообразные оздоровительные программы, связанные с народной культурой.

Как показали результаты исследований, особенно велико реабилитационное влияние народной песни на эмоционально-психологическое состояние ветеранов. В русской народной традиции сформирована вечная тяга людей к музыке, песне. Это нашло отражение в создании народной культурой музыкальных инструментов, разнообразных музыкальных жанров, бесчисленного количества разнообразных народных песен.

Музыка сама по себе не несет конкретной информации, но часто оказывает неизгладимое влияние на эмоциональную сферу человека. Она может придавать ему силы, настраивать на борьбу, вселять уверенность в свои силы и возможности, мотивировать стремление к высоким идеалам. Вместе с тем, музыка может навеять воспоминания, пробуждать различные чувства (грусть, радость, уныние, восторг и др.), создавать настроение оптимизма, торжественности или горя, печали. Музыка помогает человеку в труде и в бою, способствует сближению людей и их взаимному общению, скрашивает одиночество, вдохновляет на гуманный поступок или боевой подвиг.

Незаменимой в тяжелой работе у многих поколений бурлаков была знаменитая песня «Дубинушка». Маршевая, солдатская песня является

надежной помощницей усталым солдатам в походах. В русской народной культуре существует целый цикл солдатских песен. Они в своеобразной эмоциональной форме отражают чувства, переживаемые солдатами, их эмоции в боевой обстановке, на марше, на привале. Ритм и мелодия, народных песен содержит в себе ближе всего приближающиеся к реальной действительности отображения гнева и доброты, смелости и умиротворенности. Результаты исследований, жизненный опыт показывает, что, когда человек воспринимает ритм и мелодию, у него изменяется эмоциональное состояние, меняется настроение. Народная песня может заставить грустить или улыбнуться, погрузить в печаль или поднять настроение и помочь справиться с трудной жизненной ситуацией. Народная песня, являясь отражением действительности, формирует у человека определенные ценностные ориентации, социальные установки на горестное или радостное настроение в зависимости от тональности музыки, содержания текста. Народная песня дает слушателям и исполнителям образец реальной жизни, дает возможность испытать чувства, эмоции которые сложно испытать в силу возраста, недостатка жизненного опыта. Не случайно Л.Н. Толстой называл музыку «стенограммой чувств».

Музыкальный аккомпанемент акцентирует в сцене театральной пьесы, кинофильма необходимый эмоциональный фон, углубляет переживания зрителей. Танец, хореография, балет неразрывно связаны с музыкой. Именно музыка определяет характер танца. Сочетание музыки с пением обусловило возникновение таких музыкальных жанров, как песня, оратория, кантата, опера и др. В них голоса певцов, воспроизводящие текст песни, оперные партии, исполняют одновременно роль своеобразного музыкального инструмента, имеющего подчас огромный диапазон возможностей передачи музыкальных звуков. Существуют и такие виды музыкального искусства, как хоровое пение а capella, где голоса певцов являются одновременно источником музыкальной мелодии.

Специалистами установлено, что музыка, песня способна повлиять состояние эмоциональной сферы человека, вызвать у него различные чувства, переживания. Через эмоции музыка опосредованно способна воздействовать на когнитивную, мотивационную сферы, в определенной мере влияет на поведение, поступки человека. Такое воздействие музыки позволяет использовать ее в психотерапии, медицине как основное или вспомогательное средство при коррекции и лечении психических расстройств. Медико-психологическое использование музыки в лечебных целях получило название музыкотерапии. Этот метод используется для коррекции «эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях» [3, с. 169]. Существуют различные методики использования музыкотерапии. Они предполагают прослушивание музыки, индивидуальное и групповое музицирование и т.п. Музыкотерапия применяется как основное средство психотерапевтического воздействия, так и дополнительное, сопровождающее, усиливающее воздействие других психокоррекционных методик.

Психологи, педагоги используют музыкотерапию средство создания необходимой эмоционально-психологического климата во время тренингов,

перед началом и по ходу воспитательных мероприятий. Современные врачи, психотерапевты недооценивают роль музыкотерапии в лечении заболеваний. Большинство считают средство лечебного воздействия, но основную функцию видят, главным образом, в поддержании у больного оптимального для здоровья, ровного, стенического настроения позитивной направленности.

Музыкальные звуки имеют интонационную природу. Известный английский социолог Г. Спенсер считал, что источник музыки – «интонации страстно возбужденной речи». Французский эстетик Ж-Б. Дюбо писал, что «музыка подражает звукам интонации, вздохам, модуляции голоса», то есть тем звукам, которые позволяют выразить чувства и страсти». Музыка таит в себе много таинственного, непознаваемого. Вместе с тем, многие специалисты считают, что с помощью звуков, ритма и гармонии композитор, музыкант создает, воспроизводит мелодию, которая призвана воздействовать на эмоциональную сферу слушателей создать определенное настроение, заставить задуматься, размышлять, вспоминать. Не случайно специалисты утверждают, что классическая музыка пробуждает творческие силы человека. Один из основоположников советского музыковедения, композитор Б.В. Асафьев так отзывался о музыке П.И. Чайковского: «В мелодике Чайковского живет волнующее, притягивающее к себе тепло истинной, глубокой человечности. Основные, составляющие ее эмоциональную природу интонации, качество и смысл звучания волнуют человеческую психику, как звук родной речи, как голос матери, любимого и дорогого человека, – эти носители задушевности входят всюду, во все поры и ткани, во все элементы музыки Чайковского – от простейшего лирического высказывания песни, романса, фортепианной пьески до интеллектуально сложных фактур и форм симфоний и симфонических поэм» [1].

Ученые предполагают, что на эмоциональное состояние человека влияет любая музыка, если она не лишена мелодии, но характер вызываемых ею эмоций и чувств различен. Джаз, рок-музыка вызывают, главным образом, простые эмоции, а некоторые их разновидности, как считают специалисты (реп, металл и т.п.) пробуждают лишь инстинкты. В то же время, серьезная (классическая) музыка способна пробуждать сложные глубокие переживания. Для понимания классической музыки надо уметь вслушаться в нее, вникнуть в суть, слиться с ней, настроиться на ее волну. Это требует некоторых способностей и некоторого умения и доступно лишь при достаточно развитой сфере чувств. В то же время понять эстрадную песню и эмоционально отреагировать на нее значительно проще. В эстрадной музыке эмоциональный компонент лежит на поверхности. Возбуждаемые ею эмоции могут быть достаточно яркими по окраске, она может даже доводить слушателей до состояния экстаза, но ведь барабан шамана также нередко вводил в экстаз [2].

Мелодичная и эмоционально насыщенная народная музыка – то грустная, то отчаянно веселая, бодрит и отвлекает от житейских забот. Она способна обогащать духовную жизнь, волновать, радовать, пробуждать широчайшую гамму чувств. Использование народных песен в ходе социальной реабилитации пожилых людей является эффективным средством их возвращения к жизни, наполнения ее новыми переживаниями, положительными эмоциями.

Значительной силой эмоционального воздействия обладают народные танцы. Включаясь в танец, русский человек, начинает жить и творить в ином мире, чем тот, который его окружает. Ими движет не разум, а чувство, подсказанное музыкой, ритмом танца. Это раскрепощает творческую энергию, пробуждает новые эмоции, приближает к истокам народной психологии [4].

Для реализации потребности пожилых людей к народной музыке, танцам, для организации полноценной реабилитационной работы была разработана творческая реабилитационная программа. Оно может быть реализована в отделении культурно-досуговой деятельности Центра социального обслуживания населения.

Цель программы. Активизация эмоционально-творческого потенциала пожилых людей путем создания соответствующей реабилитационной среды.

Задачи программы:

- 1) диагностика интересов и потребностей пожилых людей;
- 2) создание условий для удовлетворения эмоционально-творческих потребностей участников программы;
- 3) определение эффективности влияния на соматическое и психологическое состояние клиентов отделения их участия в реализации программы.

Основные направления реализации программы:

- 1) создание лектория по ознакомлению с основными жанрами народной культуры;
- 2) создание хора, специализирующегося на исполнении народных песен;
- 3) создание творческих мастерских по интересам: вышивки, вязания, кружевоплетения;
- 4) организация совместных посиделок участников программы с целью ознакомления с различными рецептами русской народной кухни;
- 5) знакомство с историческими, народными танцами;
- 6) совместное празднование народных праздников.

Пути реализации программы.

Занятия лекторий в рамках университета народной культуры проходят ежемесячно. Перед слушателями университета выступают искусствоведы, мастера народных промыслов, преподаватели института культуры.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – М.: Музыка, 1971.
2. Никифоров А.С. Эмоции на 100 %. – М.: Эксмо, 2009.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
4. <http://constructorus.ru/zdorovie/vliyanie-muzyki-na-cheloveka.html> (дата обращения: 17.03.2017).

*Ниязбаева А.А. – кандидат экономических наук,
доктор философии (PhD) по специальности
Казахско-Русский Международный Университет,
г. Актобе, Республика Казахстан*

Мотивация и стимулирование как психологические методы воздействия на персонал трудового коллектива

В последнее время у руководителей организаций часто возникают вопросы: «Как удержать нужного сотрудника, заставить выполнять работу на наивысшем уровне, как поддержать его внутреннюю мотивацию?». Для многих руководителей самое простое решение – материальное стимулирование сотрудников. Так было всегда, а о другом стимулировании никто особенно и не задумывался. Деньги, конечно, вещь хорошая. Но ведь и она не дает нужного результата. Как показывает опыт, руководители снова и снова обращаются к экспертам за помощью – уходят ценные сотрудники, топ-менеджеры, а оставшиеся работники не горят особым рвением и энтузиазмом. Так почему же сотрудник старается выполнять порученную ему работу или, наоборот, работает спустя рукава, почему какая-то работа ему по душе, а другая – нет? Речь идет о внутренней мотивации.

Заставить человека выполнять то, что ему не хочется, очень тяжело. А главное – труд этот не будет эффективен. Значит, нужно формировать коллектив с профессиональных позиций, применяя личностные тесты, методики, вырабатывать корпоративную культуру для каждой организации. И брать в компанию только тех, у кого эта самая внутренняя мотивация есть. Но если рассматривать этот вопрос на длительном промежутке времени, то зачастую бывает, что тщательно отобранный сотрудник теряет эту внутреннюю мотивацию, перестают справляться с возложенными на него обязанностями и задачами, и если вовремя не вмешаться, профессионально не исправить ситуацию, то происходит серьезный срыв в работе и, как следствие, увольнение.

Получается, что организация не способна повлиять на внутреннюю мотивацию в положительную для себя сторону, а лишь – в отрицательную. Когда сотрудник приступает к новой работе, он полон сил и энергии для решения поставленных задач. У него сильная внутренняя мотивация. Он должен наладить отношения с коллегами и клиентами, преодолеть все барьеры и преграды и разобраться в специфике новой для него работы. А как происходит демотивация? Как замедлить этот процесс и постараться остановить его? Ответ заключается в следующем:

- при приеме на работу, при собеседовании менеджер по персоналу должен описать реальную картину в организации;
- нужно дать понять сотруднику, что вы цените его знания и профессиональные навыки;
- поддержать идеи и инициативы;
- дать возможность человеку лично и профессионально расти.
- в любой, даже небольшой компании есть свой «командный дух», поэтому привлечение сотрудников к общим корпоративным мероприятиям усиливает их мотивацию.

Задумываясь над этими несложными рекомендациями можно сделать работу компании максимально эффективной, удерживая ценных специалистов, а соответственно решить проблему, полученную при проведенном анализе данных. Не нужно бояться ошибок! Как гласит народная мудрость: «Не ошибается тот, кто ничего не делает». Главное вовремя провести работу над ошибками.

В современном Казахстане работодатели все чаще сталкиваются с проблемой поиска новых инструментов и методов трудовой мотивации. Тому существует целый ряд причин, среди которых следует особо выделить снижение мотивационного воздействия на трудовое поведение человека тех методов стимулирования, которые стали для него привычными. Наличие в компании должностей, мало отличающихся друг от друга квалификационными требованиями, несущественно дифференцированных по уровням должностного оклада, усугубляет проблемы мотивации. В подобной ситуации для работодателя на первый план выходит задача удержать персонал, а уже затем – попытаться должным образом мотивировать наемных работников [3, с. 2].

Важным шагом в превращении вознаграждения персонала в действенный инструмент мотивации эффективного труда является система грейдов. Речь идет о группировке работ, построении соотношений постоянной и переменной частей заработной платы для каждой группы, существенно различающихся по своему мотивационному воздействию.

Совокупный доход сотрудника в любой должности базируется на понимании ее ценности для компании. В последнее время для этой цели часто используется методика консалтинговой компании «Hay Group», которая позволяет ранжировать должности внутри организации путем присвоения каждой из них «веса» (в цифровом выражении); построение тарифной сетки основывается на разделении проранжированных должностей компании на отдельные грейды – группы с разной величиной заработных плат.

Универсальность данной методики состоит в том, что с ее помощью можно измерить ценность каждой должности в любой компании независимо от ее размера, специфики деятельности, экономических условий, в которых она действует. При этом необходимо отметить, что рассматриваемая методика задает лишь общие принципы компенсационной системы.

В упрощенном виде оценка производится следующим образом: балл должности = знания x уровень принятия решений x ответственность.

Как правило, национальные компании Казахстана не используют данную методику в чистом виде, считая ее слишком сложной. Чаще всего оценка должностей доверяется экспертной группе, сформированной из представителей компании (менеджеры, специалисты HR- службы) и экспертов консалтинговой компании. В упрощенном варианте в качестве оценщиков могут выступать линейные менеджеры – непосредственные руководители сотрудников организации. Эксперты присваивают каждой «позиции» определенное количество баллов по каждому фактору, признанному для компании важным. Проведенная таким образом многофакторная оценка отражает относительный «вес» той или иной должности.

Различают 5 основных методов влияния руководителя на подчиненных [4, с. 122].

1. Метод властного принуждения. Этот метод базируется на применении руководителем властных полномочий в отношении подчиненных, в том числе, при наложении дисциплинарных взысканий. Метод принуждения является необходимым методом на предприятии при воздействии на нерадивых и недобросовестных подчиненных, работников, нарушающих служебную дисциплину и законность. Вместе с тем, принуждение формирует страх перед возможным наказанием за совершенные (даже неумышленно) ошибки и меняет мотивацию труда. У работников начинает развиваться мотивация избегания наказания, что ведет к перестраховке, потере инициативы в работе, излишнему формализму и боязни самостоятельного принятия решения. Поэтому, дабы невольно не снизить производительность деятельности и качество труда подчиненных на предприятии, руководитель применяет этот метод осторожно с обязательным учетом индивидуальных психологических характеристик работников.

2. Метод вознаграждения (поощрения). Его сущность заключается в положительном подкреплении поведения работника, основанном на объективной оценке достигнутых им результатов в деятельности. Для большей эффективности этого метода руководство предприятия строго соблюдает следующие правила: индивидуализация вознаграждения; соответствие стимула достигнутым успехам; гласность при объявлении поощрения; наращивание стимулов в связи с достижениями в работе [1, с. 12].

Задача менеджера предприятия, в случае применения экономической мотивации, заключается в разработке премиальной схемы выплат за производительность, системы сдельной оплаты или трудовых соглашений. Персонал, который не имеет определенных внутренних качеств для того, чтобы стать «лучшими и особо отличившимися», не имеет доступа к поощрениям при небольших, но постоянных успехах в трудовой деятельности. Стандартное премирование в 20% по результатам деятельности не имеет необходимого эффекта и является уже чем-то обыденным. Показывать повышенные результаты практически не имеет смысла [4, с.150].

Большинство предприятий в своей политике в области материального стимулирования труда на современном этапе идут по пути выработки синтезированных систем, которые сочетают в себе элементы традиционной – повозрастной и новой – трудовой тарификации работников.

При всем многообразии моделей оплаты труда их роднят несколько общих черт, которые уже более пяти лет как опробованы и используются ведущими фирмами, рекомендуется принять во внимание казахстанскому менеджменту:

1. Обеспечить зависимость оплаты труда от стажа, возраста работника, что соответствует продвижению по служебной лестнице, способствовать закреплению работников на предприятии малого бизнеса и стабилизации их занятости. Иными словами, увеличивают зарплату не за стаж и возраст, а за квалификацию и профессионализм, которые, как правило, повышаются по мере увеличения стажа. Если последнее не сопровождается ростом результативности труда и квалификации работника, то размер оплаты не увеличивается;

2. Установить зависимость оплаты труда от так называемых жизненных пиков. Когда 22-летний человек после университета поступает на работу, его зарплата составляет примерно 100 долларов США. Это определенный минимум. В 28 – 29 лет он, как правило, женится. В соответствии с традициями достижение данного рубежа должно отмечаться повышением заработка примерно на 5 – 7%. Затем прибавки следуют при рождении ребенка, покупке жилья и т. д. Когда возникает потребность в кредите, то время возвращения части кредита также сопровождается повышением зарплаты [2]. В результате примерно к 30 годам зарплата работника удваивается, а к концу трудовой деятельности почти в 4 раза превышает стартовую величину.

3. Усилить влияние зависимости уровня оплаты труда от фактического трудового вклада или реальных результатов работы.

Таким образом, казахстанские менеджеры должны постоянно обдумывать возможные способы улучшения работы и мотивации людей, работающих с ними. Важно выделить возможные простые изменения работы, которые могли бы привести к стимулированию внутренней мотивации подчиненных, вызвать сотрудничество и энтузиазм с их стороны. Работникам так же необходимо дать ощущение признания используемых ими навыков. Настоятельно рекомендуется отказаться от традиционных методов управления персоналом, которые не совершенствовались на протяжении десятков лет. Необходимость реформирования основных подходов к управлению персоналом очевидна и процесс должен начаться как можно скорее.

Список литературы

1. Маковская Н. Анализ человеческих ресурсов в системе управления персоналом. // Кадровик. Управление персоналом. – 2004. – № 3. – С. 82–86.

2. Правила разработки, апробации, пересмотра, утверждения и применения Единого тарифно-квалификационных характеристик профессий рабочих, Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих, а также типовых квалификационных характеристик должностей руководителей, специалистов и других служащих организаций от 19 июля 2007 г. / Труд в Казахстане: проблемы, факты, комментарии, 2007.

3. Сагиндыков Е.Н. Трудовой потенциал региона и стратегия его развития. – Алматы, 1999. – 232 с.

4. Сагиндыков Е.Н. Актюбинский прорыв: шаг за шагом. – Актюбе, 2010. – 332 с.

*Пенова Г.С. – докторант, Великотырновский университет
им. «Св.св. Кирилл и Мефодия», г. Велико Тырново, Болгария*

*Стоянов И.С. – кандидат психологических наук,
преподаватель, Великотырновский
университет им. «Св.св. Кирилл и Мефодия»,
г. Велико Тырново, Болгария*

Творческата личност и естетическото възпитание

В настоящият доклад ще бъде направен анализ на разглежданите понятия, ще се направи опит да се изведе как творчеството като специфична човешка

дейност е процес, който оказва сериозно влияние при формирането на личността и нейния естетически вкус.

Съществува голямо многообразие в различните научни източници и няма единно определение на понятието „творческа личност“, тъй като е обект на изследване от различни области на науката.

В психологията под личност се разбира, когато „индивидът е в състояние да разсъждава върху средата, върху своето място в нея, върху самия себе си и своите постъпки, и така действа съзнателно и целенасочено” [8, с. 254].

А също така и системата от социални качества, придобити от човека в процеса на предметната му дейност и общуването с другите хора, както и нивото и качеството на осъзнатост на тези отношения.

Според Р. Мей, когато дефинираме понятието творчество е нужно да правим разграничение между неговите форми, от една страна – „творчеството като безсъдържателен естетизъм, и автентичната му форма, от друга страна – процесът на извеждането на живот на нещо ново” [6, с. 47].

К. Роджърс счита, че съвременното ниво на развитие на науката и техниката издигат изискването за непременно творческа адаптация към новия свят, а самото творчество се явява неразделна част от демократизацията на човека. Според А. Маслоу „творчеството е уникална функция на човека, която води към всички форми на самоизява” [4, с. 16]; способността за творчество се явява вродена (дърветата раждат листа, птиците летят, човекът твори), то е заложено у всеки и не се изисква специален талант, поради това творчески личности могат да бъдат и домакините, и бизнесмените, и професорите. Обаче повечето хора загубват тази способност в процеса на „окултуряване”, за което в немалка степен оказва влияние официалното образование. К. Роджърс разглежда творчеството като универсално явление: „Няма съществена разлика в творчеството при създаване на картини, на литературни произведения, симфонии, изобретяването на нови оръдия за убийство, развитието на научните теории, търсенето на нови особености на човешките отношения или създаване на нови граници на собствената личност” [4, с. 17].

От тези определения може да се направи извода, че творческата личност по креативен начин успява да реагира на заобикалящата я действителност и да оказва влияние.

Дж. Гилфорд откроява онези първични черти, които са съществени за творчеството, респективно за творческата личност. Тези първични черти на личността разделя на способността за творческо мислене и други, които не принадлежат към категорията способности. Говори за плавеният поток на мисленето като важен аспект за креативитета, тъй като е той е условие за плодovitост на идеи. Друг фактор според Гилфорд е гъвкавостта (еластичността, подвижността) на мисленето. Както и оригиналността на мисленето, способността да се дообработва даден материал. Адаптивна гъвкавост на мисленето, която се проявява в способността да се намерят най-необичайни решения. Втората категория фактори, които установява Гилфорд са мотивацията и темперамента, както и трудолюбието и готовността да се работи усилено и продължително.

Въпреки дългия списък от качества и способности не могат да се обхванат всички особености на творческата личност, особено като се има пред вид индивидуалните различия и разнообразието на творческата дейност. Тези и други подобни качества са развити в нееднаква степен, имат различни нюанси и най-разнообразни съчетания. Това дава онази неповторима индивидуалност, която се характеризира за всеки човек и която се откроява така релефно при творческата личност [7, с. 54–55].

Естетическата култура обхваща съвкупността от всички естетически ценности, създадени и използвани в обществото. В научната литература преобладава разбирането, че основни фактори на естетическата култура на личността са нейните естетически представи, преживявания, интереси, способности. Основна категория за определяне на естетическите явления е понятието „естетическо“. В. Ангелов обозначава понятието „естетическото“ като сетивно – възприемаемо, което поражда у хората духовна наслада, наричана естетическа. Автора извежда, че „възприятието и представите, свързани с него и днес се характеризират с незаинтересованост и чисто и необременено от практически цели съзерцание“ [1, с. 106].

Редица автори разграничават понятията „естетическа култура“ и „художествена култура“. Художествената култура се разглежда като неделима, съществена част от естетическата култура. Естетическото съзнание според Д. Василев „се е обособило исторически като особен начин на хармонизиране на отношенията на човека с неговата природа и социална среда. За разлика от другите форми на обществено съзнание, естетическото носи ценностно-нормативен характер. Естетическото съзнание е субективно възпроизвеждане на обективните предмети и явления в тяхната универсалност, цялостност, целесъобразност и хармония“ [3, с. 194].

Изграждането на естетическо отношение чрез изобразителното изкуство е важен фактор за разкрепостяване на личността на човека, създава благоприятни условия за отприщване на неговата интелектуална, емоционална и волева енергия.

Понятието „Естетическо отношение“ се изразява в емоционалното отношение към действителността, към произведенията на изкуството. То може да бъде двустранно: *рецептивно* и *продуктивно*. Да се проявява във възприемане или създаване на художествени и естетически ценности. При *рецептивното отношение* възприемащия е по-пасивен, т.е. съзерцава. Възприемането е резултат от вътрешна, духовна активност. За разлика от рецептивното отношение, *продуктивното* е в резултат на по-голяма активност, в резултат се създават художествени ценности [5, с. 187].

Естетическото отношение към света и изкуството се изразява в следните компоненти, характеризиращи развитието му: *естетическо възприятие, естетическо чувство, естетическа оценка, естетически вкус, естетическа дейност и потребност*.

Теоретичният интерес към естетическия вкус датира от 17 век, но главно от 18 век, когато Ш. Бато вижда в нормите на добрия вкус стабилна основа за изящните изкуства. През 18 век се утвърждава като ключова категория за философската мисъл във Франция, Англия, Германия. Многото трактати и

мисли дават ясна оценка за ролята, която му е била дадена през тази епоха. Можем да споменем имената на Волтер, Ж.Ж.Русо, Р. Менс, Й. Хердер.

Безспорно естетическия вкус е много индивидуален, подчертано субективен. Той е обществен феномен и като такъв се поддава на възпитание и усъвършенстване. Не маловажна роля има качеството на естетическата информация от ранна детска възраст, както и контактът с художествените ценности. Формирането му е сложен процес поради това, че влияят фактори от различно естество: идеали, интереси, художествено възпитание, социална среда, масова култура, интелигентност, възраст, традиции, критично отношение към наличната информация [1, с. 87–89].

Между естетическото и художественото възпитание съществуват различия, но също взаимодействия и преходи. Според В. Ангелов под естетическо възпитание се разбира система от събития, чрез които изкуството, красотата на художественото произведение, но също и на природата способстват за формирането на човешката личност посредством морални, граждански и обществени фактори. Художественото възпитание има по-тесен обхват и задачи: овладяване на технически умения и „инструментариум“ на даден вид изкуство, съответно в зависимост техниката на работа; опознаване на специфични принципи, върху които се изгражда даден вид и жанр; знания за историята, новаторски търсения при определен кръг от художествени явления. В различие от това естетическото възпитание си поставя за цел създаването на цялостна, хармонична личност, с развит естетически вкус и култура, ценител на изкуството, на естетическите ценности от миналото и настоящето. Поради това естетическото възпитание е било прицел на политически, класови и групови интереси.

Всяка епоха по свой начин е поставяла и разрешавала проблемите за естетическото възпитание. При Платон са изнесени на преден план съобразно интересите на обществото и по точно на „идеалната държава“. Естетическия, нравствени и социален опит действат съвместно. Едни изкуства са предпочетени други са отхвърлени в зависимост от възпитателните им възможности. За Аристотел изкуството е важна съставка от нравствения живот, следователно мощен възпитателен фактор. Целта на естетическото възпитание се явява всестранно и хармонично развита личност.

Епохата на Просвещението непосредствено поставя проблема за възпитанието чрез изкуство: познанието на красотата е път към добродетелност (Шефстбъри); красотата подтиква към хармония и порядък (Ф. Хътчесън); изкуството възпитава хората в граждански добродетели и е присъда над „порока и злото“ (Д. Дидро). Ж.Ж. Русо отправя упреци за упадък на нравите – салонните вкусове, аристократичния „галантен жанр“ на Фр. Буше, Ж.- О. Фрагонар и пр. Фр. Шилер бележи върха на интереса към възпитателните възможности на изкуството в „Писма за естетическото възпитание на човека“. За него изкуството е път към свобода на личността. То бива въздигнато в сила, която „освобождава“ човечеството и му дарява духовна свобода.

По-късно Х. Рийд във „Възпитание чрез изкуство“ на изкуството е отреден по- дълбок социален смисъл: от прякото въздействие до опазване цивилизацията от разруха и варварство [1, с. 100–102].

Според В. Ангелов „днес отношението към естетиката е много противоречиво. Представителите на неоавангарда отхвърлят естетическото съдържание, идеал и цел на модерното творчество” [1, с. 107]. „Новите леви” в Западна Европа го свързват с нова чувственост, противопоставяйки се на илюзорната сетивност в традиционното изкуство.

Целта на естетическото възпитание е да формира естетическа култура на личността. Естетико- възпитателната и художествената дейност в обучението по изобразително изкуство се отнасят до изграждане и развиване на естетически възприятия, чувства и преживявания на учениците. Създаване на теоретична основа, запознаване с основни понятия, стилови и жанрови особеност, изразни средства на различните видове изкуства. Формиране на потребност от общуване с произведения на изкуството. Изгражда се желание за разнообразни културни занимания и индивидуални творчески изяви, съобразно техните възможности, интереси и предпочитания. Безспорен факт е, че деца докоснали се до света на изкуството още от ранна детска възраст променят мирогледа си.

Още през най-ранните етапи от развитието на човека, възрастните въвеждат децата в света на красивото използвайки различни форми: произведения на народното творчество, художествена дейност, ритуали и др. [2, с. 17].

Чрез творчество в тях се провокира чувството за „потребност“ от красивото, за търсене на начини за творене, за претворяване на мисли, чувства. Без да е специално обозначавано, естетическото възпитание съществува като дейност и явление още от зараждането на възпитанието. „То е свързано с естетическото отношение на човека към природата и особено със собствената му естетическа дейност – изкуството. Като е опознавал природата, човекът е откривал в нея и нейната красота и сам чрез художествената дейност започнал да я пресъздава“ [5, с. 186].

Характеристиките на творческата личност се формират през целия жизнен път на човека, като през различните периоди от своето израстване са различни факторите, които оказват влияние при изграждането им. От анализа на различните източници можем да направим извода, че на процесът на формиране на личността и нейните умения влияят както генетичните фактори, така и тези на средата. Благодарение на творчеството ние сме способни да реагираме адекватно при изменения в заобикалящият ни свят и при възникнали проблеми. Креативността ни позволява не само да действваме гъвкаво, но генерира идеи, които спомагат в процеса на задоволяване на нашите потребности. А развитието на естетическият вкус изразява израстването на А-за в ценностно отношение.

Използвана литература

1. Ангелов В. Съвременен лексикон по Естетика. – Велико Търново, 2013.
2. Атанасов Ж. Естетическо възпитание в семейството. – Велико Търново: Народна просвета, 1978.
3. Василев Д. Педагогика. – София: УИ „Св. Климент Охридски”, 1992.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2013.
5. Кутева В. Педагогика. – София: УИ „Св. св. Кирил и Методий”, 2000.

6. Мей Р. Смелостта да твориш. – София: Изток-Запад, 2017.
7. Пирьов Г., Русев П. Психология на творчеството. – София, 1981.
8. Речник по психология. – София: Наука и изкуство, 1989.

*Позняков В.П. – доктор психологических наук,
профессор ИП РАН, г. Москва
Панфилова Ю.М. – аспирант ИП РАН, г. Москва*

Доверие и ответственность как факторы отношения к партнеру в незарегистрированном браке

*Публикация подготовлена при поддержке ФАНО/Государственное задание
ФАНО РФ 0159-2017-0001*

Незарегистрированный брак, как альтернативная форма брака, приобретает все большее распространение в современном российском обществе, как среди молодежи брачующегося возраста, так и среди представителей более старших возрастных групп. Несмотря на распространенность данного феномена, в настоящий момент отсутствует единство в понимании, что такое незарегистрированный брак. Социологический опрос, проведенный на выборке респондентов различного возраста в г. Тверь в 2002 г., Л.П. Богдановой и А.С. Щукиной показал, что четкого понимания, что такое “гражданский брак” (авторы опроса обращаются к термину “гражданский брак”), в обществе не сложилось, а основной характеристикой “гражданского брака”, по мнению тверичан, является сожитительство [1, с. 100–104]. В настоящее время для характеристики незарегистрированного брака в обществе закрепился термин «гражданский брак», однако, если обратиться к исходному значению данного понятия, «гражданский брак» обозначает брак, зарегистрированный в органах ЗАГС, но не прошедший церковный ритуал. В связи с чем, в нашей работе мы используем термин именно «незарегистрированный брак» для обозначения отношений, схожих по своей структуре с брачными отношениями, но не зарегистрированных в органах ЗАГС. В настоящее время незарегистрированный брак, – союз, не оформленный юридически, однако значимый с социально-психологической точки зрения, что позволяет рассматривать незарегистрированный брак, в первую очередь, как социально-психологический феномен.

Различные исследователи отношений незарегистрированного брака, отмечают различные социально-психологические особенности данной формы отношений. Михайлова обращает внимание на гендерное неравенство, связанное со значительным превышением количества “замужних” женщин над “женатыми” мужчинами, а также с тем, что именно мужчина отказывается от государственной регистрации брака, а женщина вынуждена мириться с данной моделью семейной связи, лишаящей ее тех личных имущественных и неимущественных прав, которые предусмотрены для законных супругов и их несовершеннолетних детей [4, с. 40].

В ситуации отсутствия юридических прав и гарантий для лиц, выбравших данную форму отношений, отсутствия юридической основы данных отношений,

на первый план выступают моральные качества партнеров и их ценностные ориентации. Важную роль ценностных ориентации личности как факторов ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия показали результаты исследования В.П. Познякова и Е.А. Никуло [8]. Существенную роль отношения к партнеру в незарегистрированном браке играют доверие и ответственность в отношениях незарегистрированного брака. В отношениях, не имеющих юридической регламентации, доверие и ответственность базируются на ценностных ориентациях партнеров и их моральных качествах. Это особенно актуально для длительных отношений незарегистрированного брака, в которых высока вероятность приобретения партнерами совместной собственности, рождения совместных детей, однако, при разрыве данных отношений, права на имущество или детей могут быть установлены только через суд. Доверие и ответственность партнеров друг к другу в отношениях незарегистрированного брака могут стать существенными составляющими данных отношений и могут определять продолжительность, качество, распад отношений или привести к выбору зарегистрировать отношения. Мы полагаем, что доверие может определять ожидания, связанные с поведением партнера, его готовностью сохранять договоренности или следовать поведению, характерному для той или иной ситуации. Другими словами, доверие рассматривается нами как ожидание определенного поведения партнера. Ответственность, в свою очередь, по нашему мнению, может быть связана с выполнением договоренностей, а также соответствием ожидаемому поведению, характерному для той или иной ситуации. То есть ответственность может быть связана с тем, как лицо реализовывает возложенные на него ожидания. Т.С. Вавакина выделяет доверие и ответственность, как фактор партнерства, который наиболее важен для успеха взаимодействия. При этом доверие и ответственность связывается с взаимным выполнением обязательств, взаимным доверием, четкими договоренностями, взаимной честностью, взаимным уважением интересов [2, с. 111]. Мы полагаем, что данные наблюдения можно также применить для характеристики доверия и ответственности в отношениях незарегистрированного брака. По нашему мнению, в незарегистрированном браке, как и в деловом партнерстве, доверие и ответственность могут рассматриваться как факторы отношения к партнеру. В свою очередь, значимость доверия и ответственности в отношении к партнеру в незарегистрированном браке может говорить о значимости психологической составляющей отношений, ценности данных отношений для партнеров и значимости партнера, как отдельно взятой личности.

Данная сторона партнерства соотносится с положениями ресурсно-ценностного подхода к анализу социального взаимодействия [6]. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности предложен В.П. Позняковым и Т.С. Вавакиной в рамках исследования психологии делового партнерства. В соответствии с данным подходом, значимыми характеристиками взаимодействия партнеров являются содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл. При этом предлагается

выделить утилитарную, прагматическую ориентацию одного из участников социального взаимодействия, при которой другой партнер выступает для него по преимуществу объектом воздействия, а само взаимодействие становится ресурсом для достижения личных, утилитарных прагматических целей. Такую ориентацию в социальном взаимодействии авторы подхода обозначают как объектно-ресурсную. Также выделяется нравственная ориентация, при которой другой партнер взаимодействия воспринимается и оценивается не как объект воздействия для достижения своих личных прагматических целей, но как равный себе субъект, имеющий свои потребности, цели и интересы, которые следует уважать и учитывать при взаимодействии с ним. В этом случае взаимодействие рассматривается не как ресурс для достижения личной выгоды, пользы, но как самостоятельная ценность, заключающаяся в формировании, поддержании и развитии благоприятных для обоих партнеров взаимоотношений. Такую ориентацию в социальном взаимодействии авторы обозначают как субъектно-ценностную [5, с. 13]. При этом авторами подчеркивается конструктивность использования ресурсно-ценностного подхода для анализа психологических отношений и социального взаимодействия в самых разных сферах совместной жизнедеятельности [3].

Мы полагаем, что использование ресурсно-ценностного подхода применимо к исследованию отношения к партнеру в незарегистрированном браке и позволит лучше понять структуру данных отношений, в частности, проанализировать значимость доверия и ответственности отношении к партнеру.

Еще одним фактором, играющим важную роль в отношении к партнеру в незарегистрированном браке, может рассматриваться неопределенность. При этом, предлагается выделить правовую неопределенность и психологическую неопределенность партнеров в незарегистрированном браке. Правовая неопределенность партнеров связана с отсутствием юридически закрепленных прав и гарантий, что, в первую очередь, касается ущемления материнских прав интересов женщин в незарегистрированном браке и вопросов разделения совместно нажитого имущества после распада данных отношений. Психологическая неопределенность партнеров может выражаться в различии целей партнеров в отношениях, отсутствии совместных планов, различии во взглядах на совместное будущее. В то же время, при схожести совместных целей, наличии совместных планов, а также схожести во взглядах на совместное будущее, уместно говорить о психологической определенности партнеров в незарегистрированном браке. В исследовании, выполненном в 2011 г. в Университете Бригама Янга (США), выделены два основных типа незарегистрированных союзов: сожительство, в котором партнеры имеют четкую нацеленность на регистрацию союза, и сожительство, в котором партнеры имеют двойственное отношение к регистрации союза. При втором типе сожительства наблюдается более высокий риск распада отношений, в сравнении с первым [10]. В связи с этим, можно предположить, что высокий риск распада отношений незарегистрированного брака, в котором партнеры имеют двойственное отношение к регистрации союзов, может быть связан с отсутствием единства в целях или определенности, как обоих партнеров, так и

одного из партнеров. В связи с чем, можно рассмотреть неопределенность как фактор отношения к партнеру, и играющий особую роль в отношениях незарегистрированного брака.

Таким образом, отношения незарегистрированного брака представляют собой сложный, однако недостаточно изученный социально-психологический феномен, несмотря на распространенность данного явления в современном обществе. В связи с отсутствием юридической регламентации данных отношений и не признанностью незарегистрированного брака как юридического феномена, однако играющего существенную социально-психологическую роль в жизни современного общества, незарегистрированный брак рассматривается, прежде всего, как социально-психологический феномен.

Представляется перспективным изучение отношения к партнеру в незарегистрированном браке с позиций ресурсно-ценностного подхода, показавшего свою эффективность в исследованиях психологии делового взаимодействия [5; 7; 9 и др.]. Существенными факторами отношения к партнеру в незарегистрированном браке, автор статьи выделяет доверие, ответственность, а также неопределенность в отношениях незарегистрированного брака. Доверие, ответственность выступают особенно значимыми факторами отношения к партнеру в незарегистрированного брака в связи с отсутствием юридической регламентации данных отношений. Перспективным для исследования отношений незарегистрированного брака выступает фактор неопределенности в отношениях незарегистрированного брака. При этом рассматривается как правовая, так и психологическая неопределенность.

При этом предполагается возможным выявить выраженность данных факторов в отношении к партнеру именно с позиций ресурсно-ценностного подхода. Изучение данных факторов с позиций ресурсно-ценностного подхода поможет лучше объяснить социально-психологическую структуру отношений незарегистрированного брака, особенности отношения к партнеру, а также развить положения ресурсно-ценностного подхода.

Список литературы

1. Богданова Л.П., Щукина А.С. Гражданский брак в современной демографической ситуации // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 100–105.
2. Вавакина Т.С. Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству: дис. ... канд. психол. н. – М., 2011.
3. Журавлёв А.Л., Позняков В.П., Вавакина Т.С. Ориентация на принципы и нормы социального взаимодействия как фактор психологического отношения к деловому партнерству // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – №1. – С.5–15.
4. Михайлова И.А. «Гражданские браки»: правовая неопределенность и практические проблемы // Юридическая наука. – 2011. – № 2. – С. 40–43.
5. Позняков В.П., Вавакина Т.С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2016. – 320 с.
6. Позняков В.П., Вавакина Т.С. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – №3. – С. 257–268.

7. Позняков В.П., Никуло Е.А. Социально-психологические факторы проявления предпринимателями ответственного отношения в деловом взаимодействии // Наука. Культура. Общество. – 2015. – №4. – С. 76–93.

8. Позняков В.П., Никуло Е.А. Ценностные ориентации предпринимателей с разным уровнем ответственного отношения к участникам делового взаимодействия // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 1. – С. 79–88.

9. Позняков В.П., Титова О.И. Особенности отношения предпринимателей мужчин и женщин к конкуренции и партнерству в деловом взаимодействии // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – №4. – С. 5–17.

10. Willoughby B.J., Carroll J.S., Busby D.M. The different effects of “living together”. Determining and comparing types of cohabiting couples // Journal of Social and Personal Relationships. – 2012. – Vol. 29. – P. 397–419.

*Позняков В.П. – доктор психологических наук,
профессор, ИП РАН, г. Москва*

*Решетко С.А. – IV курс, аспирантура,
ИП РАН, г. Москва*

Обзор социально-психологических исследований проблемы приобщения к табакокурению

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект «Социально-психологические факторы успешного отказа от курения» № 15-06-10231

В настоящее время проблема табакокурения не теряет своей актуальности. Изначально изучаемая в медицинском контексте, сейчас данная проблема носит междисциплинарный характер [4, с. 78]. Социально-психологические исследования проблемы табакокурения можно условно разделить на три уровня: макро-, микросоциальный и личностный.

Макросоциальный уровень включает в себя исследования, посвященные изучению влияния рекламы и телевидения на приобщение к табакокурению. Увеличение процента курящих во многом связано с привлекательным образом, который создают производители рекламы сигарет. Рекламные ролики создают ассоциативные связи между маркой сигарет и современными ценностями общества – активным образом жизни и свободой [3, с. 41; 5, с. 155]. Несколько лет назад производители сигарет активно выступали спонсорами спортивных мероприятий, связывая мероприятие с конкретной маркой сигарет. Таким образом, сигарета начинала ассоциироваться с активной жизнью. Лепту в приобщение к курению вносят герои кино и звезды шоу-бизнеса. В таких популярных фильмах как «Весна на Заречной улице», «Бриллиантовая рука» присутствуют сцены курения. В настоящее время наблюдается смещение акцента с главного героя в табачном дыму на некурящего. Среди молодежи популярными становятся фильмы на спортивную тематику.

На микросоциальном уровне рассматриваются вопросы влияния семьи и ближайшего окружения. В ряде исследований семейный фактор был определен как ведущий при инициации курения [1, с. 21]. Наблюдается высокая взаимосвязь между вероятностью начала курения подростка и наличием в его

окружении курящих друзей. Результаты исследования показали, что вероятность начала курения возрастает в 2,73 раза при наличии одного курящего друга и в 9,46 раз при наличии двух и более курящих друзей [6, с. 73].

Проблема табакокурения рассматривается на трех уровнях, одним из которых является личностный уровень. Провоцирующими факторами инициации курения могут выступать индивидуальные особенности человека: низкая самооценка, тяга к риску, нравственная незрелость. Курение среди подростков может быть связано со склонностью к демонстративному поведению. Согласно демонстративной модели аддикций, применение психоактивных веществ молодыми людьми может быть связано с желанием манипулировать окружающими [2, с. 109].

На данный момент существует большое количество исследований, посвященных проблеме табакокурения, однако не существует единого подхода к изучению данной проблематики, что затрудняет построения профилактических программ и ставит задачу разработки комплексного подхода для изучения данного явления.

Список литературы

1. Барцалкина В.В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей / В. В. Барцалкина // Психологическая наука и образование. – 2012. – №4. – С. 18–25.

2. Дубровинская Е.И. Социально-психологические условия формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.

3. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе / Пер. с англ. под ред. А. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2011.

4. Позняков В.П., Хромова В.Л. Социально-психологическое исследование отношения к табакокурению. – М., 2010.

5. Blum A. The targeting of minority groups by the tobacco industry / A. Blum // Minorities and cancer / ed. by L.A. Jones. – N. Y., 1989. – P. 153–162.

6. Mayhew K.P. Stages in the development of adolescent smoking / K.P. Mayhew, B.R. Flay, J.A.Mott // Drug and Alcohol Dependence. – 2000. – Vol. 59. – P. 61–81.

*Пряжникова Е.Ю. – доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», г. Москва*

Принципы оптимизации саморазвития профессионального самосознания профконсультанта

Вспоминая свое научного консультанта по докторской диссертации Алексея Федоровича Шикуну, я всегда с уверенностью говорю, что горжусь и счастлива, что смогла быть рядом с Великим Человеком, берегу в сердце все его слова и наставления. Его профессиональное самосознание стало путеводной звездой для меня в науке и жизни.

Проблема движущих сил и «источников» саморазвивающейся личности остается одной из самых сложных и дискуссионных, поэтому методологический

анализ данной проблемы, предполагающий и выделение принципов саморазвития является очень актуальным [1; 4; 6].

А.Г. Асмолов, критикуя существующие подходы к выделению движущих сил развития личности (связанными либо с внутренними, глубинными «первоисточниками», либо с чисто внешними, формальными причинами), предлагает ориентироваться на стратегию, где в качестве важнейшего выделяется принцип «саморазвития». Конкретизация этого принципа позволяет выделить следующие концептуальные положения: 1) борьба противоположностей, противоречия и гармония этих противоположностей как движущие силы развития личности (по Л.И. Анцыферовой и Б.В. Зейгарник); 2) существование источника саморазвития в самом процессе движения деятельности (по А.Н. Леоньеву, С.Л. Рубинштейну) [1; 9].

Рассматривая проблемы организации самостоятельной работы в системе образования, И.А. Зимняя выделяет следующие требования к ее организации: 1) самостоятельная работа не дает нового знания, а основываясь на уже полученные знания, углубляет, расширяет и совершенствует их; 2) увлекательность форм самостоятельной работы; 3) опирается на межпредметные связи в преподавании различных дисциплин; 4) должна быть добровольной со стороны учеников [4; 10].

Другие авторы, например, Ю.М. Орлов, предлагают конкретные советы-рекомендации по развитию своего самопознания и самовоспитания. В частности предлагаются примерно следующие советы и способы самопознания: 1) вести дневник своих впечатлений о себе и других людях; 2) постоянно анализировать отношение к себе со стороны других людей; 3) анализировать (осмысливать) свое отношение к разным людям; 4) размышлять о своей «ведущей деятельности» [5, с. 93–100].

На основе рассмотренных выше положений, мы предлагаем дополнительные принципы оптимизации саморазвития профконсультантов вне системы специально организованной подготовки и переподготовки специалистов:

1. Принцип постоянного поиска и переосмысления смысла своего профессионального и личностного развития. Именно смысл является тем стержнем, вокруг которого часто выстраиваются и другие личностные образования (мотивы, установки и др.). Переосмысление смысла фактически является важнейшим условием его развития. Прекрасно сказал по этому поводу известный философ Н.А. Бердяев: «Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает жизни смысл, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» [2]. Как отмечает Н.С. Пряжников, сущностью профессионального самоопределения является не только поиск смысла в выбираемой (или уже выбранной) профессии, но и в самом процессе самоопределения, т.е. в процессе поиска своего смысла [8, с.78–79].

2. Принцип выделения и осмысление «реального образа себя» как профессионала и «идеального образа себя». Сама идея рассогласования реального и идеального образов себя является «энергетической основой» для саморазвития. Момент переживания своего несовершенства, по мнению большинства авторов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, И.С.

Кона и др.), вообще является важнейшим условием развития личности, а сама идея преодоления возрастных кризисов как раз и предполагает разрешение противоречия. Возникшего на данном этапе своего развития (по Д.Б. Эльконину, Л.Ф. Обуковой и др.). Мы считаем, что все это относится и к развитию самосознания профконсультанта, которому также часто приходится преодолевать свое несовершенство, естественно, при условии осознания этого несовершенства.

3. Принцип переживания и личного участия профконсультанта в самом процессе своего развития. Активная позиция и заинтересованное личностное участие субъекта в процессе саморазвития является одним из основных условий профессионального и личностного роста. Мы делаем акцент на том, что развитие должно быть «выстрадано», лишь только в этом случае возможна подлинная радость от ощущения своего профессионального и личностного роста. «...возможность личностного развития содержит именно та ситуация, что вызывает невыносимую боль (страх, отвращение, гнев) и остается непонятой, – пишет В.В. Петухов, – Уточняется для человека и основной личностный вопрос – «Быть или не быть?»: если традиционно он связан с осознанием мотивов, стремлением разобраться в том, «Кто я есть?», то для личности, познавшей мнимую свою альтернативу, он прозвучит жестче – «Есть ли я?»... Любые реакции мнимой личности – заносчивой, изменчивой, «непредсказуемой», подчиненные выделенным законам, можно объяснить, даже вычислить..., а настоящей личности – нельзя, все равно ничего не выйдет. Кто знает, о чем думает этот человек, посматривая по сторонам, и к каким выводам придет, но ясно одно: он свободен» [7].

Естественно, не каждый профконсультант готов к такой постановке жизнеопределяющих вопросов и к соответствующим этим вопросам переживаниям. Однако, развитие профессионального самосознания и не предполагает «немедленного» профессионального и личностного роста. Выделенные принципы саморазвития лишь обозначают принципиальную возможность и перспективу такого развития.

Профессиональное самосознание профконсультанта рассматривается как комплексная система отношений работника к себе как личности и как профессионалу, а также как противоречивая система отношений к себе как представителю профессиональной общности и как конкретному уникальному специалисту. Эта система отношений к себе включает следующие компоненты: представления о смыслах своего труда, о конкретных целях и задачах работы профконсультанта, о методах и организации труда, о своем формальном и реальном должностном статусе, о себе как о полноценном члене трудового коллектива психологов-профконсультантов, о перспективах своего профессионального и личностного развития, а также о своих реальных и идеальных профессиональных качествах как специалиста-профконсультанта. В основе системы отношений к себе как представителю профессии профконсультанта лежит профессиональная рефлексия, направленная на осознание и переживание себя в рамках выполняемой деятельности.

Развитие профессионального самосознания осуществляется через «кризисы разочарования» (на основе выделяемого в психологии самосознания

«конфликтного личностного смысла»). «Энергетической» основой развития, во многом определяющей переживания и соответствующие действия по самосовершенствованию, является рассогласование «реального образа себя» как профконсультанта и как личности, с «идеальным образом себя» как специалиста и как личности.

В качестве важнейшего психолого-педагогического условия эффективного развития (саморазвития) и целенаправленного формирования профессионального самосознания выступает принцип «динамической компенсации и взаимодополнения различных компонентов самосознания» конкретного специалиста, позволяющий сохранять целостность профессионального самосознания и реализуемый в общей системе подготовки и переподготовки, в ходе непосредственной практической работы профконсультанта через специально организованную с ним работу со стороны руководителей и коллег, а также в ходе осознанного его саморазвития.

Развитие профессионального самосознания «естественным» путем (вне системы специально организованной подготовки и переподготовки) возможно при условии развитой системы профессиональной рефлексии специалистом своего труда, а также рефлексии развития себя как профессионала и как личности; при этом важнейшими принципами саморазвития профессионального самосознания являются: принцип постоянного поиска и переосмысления смысла своего профессионального и личностного развития; выделения и осмысление «реального образа себя» как профессионала и «идеального образа себя»; переживания и личного участия профконсультанта в самом процессе своего развития.

Важнейшим условием целенаправленного формирования профессионального саморазвития профконсультантов является специально организованная система подготовки и переподготовки кадров, основанная на учебных программах, предполагающих активизацию учебно-профессиональной рефлексии студентов и переобучающихся специалистов и включающих в себя активные формы и методы проведения занятий (специально организованные дискуссии и деловые игры). При этом основными принципами целенаправленного формирования профессионального самосознания специалистов являются следующие принципы: осознания целей учебно-профессиональной деятельности как со стороны обучающихся, так и со стороны работающих с ними преподавателей; субъект-субъектных отношений между преподавателями и обучающимися; соответствия преподавания целям и содержанию работы профконсультанта; самостоятельности обучающегося профконсультанта; учета профессиональных и личностных особенностей специалиста; учета особенностей конкретных учебных групп; адекватности форм и методов работы с обучающимися профконсультантами.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1999. – 220 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
5. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / Психология личности. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М., 1999. – С.509–531.
6. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседа психолога со старшеклассниками. – М.: Просвещение, 1991. – 97 с.
7. Петухов В.В. Природа и культура. – М.: Тривола, 1996. – 160 с.
8. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда.– М.: МОДЭК, 1997.–352 с.
9. Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности / Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М., 2000. – С.395–397.
10. Розин М.В. Размышления о “теологической” психологии // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С.63–66.

*Пряжников Н.С. – доктор педагогических наук,
профессор, МГУ имени М.В.Ломоносова, Финансовый
университет при Правительстве РФ, г. Москва*
*Тюрин К.Г. – кандидат психологических наук,
доцент, РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва*

Развитие субъекта профессионального самоопределения в он-лайн технологиях

Традиционно профориентационная помощь многими рассматривается как непосредственные рекомендации по выбору профессии и планированию профессиональной карьеры. Не отрицая важности и такой (непосредственной) помощи, мы все же, делаем акцент на подготовке человека к самостоятельным и осознанным профессиональным и жизненным выборам. Если исходить из того, что самоопределение – это высший уровень профориентационной помощи, когда человек (клиент) не просто получает готовую рекомендацию (или решение), пусть и от очень квалифицированного консультанта, а все же реализует свое право самостоятельно распоряжаться своей жизнью, то такое формирование готовности к САМО-определению, во многом позволяет реализовать лучшие гуманистические традиции психологической помощи личности.

В этом случае мы можем говорить о сформированном субъекте профессионального самоопределения, способного не только к рефлексии своей готовности к принятию важных жизненных решений, но развитию у себя такой готовности, предполагающей управление своей «спонтанностью» и превращение ее в целенаправленную деятельность, когда он сам становится инициатором активного выбора своего жизненного пути [1; 3; 5; 6; 9; 11 и др.].

Понятно, что подготовка личности как субъекта сложных жизненных и карьерных выборов является сложной задачей, предполагающей разноплановую и поэтапную работу, начиная с детства. Например, известно, что даже дошкольники уже начинают размышлять о выборе профессии, а сама детская сюжетно-ролевая игра – это «дети труда» [12]. Тем более, в подростковом возрасте профессиональное самоопределение часто становится предметом весьма серьезных размышлений и переживаний. Подчеркнем, что сложность подготовки полноценного субъекта самоопределения предполагает

комплексность (работу по разным направлениям – информационно-справочном, психодиагностическом, моральной поддержки и др.) и системность (включенность в работу разных социальных институтов – семьи, школы, психологических центров, средств массовой информации, учреждений здравоохранения и др.) [8]. К сожалению, сейчас в нашей стране такая работа встречается редко.

Соответственно, возникает необходимость как-то компенсировать недостатки кадровой политики общества в вопросах подготовки подростков и молодежи к осознанным и самостоятельным карьерным выборам. По нашему мнению, один из перспективных вариантов решения указанных выше задач – использование он-лайн технологий, позволяющих в дистантном формате не только решать прагматичные задачи самоопределения (конкретные выборы), но и целенаправленно формировать у клиентов готовность развиваться в качестве субъектов профессионального самоопределения.

В частности, нами разработаны две методики, позволяющие в режиме он-лайн осуществлять дистанционную профориентационную помощь молодежи. Первая методика – это экспертная система *«Выбирай и поступай – ВИП»* [10]. Сначала подросток через парные сравнения выбирает для себя наиболее привлекательные компоненты будущей профессии, потом ему предлагаются обобщенные группы специальностей, наиболее подходящие желаемым для него компоненты. Данные компоненты соответствуют полной психологической структуре труда, обозначенной еще в формуле профессии Е.А. Климова [2] и дополненной нами в *«Схеме анализа профессии»* [7]. Далее он получает достаточно полную информацию об этих специальностях и соответствующих вузах и колледжах, где эти специальности можно освоить. Завершается работа выбором конкретного варианта (специальности, направления обучения и учебного заведения) с помощью разработанной нами схемы альтернативного выбора [7], органично включенной в методику ВИП.

Вторая методика – *«Зеркало успеха»* – дает клиенту в игровой форме возможность проверить свою готовность реализовать намеченные карьерные и жизненные цели. В начале игрок определяет свои цели (которые по ходу игры могут корректироваться), свои ресурсы (различные качества и особенности его жизненной ситуации), а потом, разыгрывает различные события по всем основным этапам жизни, начиная с детства и кончая пожилым возрастом. В конце игры определяется, насколько его жизнь получилась интересной и достойной. В основе такой методики лежат активизирующие карточные консультационные технологии, разработанные для консультации подростков в режиме реального взаимодействия – *«Человек-Судьба-Черт»* (другое название – *«Судьба»*) и *«Страшный Суд»* (другое название – *«Друзья-товарищи»*), которые еще ранее были апробированы нами в разных школах страны [7].

Новые методики, специально разработанные для он-лайн использования, в настоящее время проходят эмпирическую апробацию, предварительные результаты которой позволяют смотреть с оптимизмом на перспективу их дальнейшего развития. Мы полагаем, что они вызовут определенный интерес не только у старшеклассников, но и у самоопределяющихся людей, представляющих другие возрастные группы. Ведь известно, что в современном

мире самоопределение не заканчивается выбором профессии после окончания школы, а продолжается на всех этапах развития личности как субъекта трудовой деятельности [4]. Например, много вопросов, связанных с карьерой возникает и у молодых специалистов, и у безработных, и у мигрантов, и у лиц, решивших существенно изменить свою жизнь и работу. Мы надеемся, что в самой недалекой перспективе с некоторыми доработками наши методики могут быть доступны, интересны и полезны и таким людям тоже.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М.: Институт психологии РАН; – СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
4. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинги. – М.: СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
5. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ, 2002. – 400 с.
8. Пряжников Н.С. Профорентация в системе управления человеческими ресурсами. – М.: Академия, 2014. – 288 с.
9. Пряжников Н.С. Профорентология. – М.: Юрайт, 2016. – 405 с.
10. Пряжников Н.С., Гусев А.Н., Тюрин К.С. Экспертная система профорентации школьников "Выбирай и поступай – ВИП" / Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12–15 октября 2016 г. / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

Стульба С.А. – преподаватель, «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь», г. Минск, Республика Беларусь

Казак Т.В. – доктор психологических наук Российской Федерации, доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор

Коммуникативная компетентность руководителя органов внутренних дел

Утверждение о том, что коммуникативная компетентность тесно вплетена в контекст профессиональной деятельности и напрямую сказывается на ее результатах, не требует доказательств. В состав коммуникативной компетентности включают некую совокупность знаний, умений и навыков,

обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умение варьировать его глубину (умение вести общение на разных уровнях доверительности), понимать и быть понятыми партнерами по общению. По форме и содержанию коммуникативная компетентность относится к особенностям выполняемых человеком социальных ролей. При этом человек сосредотачивает внимание не на всей совокупной культуре общества, а только полезной ему в профессиональной и повседневной практике [3].

Известно, что важнейшая сторона профессиональной деятельности руководителя органов внутренних дел заключается в работе с людьми. Но в отличие от других профессий специфику построения межличностных отношений с людьми у руководителей органов внутренних дел определяют особые условия работы, необычные обстоятельства и непохожие друг на друга случаи и ситуации. В связи с этим возникает необходимость совершенствования коммуникативной компетентности руководителей правоохранительных органов.

Коммуникативная компетентность – это тот уровень качеств, который необходим руководителю для эффективного создания, поддержания и развития внутренних условий успешной служебной деятельности сотрудников [1].

К коммуникативной компетентности руководителя предъявляются определенные требования, так как процессы коммуникации играют огромную роль в деятельности руководителя правоохранительных органов.

От уровня коммуникативной компетентности руководителя зависит успешность деятельности вверенного ему коллектива. Отсутствие знаний и навыков в этой области деятельности руководителей подразделений ОВД порождает ошибки при управлении личным составом, которые ведут в свою очередь к дополнительной психологической напряженности в состоянии сотрудников и снижают эффективность в их деятельности.

В то же время в правоохранительных органах часто работают люди, не имеющие должной теоретической и практической подготовки к деятельности в системе «человек-человек», они выполняют свои функции, используя сложившиеся стереотипы, которые не всегда эффективны в сложных условиях деятельности правоохранительных органов.

Руководители подразделений часто допускают ошибки при выборе стиля управления, в средствах воздействия на подчиненных, порождая конфликтные ситуации. Наличие знаний и умений в области коммуникативного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций выступают условием повышения эффективности деятельности руководителей.

Необходимо разделить понятия коммуникативная компетентность и коммуникабельность. Коммуникативность предполагает владение индивидом процессуальной стороной контакта, выраженное в сознательном использовании экспрессии, владении голосом, умении держать паузу, а коммуникабельность характеризуется владением социальной стороной контакта, в соблюдении социальных и культурных норм, владении сложными коммуникативными умениями [3].

В исследованиях, посвященных профессиональному общению сотрудников правоохранительных органов, выделяются коммуникативные знания, умения, навыки, личностные качества, так как общение не только структурный компонент профессиональной деятельности, но и особый самостоятельный вид профессиональной деятельности.

Профессиональное общение имеет деятельностную природу, оно детерминировано спецификой профессиональной деятельности, ее структурой, целями, задачами. Профессиональное общение влияет на качество деятельности, а профессиональная деятельность предъявляет все более высокие требования к подготовленности к профессиональному общению [2].

Но, с другой стороны, вряд ли возможно эффективное общение руководителя с подчиненными без знания так называемого «семантического поля», которое обуславливается уровнем образования, социальным слоем, словарным запасом, речевыми навыками. Руководителю это знание необходимо для доступной постановки задачи, а подчиненному для адекватного понимания предъявляемых к нему требований.

Кроме этого, руководителю коммуникативные способности необходимы для оказания управляющего воздействия на ситуацию общения с различными категориями граждан, для построения успешных взаимоотношений со средствами массовой информации, общественными организациями.

Таким образом, эффективность деятельности коллективов сотрудников органов внутренних дел, руководителей и подчиненных во многом зависит от психологически грамотно построенных межличностных отношений среди сотрудников, от искусства общения с населением, умения предупреждать и разрешать конфликты. Коммуникативная компетентность не только помогает реализовать профессиональную роль, но и сформировать позитивное мнение о деятельности правоохранительных органов.

Список литературы

1. Беклемищев Е.П. Оценка деловых качеств руководителей и специалистов. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
2. Кибанова А.Я. Управление персоналом организации. – М., 2008. – 512 с.
3. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности. – Л.: Лениздат, 1986. – 160 с.

*Фетискин Н.П. – доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Костромской государственный
университет», г. Кострома*

Амбивалентность восприятия реальности как предпосылка девиантного поведения одарённых детей

*Исследование осуществлено при финансовой поддержке Российского
гуманитарного научного фонда (РГНФ) Проект № 15-06-10868*

Проблема детской одарённости во втором десятилетии XXI века обрела особую актуальность и востребованность. В силу этого родители педагоги и общество в целом максимально заточены на презентации любых проявлений

детских гипервозможностей, порой мало связанных с настоящими способностями. Однако, конвейеры «Лучше всех», «Минута славы», Ты супер» и др., раскручены в полной мере и вполне оправдано вызывают здоровый интерес в российском обществе. Вместе с тем, в процессе восприятия мнемических, перцептивных, моторных и других гипердостижений у детей – вундеркиндов легко просматриваются и некоторые поведенческие отклонения, касающиеся нормативности восприятия реальности и социальных ориентаций.

В этой связи в зарубежных и отечественных работах, видимо, неслучайно высказывается положение об идентичности отдельных личностных черт у девиантов и креативных лиц. К числу таких сходных особенностей относят поисковую активность, направленную на удовлетворение потребности в новой информации, в новых переживаниях, расширении своего опыта (Ротенберг, Аршавский). Обыватель, как типичный представитель нормативного и даже гармоничного поведения, по мнению В.Д. Менделевича, не склонен к поисковой активности. Он стремится максимально избежать риска, а значит, новых ситуаций, новой информации, новых переживаний, нового опыта. Он устремлен на сохранение status quo. В этом ракурсе он предстает нелюбопытным, ищущим гарантий и стабильности, а не знаний, ощущений и переживаний. Девиант же, напротив, излишне любопытен, крайне нестабилен и в высшей степени склонен к риску и существованию в неопределенности (Менделевич В.Д.).

Ряд авторов находит сходство между девиантными и креативными личностями по таким особенностям, как самостоятельность суждений, способность находить привлекательность в трудностях, эстетическая ориентация и способность рисковать (Барон Д.Ф., Фарли Ф., Харрингтон Д.).

Следуя этому, Ф.Фарли выделяет особый тип личности – Т-личность. Она определяется как «искатель возбуждения». Люди с таким типом личности могут достигать либо высокой степени креативности, либо демонстрировать деструктивное, даже криминальное поведение.

В обобщенном виде идентичность между девиантными и креативными личностями показана Д. Симонтоном в виде семи базовых векторов (табл.). Результаты сравнения личностных особенностей между креативными личностями и девиантами, выделенные Д. Симонтоном и В.Д. Менделевичем, подтверждают их сходство и свидетельствуют о том, что нельзя отрицать, что многие лица с девиантным поведением – творческие люди.

Таблица

Сравнительные особенности девиантов и креативных личностей

№	Креативная личность (по Симонтону Д.)	Девиант (по Менделевичу В.Д.)
1	Независимость взглядов и неконформность суждений	Неконформность, неадаптивность поведения и суждений вследствие скрытого комплекса неполноценности
2	Стремление выйти за рамки, «нарушить границы», оригинальность и нестандартность	Жажда острых ощущений, необычных переживаний, склонность к риску, эпатажность
3	Открытость ко всему новому и	Хорошая переносимость кризисных

	необычному	ситуаций в сочетании с плохой адаптацией к обыденным ситуациям
4	Устойчивость к неопределенным ситуациям	Высокий уровень поисковой активности в сфере девиантных интересов
5	Конструктивная активность в предметной деятельности	Независимость в недевиантных сферах деятельности, сочетаемая со стремлением обвинять окружающих, и зависимость в сфере аддикции
6	Сила «Я», связанная с возможностью автономного функционирования и устойчивостью к давлению социального окружения	
7	Чувствительность к красоте в широком смысле	Внешняя социальность сочетающаяся со страхом перед стойкими контактами
8		Стремление уходить от ответственности
9		Стремление говорить неправду
10		Тревожность

Известно, что активные игроки (гемблеры) обладают более высоким уровнем интеллектуального развития по сравнению с обычными людьми-неигроками (Custer). Отклоняющееся поведение порой оправдано активным творческим поиском, имеющим, однако, неадаптивную и зачастую саморазрушающую направленность. Отличие заключается в том, что в подлинном творчестве (идеальной норме) удовольствие доставляет сам процесс поиска, а отрицательный результат только усугубляет знание о предмете и сигнализирует, о том, что направление поиска должно быть изменено, в то время как для девиантной разновидности поисковой активности основной целью является результат – удовольствие.

В целом же, независимо от направленности личности (продуктивной или деструктивной), креативность включает творческие возможности (способности) индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей. Фундаментом креативности служит дивергентное мышление – способность мыслить равноценными альтернативами в ответ на требования новой ситуации.

В этой связи в ряде работ выявлено, что девианты аддиктивного типа (наркоманы) являются более творческими личностями, чем здоровые (не наркоманы). Они обладают достаточной силой Я-авторского, чтобы справляться с жизненными трудностями, т.е. имеют инстанцию, относительно независимую от внешних влияний. Однако показатели таких инстанций, как Я-превращенное и Я-вторящее, говорят о самоотчуждении и подверженности влиянию социальных ролей на самовосприятие, что может также трактоваться как «отказ от авторского Я в пользу переживаний внешних впечатлений и событий». Более того, для наркозависимых (как это ни парадоксально) характерными оказываются некоторые качества самоактуализирующейся личности: высокая потребность в познании, открытость новому опыту, автономность, стремление к самораскрытию в общении с другими людьми (Менделевич В.Д.).

Автор объясняет этот феномен тем, что опыт фобического и иных разновидностей невротического отклоняющего поведения нередко приводит к личностному росту и раскрытию творческих способностей бывшего девианта. У бывших наркоманов и членов их семей также в случае положительного эффекта терапии регистрируется личностный рост и креативность (Менделевич В.Д.).

Особого внимания заслуживают девиации, обусловленные гиперспособностями человека, способности которого значительно выше среднестатистических. В данном контексте речь идет об одаренных детях, в какой либо познавательной-деятельностной сфере. Детская одаренность в одной сфере часто сопровождается девиациями в обыденной жизни. Как отмечает В.Д. Менделевич, такой человек нередко не приспособлен к «бытовой, приземленной» жизни. Он не способен правильно понимать и оценивать поступки и поведение других людей, оказывается наивным, зависимым и неподготовленным к трудностям повседневной жизни. Если при делинквентном поведении наблюдается противостояние во взаимодействии с реальностью, при аддиктивном – уход от реальности, при патохарактерологическом и психопатологическом – болезненное противостояние, то при поведении, связанном с гиперспособностями – игнорирование реальности. Человек существует в реальности («здесь и теперь») и одновременно как бы живет в иной, собственной реальности, не размышляя о необходимости «объективной реальности», где действуют другие окружающие люди. Он расценивает обычный мир как что-то малозначимое, несущественное и поэтому не принимает никакого участия во взаимодействии с ним, не вырабатывает стиля эмоционального отношения к поступкам и поведению окружающих, принимает любое происходящее событие отрешенно. Вынужденные контакты воспринимаются человеком с гиперспособностями как необязательные, временные и не относятся к значимым для его личностного развития. Внешне в обыденной жизни поступки такого человека могут носить характер чудаковатости. К примеру, он может не знать, как пользуются бытовыми приборами, как совершаются обычные действия для поддержания семейно-бытового благополучия, правопорядка и др. Весь интерес сосредоточен лишь на деятельности, связанной с его неординарными способностями (музыкальными, математическими, художественными и иными) (Менделевич В.Д.).

При аддиктивно-геденистическом девиантном поведении, на базе гиперспособностей, основными мотивами девиаций являются гламурность, престиж, чувство принадлежности к рангу избранных, богемных, а также эпатаж, стремление «взорвать ситуацию», разрушить ненавистную ему нормативную «лоходействительность», изменить и переделать её под себя. На эту психопатологическую девиацию гиперспособных лиц социум отвечает попытками изменить и реадaptировать их к реальности или изолировать в целях реабилитации.

Говоря о девиациях в детско-молодежной среде, необходимо отметить, что дети, обладающие разными проявлениями способностей, сознательно выбирают антисоциальный путь, приспособивая к нему все остальное), и которым малознакомы понятия: эмпатии, нормативности поведения и ответственности за свои поступки.

Так, например, у младших подростков с выраженными техническими способностями в процессе занятий техническими поделками и моделированием со временем появлялись антисоциальные девиации. С чего бы они ни начинали, почти всегда заканчивали свои занятия изготовлением какого-либо оружия, склонностью производить экстремальные взрывы, поджоги, звонки в полицию о предлагаемых террористических актах в школах, причем делали все мастерски, часто обнаруживая хорошие технические способности. Псевдотеррористическая деятельность нередко вызывала у них впервые очередь восхищение перед технической изобретательностью и лишь затем проявления морального осуждения.

Всё это свидетельствует о том, что потенциал детско-молодёжной одарённости, особенно отчуждённой или нереализованной, носит амбивалентный характер и в равной мере может быть реализован, как в созидательной, так и аутодеструктивной и девиантно-делинквентной формах.

Список литературы

1. Джумагулова Т.Н., Соловьёва И.В. Одарённый ребёнок: дар или наказание. – СПб.: Речь; – М.: Сфера, 2009. – 160 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005.
3. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Детско-молодежная девиантология. – Кострома: КГУ, 2016. – 379 с.
4. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. Динамика девиантных новообразований в онтогенезе личности. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 200 с.
5. Щепланова Е.И. Неуспешные одарённые школьники. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008. – 212 с.

*Шикун А.А. – кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный
университет», филиал в г. Клину*

Шикун А.Ф. как персоналий грата российской психологии

Можно даже сказать,
что человек лишь постольку
является личностью,
поскольку имеет свою историю.

С. Л. Рубинштейн

Знание истории психологии необходимо для понимания современных теорий и направлений этой науки, а также путей и тенденций ее развития. Определенные «круглые» даты ученых как раз тот самый повод для подробного анализа, обобщения их жизненного пути, историографии трудовой профессиональной деятельности.

К восьмидесятилетнему юбилею Шикун А.Ф. известный ученый-психолог, один из основателей ярославского научного сообщества, так оценил его вклад в развитие науки: «Алексей Федорович действительно сотворил невообразимое не только для Твери, но и для всей России. Будучи еще в начале 80-х годов прошлого столетия Единственным Местным Доктором Психологических Наук, он добился открытия специализированного психологического факультета в

ТвГУ, докторского диссертационного совета, отделения Международной Академии психологических наук, создания отделений Российского психологического общества во многих городах Тверской губернии. И в том, что отныне Тверь имеет десятки докторов и кандидатов психологии, и все вместе они представляют серьезную Научную Силу, во многом первостепенная заслуга академика МАПН, БПА и неоднократного лауреата национального конкурса «Золотая Психея» А.Ф. Шикуну».

Оценивая профессионально-значимые качества юбиляра, в ходе анализа методом наблюдения, он вывел так называемую «формулу Шикуну», которая помогла реализовать тверскому ученому многообразные жизненные научные планы.

Эта «формула» включает в себя следующие составляющие: *талантливость во всем, доброжелательность, общительность, эмпативность, открытость новому, природную доверчивость, выработанную исполнительность, психологическую креативность, новаторскую активность.* В конце этого списка Новиков В.В. [3, с.10–11] ставит три точки, как бы предполагая, что качеств в действительности намного больше, а он лишь отметил наиболее выпукло из них представленные в характере описываемого субъекта трудовой деятельности. И здесь ярославский ученый абсолютно прав, ведь каждая личность – это неповторимый для других микрокосм: характер, способности, жизненная философия, набор качеств, которые не так заметны, однако, с помощью которых она добивается реализации своего жизненного сценария.

Чтобы понять возникновение подобных психических коррелятов в структуре личности немаловажное значение имеет изучение обстоятельств ее формирования в условиях определенно-конкретных пространственно-временных отношений в микро-, мезо- и макросреде. Эти описания попадают под понятие биографический хронотоп, в котором важно рассмотреть характерные для каждого временного периода политические, экономические, правовые, моральные, религиозные особенности жизненного развития.

На данный хронотоп накладываются важные, личностные события жизни, имеющие существенные последствия для ее дальнейшего хода, кладущие начало новому образу жизни, перестройке внутреннего мира и социального поведения личности [2, с. 10].

Отечественная психология объясняет выбор человеком той или иной деятельности, формы поведения его мотивами, особенно сложными, например, идеалами [1, с. 90].

С учетом высказанных выше посылов и рассмотрим психобиографию Шикун А.Ф.

Юбиляр родился вторым ребенком в семье служащих. Его отец был героем гражданской войны, красным командиром, первым председателем местного волисполкома, в дальнейшем директором государственной мельницы, крупного градообразующего предприятия. Его мать была дочерью священника, всю жизнь посвятила воспитанию пяти детей, внуков, ведению домашнего хозяйства. Генетически от матери Алексею Федоровичу досталась психофизиологическая основа характера – холерический темперамент,

экстраверсия (*общительность*), а также привито трудолюбие, умение все доводить в начатых делах до конца (*выработанная исполнительность*). Ее любимой поговоркой была следующая: «Без труда не выловишь и рыбку из пруда». В семье из семи человек, чтобы достойно жить, приходилось много трудиться на приусадебном участке, с домашними животными. Мечтала, чтобы сын стал священнослужителем.

От отца Алексею Федоровичу досталась великолепная память, который мысленно мог перемножать четырехзначные цифры. Например, будучи уже в возрасте восьмидесяти лет Шикун А.Ф. запомнил некий текст, который ни один студент, участвующий в тренингах, никогда не мог повторить, так как материал в несколько раз превышал объем возможной оперативной памяти. Это вызвало настоящее восхищение. А, вообще, широта его интеллекта поражала. Данное психическое явление возникло за счет гипертрофии познавательной мотивации. Рано научившись читать, все свое свободное время Алексей Федорович проводил за книгой. Уже темно, а он все читает и даже не слышит, как мать зовет его ужинать (*открытость новому*). Ему уже восемьдесят пять, плохо видят глаза, а он по пять, шесть часов проводит за столом, читает и правит диссертации докторантов, аспирантов, магистрантов, минимум по 50–70 страниц в день. Кроме того, существовала и норма 0,5–1 страница нового текста для монографии, учебного пособия или статьи (психологическая креативность, новаторская активность).

Еще одну заповедь от отца он унаследовал и свято ее выполнял всю жизнь: «Доверяй людям! Помогай всем, чем можешь, всегда будь на их стороне, даже, если это и в ущерб самому себе!» (*доброжелательность, эмпативность, природная доверчивость*).

Безусловно, есть ряд событий макро- и микросреды, которые определили судьбу юбиляра.

В конце двадцатых и тридцатые годы прошлого века Советская Россия затеяла масштабную перестройку в виде индустриализации. Для ее осуществления необходимы были квалифицированные кадры: инженеры, врачи, военные. СМИ, искусство призывали к этому молодежь. В то время на Украине очень популярен был образ Платона Кречета в пьесе Корнейчука А.Е, врача интеллигента, борца за правду, играющего на скрипке. Федор Иасонович Шикун внушил этот образ сыну, добившись того, чтобы тот поступил сначала в медицинское училище, а затем и в медицинский институт. Купил он и скрипку маленькому сыну, однако тот больше тяготел к домбре, балалайке, мандолине и банжо, с последним он не расставался всю жизнь, написав несколько музыкальных произведений для оркестра и сольного исполнения (*талантливость во всем*).

Безусловно, огромную роль в его психобиографии сыграли события, скорретировавшие его жизненный сценарий: создание собственной семьи, тридцатичетырехлетняя служба в Вооруженных Силах СССР, где он освоил новую для себя профессию психолога и защитил докторскую диссертацию по актуальнейшим проблемам военной психологии труда. Таким же значимым явлением для него стала трудовая деятельность в ТвГУ, где при его личном участии были созданы все структурные подразделения, чтобы психология

Тверского региона получила достойную представленность на общем поле отечественной науки.

Подводя итоги, отметим точность профессионального анализа Новикова В.В. значимых качеств Шикун А.Ф. подтверждаемую психобиографическими сведениями.

Список литературы

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Минск, 1996. – 400 с.
2. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследований и коррекции личности. – Алматы, 2001. – 128 с.
3. Новиков В.В. Золотая Психея – прижизненный памятник // Краеведческая психология, Тверь, ТвГУ, – №6. – С. 10–11.

2. Научно-исследовательская деятельность магистров и аспирантов

*Алексеева М.Г., адъюнкт кафедры
юридической психологии Санкт-Петербургского
университета МВД России, г. Санкт-Петербург
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ,
профессор кафедры юридической психологии
Санкт-Петербургского университета МВД России
Шаранов Ю.А.*

Экспертное мышление как высшая форма мышления сотрудника ОВД

В настоящее время наше государство претерпевает значительные изменения: увеличение потока информации, ухудшение экономических условий, снижение уровня жизни и др. Все эти изменения негативно сказываются на обществе и приводят к его дезорганизации. Отсюда следует повышение уровня преступности, увеличение бытовых конфликтов и учащение случаев нервных срывов среди граждан. В этой связи на плечи сотрудников ОВД ложится большая ответственность за безопасность нашего государства. Поэтому сотрудник ОВД должен обладать общекультурными, духовно-ценностными, креативными и социально-технологическими (праксиологическими) компетентностями, которые способствовали бы максимальному выполнению должностных обязанностей на благо нашего общества.

Эти компетентности выражают устойчивую структуру субъективности, которая включает эмоционально-ценностную, рационально-волевую и операциональную сферы, где и отражается качественная основа профессионализма сотрудника ОВД. Она тесно связана со сформированным

экспертным мышлением, т.к. именно экспертное мышление определяет сотрудника как профессионала в своей сфере деятельности [1, с. 211].

Экспертное мышление – это особая интеллектуальная деятельность, выступающая в качестве инструмента специального исследования явлений и фактов социально-правовой природы, которые целеустремленно отбираются, подвергаются анализу, пониманию, интерпретации и оценке на основе господствующих в обществе ценностей права, идеалов справедливости и законности.

В свою очередь социально-правовое явление выступает в качестве открытой модели познания, в которой представлено множество смыслов и поэтому сознание и мышление сотрудника ОВД работает, прежде всего, со смыслами. Во многом по этой причине наблюдается быстрое развитие коллизионного и интерпретационного права. Большое количество, разнообразие и сложность социально-правовых смыслов вызывает к жизни экспертное мышление [2, с. 203].

Мышление, в отличие от более простых и чувственных процессов, по своей сути обладает особой пространственно-временной структурой. С точки зрения пространства мышление характеризуется снятием барьеров и границ и способно преодолевать любые расстояния, вне зависимости от физических законов времени. В тоже время мышление является интермодальным и в своей интенсивности зависит от внутренней мотивации субъекта.

Экспертное же мышление связано с определенными границами и рамками закона, в пределах которого действует субъект. При этом творческая составляющая никуда не уходит, а, наоборот, позволяет сотруднику применять право, максимально соответствуя потребностям и запросам общества. В то же время определенные компетентности и опыт преобразуют мышление сотрудника таким образом, что он может успешно спрогнозировать ситуацию и принять максимально верное и конструктивное решение в очень короткие сроки (например, в экстренной ситуации), сопоставить все факты, найти зацепку и эффективно решить поставленную задачу (например, при расследовании преступлений).

Развитие экспертного мышления соотносится с конечным процессом синтеза способностей сотрудника ОВД к концептуализации на специфических языках различных видов правоохранительной деятельности. Экспертное мышление рассматривается в качестве системообразующего и самореферентного гуманитарного явления, которое предоставляет большие возможности для развития общекультурных, профессиональных и личностных компетенций сотрудника ОВД.

При этом стоит понимать, что каждый субъект общества обладает индивидуальным набором культурных и ценностных ориентиров, что существует особый контингент граждан, чьи представления о культуре и ценностях идут вразрез с общественным большинством, трактующим законодательную истину по-своему. В условиях повсеместной неоднозначности толкования истины экспертное мышление сотрудника ОВД отличается ценностно-смысловой определенностью суждений и оценок, а также персональной ответственностью за его результаты.

Раньше, в условиях стабильного общества, спор об истине мог гарантировано привести к однозначному ответу и, таким образом, определить, сторону права. Сегодня на один и тот же социальный процесс или событие люди смотрят по-разному, радикально расходясь в оценках. При этом почти всегда большой резонанс вызывает вопрос о единственно верной точке зрения. Никто не обладает статусом привилегированного субъекта истины, однако каждый имеет право находиться в рамках своей собственной системы ценностей. Всякое знание об истине ограничено той системой предпосылок, которая входит в само его основание, определяет его суть. Сам процесс познания истины обусловлен культурно-историческим контекстом и зависит от ценностных факторов, языка и традиций, которые выступают той «универсальной средой, в которой осуществляется понимание» [2, с. 205].

Сейчас, из-за большого потока информации и ее доступности, как в средствах массовой информации, так и в других источниках, общество мыслит иначе. Большая часть населения активно борется за свои права, игнорируя свои обязанности перед окружающими. Эгоистичное поведение граждан по отношению друг к другу, открытая борьба за удобство, игнорирование чужих бед и проблем усугубляют ситуацию в целом. Напряжение мгновенно нарастает и переходит в открытые конфликты. Часто эти конфликты заканчиваются плачевно для всех сторон (одна сторона пострадавшая, вторая несущая наказание). Поэтому сотруднику необходимо не только адаптироваться к поступающей информации, принять ее, пропустить через призму своего осознания и отсеять лишнее, как гражданину нашего общества, но и соотнести ее с социально-правовыми явлениями, исходя из своих компетенций. Такая сложная задача под силу только профессионалу, который обладает экспертным мышлением и может вынести оптимально верное решение и применить закон, не нарушая прав и свобод граждан.

Следует понимать, что сотрудник ОВД, обладающий экспертным мышлением – это специалист, у которого есть юридические права и практический опыт исследователя, высокий уровень профессиональной квалификации и внутренняя свобода (не прикрепленная к одной точке зрения), презумпция честности и ответственности. Такой специалист не только владеет знанием, но и понимает то, что знает, как и для чего знает, понимает границы своей компетентности и никогда их не переступает [2, с. 204].

Таким образом, экспертное мышление сотрудника ОВД является особой формой интеллектуальной деятельности, которая выступает в качестве инструмента специального исследования явлений и фактов социально-правовой природы нашего общества. Эти явления, в свою очередь, целеустремленно отбираются, подвергаются анализу, пониманию, интерпретации и оценке на основе преобладающих в обществе ценностей права, идеалов справедливости и законности.

Наличие у сотрудника экспертного мышления говорит о высшем уровне его профессионализма, т.к. помимо сформированных компетенций большую роль в формировании экспертного мышления играет практический опыт. Изменения в мышлении общества являются одним из важных факторов,

который дал толчок для развития у сотрудников ОВД нового высшего вида мышления – экспертного мышления.

Список литературы

1. Иваницкий А.Т., Шаранов Ю.А., Шестаков А.Г. Как подготовить «понимающие кадры» для органов внутренних дел: риторико-герменевтический подход // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2015. – № 2. – С. 210–219.

2. Шаранов Ю.А, Устюжанин В.Н. Экспертное мышление юриста в контексте «треугольника компетенций» // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. № 2. – С. 203–209.

*Амангелдыкызы А. – магистр юридических наук,
Балмагамбетова В.М. – магистр юридических наук,
преподаватели Казахско-Русского
Международного университета,
г. Актобе, Республика Казахстан*

Проектная технология обучения как один из главных векторов образования

*Скажи мне – и я забуду.
Покажи мне – и я запомню.
Вовлеки меня – и я научусь.
(Китайская пословица)*

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева от 31 января 2017 года один из приоритетов посвящен образованию. «Прежде всего должна измениться роль системы образования. Наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации» – пишет лидер Нации в Послании.

Современное общество предъявляет особые требования к специалисту с высшим образованием, к формированию его творческого исследовательского потенциала. Формирование такого стиля мышления связывается в педагогической науке с использованием в образовательном процессе вуза новых технологий обучения, в том числе и проектная деятельность.

Проектная деятельность как система действий, операций и процедур, необходимых для разработки и реализации проекта, представляет собой определенную технологию, которая может быть освоена уже в процессе обучения специальности [1, с. 7].

В условиях все ускоряющегося экономического и социального развития общества, будущие специалисты среднего звена производства должны иметь глубокую теоретическую и, что особенно важно, практическую подготовку для профессиональной деятельности, чтобы гибко реагировать на изменение внешней среды и творчески подходить к решению профессиональных задач.

Интенсивное развитие социума, активное обновление технологий, высокая скорость информационного потока, обуславливают необходимость постоянного

совершенствования профессиональной подготовки будущего юриста, который должен гибко реагировать на изменение внешней среды, учитывать постоянно изменяющиеся потребности и возможности общества, расширять свои знания и умения в области современных материалов и технологий.

Основой активного развития будущего юриста является эффективная организация такого процесса обучения, при которой обучающийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое задание и приобретая новый учебный и жизненный опыт [2, с. 15].

Как показывает практика, существуют противоречия между:

- необходимым уровнем сформированности практических умений и недостаточной практической подготовкой будущих юристов;
- необходимостью формирования у студентов целостной системы профессиональной деятельности и неразработанностью механизма установления межпредметных связей как внутри дисциплины, так и между блоками специальных и общеобразовательных предметов.

Для решения этих противоречий перспективным является использование проектного метода. Актуальность проектной деятельности состоит в том, что она, во-первых, инициирует нестандартные решения; во-вторых, она практикоориентирована, всегда направлена на конкретные нужды; в-третьих, включает в поиск не только административные структуры, но и рядовых исполнителей, развивает социальную активность и ответственность.

Слово «проект» в европейских языках заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза». В новое время – это слово начинают понимать, как идею, которой субъект может и вправе распоряжаться как своей мыслью. Специфическое использование данный термин приобрел в образовательной практике. В педагогической литературе можно встретить различные определения учебного проекта, но в любом случае учебный проект основывается на следующих моментах:

- развитии познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно искать информацию, развитию критического мышления;
- самостоятельной деятельности обучающихся: индивидуальной, парной, групповой, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени;
- решении какой-то значимой для обучающихся проблемы, моделирующей деятельность специалистов какой-либо предметной области;
- представлении итогов выполненных проектов в «осязаемом» виде (в виде отчета, научных статей, доклада, стенгазеты или журнала, презентации и т.д.), причем в форме конкретных результатов, готовых к внедрению;
- сотрудничестве обучающихся между собой и преподавателем.

Проблема использования метода проектов в преподавании была выделена в системе проблемного обучения Чановой М.В. [4, с. 8], в развитии познавательных потребностей Слинкиным Д.А. [3, с. 26], в междисциплинарном проектировании Дудышевой Е.В. [1, с. 4].

Проектная деятельность меняет позиции преподавателя и студента в

учебном процессе. Студенты:

- ✓ самостоятельно приобретают дополнительные знания из разных источников;
- ✓ учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- ✓ приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- ✓ развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения), проектировочные и творческие способности;
- ✓ развивают системное мышление.

Преподаватель получает возможность:

- развивать собственные способности к моделированию, прогнозированию, проектированию и планированию образовательных объектов и систем, применять на практике современные педагогические и технологические разработки;
- организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных психологических и интеллектуальных возможностей обучающихся, повысить мотивацию образовательной деятельности;
- широко использовать современные информационные и педагогические технологии, мобильно и многовариантно организовывать процесс обучения и воспитания.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РК по специальности «Юриспруденция», студент должен:

- иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в природе и обществе, необходимое для решения профессиональных задач с учетом технико–технологических, социально–экономических и экологических факторов;
- понимать сущность и социальную значимость своей профессии, обладать чувством профессиональной ответственности за результаты своего труда;
- быть готовым при реализации профессиональных функций решать поставленные задачи, требующие анализа ситуации и выбора решений;
- уметь рационально организовать свой труд, в том числе планировать работу, анализировать ее результаты, быть готовым к применению компьютерной техники в сфере профессиональной деятельности;
- быть готовым к взаимодействию с коллегами по работе, к изменению вида и характера профессиональной деятельности.

Для решения этих задач предлагается использование проектного метода, как в различных дисциплинах, так и на занятиях по производственному обучению, на учебной практике. В соответствии с государственным образовательным стандартом РК по специальности «Юриспруденция» уже в первый год обучения студенты проходят практику для получения первичных профессиональных навыков. Практика призвана углубить знания по специальным предметам, изучаемым на первом курсе.

Применение проектной технологии обучения в Казахско-Русском Международном университете (Актобе) значительно повышает степень осмысленности учебного материала, во-первых, за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи; во-вторых, за счет использования не только абстрактных моделей, но и понятных каждому студенту наглядных зрительных образов.

Студент вместе с преподавателем, как бы «творить мир». Помимо принятой в традиционной системе обучения логической схемы анализа окружающего мира добавляется схема его синтеза, реализуемая в компьютерных средах.

При этом у студентов формируются необходимые сегодня качества человека XXI века, выделение которых обусловлено рядом факторов, в числе которых можно назвать и общественные запросы, и потребности самой системы образования. Это ответственность и коммуникативные умения; творчество и любознательность; критическое и системное мышление; умения работать с информацией и медиасредствами; умения ставить и решать проблемы; направленность на саморазвитие; социальная ответственность.

Список литературы

1. Дудышева Е.В. Междисциплинарное проектирование в предметно-профессиональной подготовке будущих учителей. – Барнаул, 2009.
2. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
3. Слинкин Д.А. Роль метода проектов в развитии познавательных потребностей студентов педагогического вуза. – Екатеринбург, 2001.
4. Чанова М.В. Метод проектов в системе проблемного обучения. – Новосибирск, 2008.

*Баранова А.А., II курс, магистратура,
ТвГУ, г. Тверь*

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Демиденко Н.Н.*

Исследовательская анкета оценки уровня инновационного потенциала личности специалиста

Под инновационным потенциалом профессионала понимается совокупность качеств, компетенций, необходимых для инновационной деятельности и, в тоже время, определяемых ею. Инновационная деятельность здесь – это деятельность по созданию, распространению и использованию новшеств и нововведений [1, с. 51].

Актуальность исследования данного феномена обуславливается, прежде всего, запросами практики. Своевременное выявление на этапах отбора людей, обладающих высоким уровнем инновационного потенциала, и дальнейшее его развитие у персонала – одни из важных и трудных задач, встающих перед кадровой службой современной развивающейся организации.

На данный момент мы можем констатировать следующую ситуацию: наблюдается явный дефицит психодиагностического инструментария,

отвечающего растущей необходимости в оценке инновационных качеств сотрудника, особенного его инновационного потенциала.

Из существующих методик можно перечислить следующие: «Методика исследования отношения личности к инновациям» Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко [5]; опросник «Психологическая готовность к инновационной деятельности» В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой [4], а также «Многофакторный опросник инновационного потенциала профессионала» Т. Ким [3].

Следует заметить, что до настоящего момента разработчики психодиагностического инструментария, направленного на оценку этого феномена, не учитывали один достаточно важный аспект. В разработанных ранее методиках не отражается то, что инновационный потенциал включает в себя не только продуцирование новых идей, но и поведение, необходимое для внедрения новшеств.

Именно поэтому на основании личностно-деятельностного подхода и в соответствии с идеями структурного подхода нами была построена и обоснована этапно-структурная модель инновационного потенциала личности работника на примере специалиста-маркетолога. В данной модели личностные качества, необходимые маркетологу на каждом этапе деятельности по реализации инноваций, сгруппированы и систематизированы в четыре блока: качества субъекта для решения задач на этапе «Исследование возможностей», психологические характеристики субъекта труда для этапа «Генерация идей», профессионально важные качества личности на этапе «Продвижение идей», личностные характеристики для реализации этапа «Практическое применение идей». На основании данной этапно-структурной модели инновационного потенциала была составлена «Исследовательская анкета оценки уровня инновационного потенциала личности специалиста».

Цель данного инструмента состоит в определении уровня инновационного потенциала специалиста и степени выраженности его личностных качеств, необходимых на каждом этапе деятельности по разработке и внедрению инноваций. Анкета состоит из 32 утверждений, которые респондент должен оценить по 5-балльной шкале, где 1 – «Полностью не согласен», 2 – «Скорее не согласен», 3 – «Затрудняюсь ответить», 4 – «Скорее согласен», 5 – «Полностью согласен».

Утверждения были составлены в соответствии с представлениями о поликомпонентном строении инновационного потенциала профессионала [1], а также с учетом четырехэтапного видения структуры инновационной деятельности Дж. Де Йонга [6].

Общая идея и принципы конструирования анкеты, а также методика представления результатов в виде профиля основываются на исследовании Н.Н. Демиденко и ее авторской методике выявления структурных уровней мотивации [2].

Все утверждения анкеты группируются в следующие шкалы-категории, соответствующие одноименным этапам инновационной деятельности по Дж. Де Йонгу [6]: «Общий уровень инновационного потенциала», «Исследование возможностей», «Генерация идей», «Продвижение идей», «Практическое

применение идей». Каждой категории соответствует по 8 утверждений, расположенных в теле анкеты в случайном порядке.

В каждой группе есть как «прямые» утверждения с присвоением непосредственно тех балльных оценок, которые были указаны респондентом (1–5). Также есть и «обратные» вопросы, в которых присвоение баллов происходит по обратной шкале от 5 до 1.

Описание шкал:

«Исследование возможностей». Данная шкала характеризует качества работника, необходимые на этапе поиска возможностей для улучшения существующих технологий и предметов. К ним относится низкий консерватизм, широта интересов, высокая эрудиция, открытость новому опыту, потребность в изменениях.

«Генерация идей». Эта шкала определяет качества работника, которые задействуются на этапе продуцирования новых нетривиальных идей. Данная шкала выступает интегральным показателем следующих характеристик: оригинальность, гибкость мышления, способность к абстрагированию, критичность, рефлексия.

«Продвижение идей». Шкала отражает уровень развития коммуникативной компетентности, показывает, насколько человек готов к риску, свободен от влияния большинства, ориентирован на решение задачи, а также обладает ли он мотивацией достижения успеха.

«Практическое применение идей». Шкала отражает готовность индивида к внедрению в свою профессиональную деятельность новых более эффективных методов работы. Кроме того, шкала показывает, насколько человек приветствует изменения в работе.

Максимальное значение для каждой шкалы (40 баллов) свидетельствует о наличии у работника нужных на данном этапе разработки инноваций качеств. Минимально возможное значение (0 баллов) говорит, наоборот, об отсутствии таковых.

«Общий уровень инновационного потенциала» подсчитывается суммированием всех баллов, набранных респондентом по 4 частным шкалам. Максимальное значение данного показателя равно 160 баллам, минимальное – 0.

На основании суммирования балльных оценок по каждому из этапов можно построить индивидуальный профиль инновационного потенциала каждого работника, где оси абсцисс соответствуют этапы инновационной деятельности, а на оси ординат расположены баллы, полученные по каждому из этапов (рис. 1).

Графическое отображение результатов позволяет наглядно продемонстрировать выраженность качеств, составляющих основу инновационного потенциала, представленность этих качеств на соответствующем им этапе инновационной деятельности. Кроме того, графический вариант представления результатов также позволяет оценить профиль инновационного потенциала личности с точки зрения универсальности работника относительно всего процесса разработки и внедрения инноваций или же, наоборот, ориентированности специалиста на конкретном этапе инновационной деятельности.

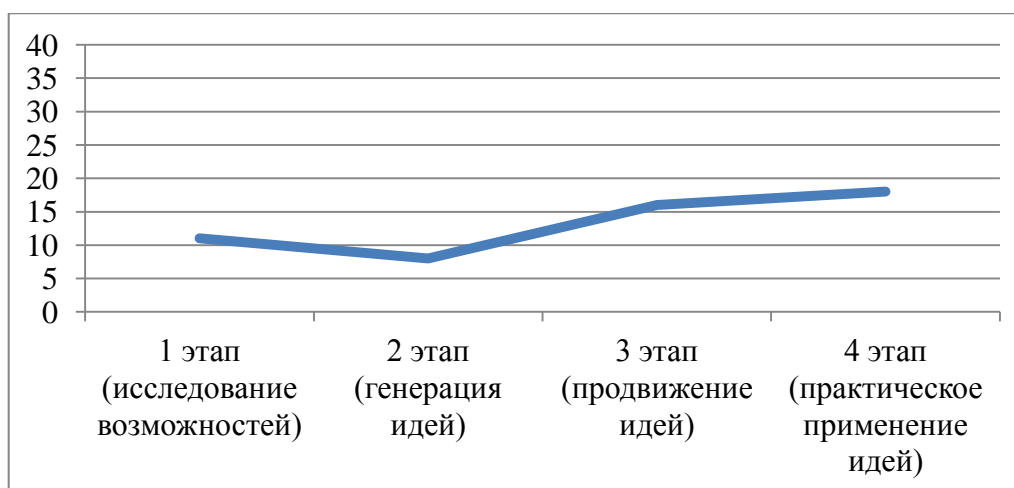


Рис. 1. Пример построения профиля инновационного потенциала личности специалиста

Возможности психодиагностического инструмента:

В дальнейшем на основании данных, полученных на материале использования анкеты, можно выделить типы специалистов-маркетологов по виду их профиля инновационного потенциала, выраженности имеющихся качеств в связи с этапами инновационной деятельности.

Кроме того, методика позволит определить «сильные» стороны в структуре личности субъекта труда, которые способствуют успешному осуществлению инновационной деятельности, а также оценить, на какие этапы внедрения инноваций благодаря наличию необходимых личностных качеств ориентирован профессионал.

Данный инструмент может использоваться для мониторинга качеств личности трудящегося и построения программ индивидуального профессионального развития, так как обладает прогностическим ресурсом в части определения эффективности конкретного специалиста-маркетолога на протяжении всех этапов разработки и внедрения инноваций.

Список литературы

1. Батурин Н.А. Многоуровневая модель инновационного потенциала профессионала и подходы к её операционализации Ч. 1 / Н.А. Батурин, Т.Д. Ким, А.С. Науменко // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – Вып. 8. – С.48–57.
2. Демиденко Н.Н. Исследовательская методика выявления структурных уровней мотивации: учеб. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2002. – 52 с.
3. Ким Т.Д. Психологические компоненты инновационного потенциала профессионала: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2013.
4. Краснорядцева О.М. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // Сибирский психологический журнал. – 2011. – №40. – С. 164–175.
5. Лебедева Н.М. Методика исследования отношения личности к инновациям / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4 (23) – С. 89–96.
6. De Jong J. P.J. How leaders influence employees innovative behavior / Jeroen P.J. de Jong, Deanne N. Den Hartog // European Journal of Innovation Management. – 2007. – Vol. 10, –№1. – P. 41–64.

*Бедрозова-Петрова Т. Д., докторант,
Великотърновския университет им. Св.св. Кирилла
и Методия, г. Велико Търново, България
Научен ръководител – доктор,
професор Бораджиева Е.*

Детето – активен субект на своето развитие в първата година от живота

Добре известен факт е, че в ранното детство основните сили, оказващи влияние върху развитието на детето, са наследствеността и най-близката социална среда, представена основно от неговата майка. Неслучайно обаче много изследователи говорят не за еднопосочно въздействие на средата, а за взаимодействие в диада – „майка-дете“. В съвременното все повече като фактор на развитието се възприема и самото дете с всички негови налични ресурси не само да приема, но и да оказва въздействие върху тази своя непосредствена среда чрез собствената си активност.

При раждането си бебето е по-близо до рефлекторното и инстинктивно поведение, но с всеки следващ ден, месец, година то обогатява своя социален опит и репертоар от поведения, които след това включва в плана на собственото си развитие по пътя на все по-широкото и все по-компетентното си навлизане в социалния свят.

Лора Бърк посочва, че благодарение на „забележителния набор от способности“, с които разполага новороденото, в отношенията с физическия свят и в изграждането на своите първи социални взаимоотношения то е активно от самото начало [2, с. 111]. Дори с рефлекторните си поведения бебетата привличат своите родители към носещо удовлетворение и на двете страни взаимодействие. Бебе, което успешно намира зърното на майката, за да суче /рефлекс на търсене/ и което хваща, когато ръката му е докосната /рефлекс на хващане/, предизвиква реакции на нежност и любов [2, с. 112].

В. Банова и Т. Павлова посочват, че бебето дълго е възприемано като пасивно същество, подложено на влиянието на своите родители, приемащо грижите им, без да може да им повлияе. Понастоящем, свързаността между майката и бебето ѝ се възприема като двупосочен процес, в чието развитие детето е активен партньор.

Светът на бебето е свят на усещания – в тази форма, в своето тяло, то изпитва емоции, които изразява чрез движения и/или мимики – това е неговият специфичен език. Чрез съвкупността от сигнали, които изпраща към майчината фигура, то допринася за нейните изживявания и за себевъзприемането ѝ като родител. Хармонията и взаимността в контакта са едновременно свързани и с обгрижващия, и с бебето, като отношенията „майка-бебе“ се сплитат в „интерактивна спирала“ – способностите и „знанията“ на бебето се провокират от майчините грижи, които пък, от своя страна, са провокирани от тези способности и знания. Например бебето се усмихва още в утробата, като това е усмивка-рефлекс. След раждането тази усмивка провокира в майката чувства и тя ѝ отвърща с думи и свои усмивки, като само за няколко седмици нейните реакции превръщат усмивката на бебето от рефлекс в „нарочна“ усмивка и в

средство и за общуване, и въздействие. В тази „интерактивна спирала“ майката развива своята способност да бъде майка, тя и бебето придобиват все повече компетенции, които подкрепят взаимното разбиране и адаптиране на поведението им [1, с. 210-211].

Бебето взаимодейства с майката чрез своите, често възприемани като елементарни, умения – погледът, усмивката, плачът, търсенето и приемането на телесния контакт, издаването на разнообразни звуци, придружени или не от различни движения /напр. „комплекс на оживление“/.

Според някои изследователи като Джон Боулби тези умения са вродени поведенчески модели, които направляват социалните взаимоотношения между родителите и детето и са в основата на развитието на привързаността – дълъг процес, чийто резултат е формирането на двупосочна, дълбока и трайна емоционална връзка между детето и грижещия се за него. Качеството и типа на привързаността се превръщат в матрица на всички по-нататъшни социални отношения на растящия човек.

Вродените емоционални сигнали предизвикват грижа и защита от страна на родителите, тъй като провокират тяхната също вродена готовност за съответстващите на сигналите реакции – те се безпокоят, когато детето плаче, и са щастливи, когато то се смее [Bowlby, 1973, цит. по 4, с. 385]. Държейки родителя наблизо, тези сигнали/поведения гарантират, че бебето ще бъде обгрижено и защитено от опасности. Но те насърчават родителя и да взаимодейства с него, давайки му стимулацията, необходима за нормалните и здравословни растеж и развитие.

Боулби, както и други автори утвърждават, че формирането на привързаността се основава именно на *взаимно подкрепящите се сигнали* в контекста на цялостния контакт между детето и неговите близки, а не при задоволяването на физиологичните му потребности като глад и жажда, което е само една от социалните ситуации на взаимодействие между детето и неговите родители [Bowlby, 1973, цит. по 4, с.385; van den Boom, цит. по 2, с.43].

В. Банова и съавт. анализират как бебето превръща своите първи поведения в канали за активна комуникация със своята майка.

Погледът и особено гледането „очи в очи“, когато бебето е взето на ръце от майката, още от самото раждане е търсена от него визуална стимулация. По време на храненето то се опитва да наблюдава лицето ѝ и да „фиксира“ погледа ѝ, като това се превръща в момент на взаимно удоволствие, който не е свързан само с приемането на храна.

Усмивката въздейства изключително силно на възрастния и бебето много бързо разбира интереса и изражението му. Чрез нея то започва да показва свои потребности по разбираем за майката начин и така усмивката става истинско средство за общуване и за споделяне положителни чувства и емоции [1, с. 211].

Плачът е най-често използваното от бебето средство за общуване след раждането, с което то не само сигнализира за своите потребности, но и регулира собствените си вътрешни състояния. Той влияе силно и директно върху чувствата на околните и въпреки, че създава у тях неприятни усещания, е изключително полезен. Някои автори го наричат „акустичната пълна връв“ между майката и бебето. Ако тя не успее да го успокои, изпитва чувство на вина

и съмнения в способностите си на добър родител. Тези състояния са нормални и са част от взаимната адаптация – подставяйки под въпрос способностите си, майката реално търси по-добър начин да отговори на потребностите на бебето [1, с. 211]. Според Лора Бърк плачът е сложен стимул, който варира по интензивност – от лек хленч до послание за дълбок дистрес. Именно неговото естество насочва родителите към причината за него [2, с. 113].

Начинът, по който бебето отговаря на *тактилния контакт* при гушкане, държане, докосване, галене, е форма на общуване, в която то отново е активно. С това, дали е отпуснато, или стегнато, дали се прилепя, или се противопоставя, като се изпъва, то е способно да поощри или отхвърли комуникацията с възрастния, показвайки, ако иска да бъде „оставено на мира“ [1, с. 212].

Звучите, гукането, жестовете с комуникативна стойност, а накрая и първите думи и изречения, придружени с жестове, провокират възрастните към откликване на детските емоции и потребности.

К. Тагарева цитира М. М. Лисина, според която бебето е способно да преустрои поведението си според поведението на възрастния и така да го подбуди към изява на положително отношение към него. То привлича целенасочено вниманието на възрастния като превръща усмивката и погледа в насочени инициативни действия чрез придружаването им с движения. *Комплексът на оживление*, проявяващ се през втория месец от развитието в контакта с майката /грижещия се за него/ е колкото реакция на приятната за него емоционална стимулация, толкова и проява на активност в общуването, целяща да удължи емоционалния контакт между двамата [5, с. 35–36].

Вродените темпераментови особености на детето също осигуряват реципрочност в сложните му взаимодействия с близките. Така например някои бебета са „по-трудни“ по темперамент и не възприемат лесно вниманието и ласките [Veber, Levitt, Clark, 1986, цит. по 4, с. 386]. Те налагат друг тип грижи в сравнение със спокойните и уравновесени деца. Наблюдава се, че още на ниво родилно отделение активните новородени получават повече внимание [3, с. 41]. Лора Бърк посочва, че бебетата, които прекарват повече време в спокойно будно състояние, е вероятно да получават повече социална стимулация и възможности да изследват средата, което може да им даде леко предимство в умственото им развитие [Gurtner et al., 2002, цит. по 2, с. 112]. Уникалните за всяко дете периоди на сън, бодърстване, и физиологична възбуда оказват влияние на нагласите на родителите спрямо бебето и на взаимодействията с него. Спокойните и спящи за дълги периоди деца дават възможност на своите родители да възстановят енергията си, което с по-голяма вероятност би довело до откликване и чувствителност към потребностите им. По-нервните бебета, които заспиват за кратко, изискват много време и енергия от страна на родителите. Чувството за несправяне в успокояването на бебето може да провокира у майката по-малко позитивно отношение към него. Тази тенденция се запазва и в последващото развитие на детето – биологично и социално повлияните му характеристики влияят на типа въздействия от страна на родителите – дружелюбното, внимателно, отзивчиво дете вероятно ще предизвиква положителни и търпеливи реакции от тяхна страна, докато свръхактивното, лесно разсейващо и/или с «трудно» поведение дете сигурно ще

е обект на родителски ограничения и наказания [2, с. 44]. В крайна сметка различията в темперамента на децата могат доведат до различия в родителските стилове [Dunn, Plomin, 1990, цит. по 4, с. 393].

Белезите на темперамента са видими още през първия месец след раждането. В голяма степен те определят праговете на усещане на детето, предизвикващи специфичните му реакции към външните стимули и тяхната интензивност. Те са в основата и на това, дали емоционалните му реакции ще са преобладаващо положителни или отрицателни [3, с. 201].

Провокирайки определени отговори от страна на средата, вродените поведенчески сигнали, които детето отправя към грижещите се за него, усъвършенстващите се през първата година „привързващи“ родителите поведения, типа реактивност, обусловена от темпераментовите му особености, неизбежно повлияват регулацията на поведението му, с което непосредствено се отразяват и върху цялостното му развитие.

Раждайки се напълно зависимо от грижите на своите близки бебето бързо съумява да превърне няколко инстинктивни поведения, с които разполага в началото, в целенасочени и ежедневно усложняващи се способности за въздействие върху околните. Отправяйки сигнали, които е трудно да бъдат отминати, по уникален начин детето въвлеча своя малък свят в проекта на собственото си развитие. А то е винаги развитие на все по-широкото му включване в системата на социалните отношения. В тази система още от самото си раждане то участва като активен субект, а не като пасивен обект/приемник на въздействия в нея.

Список литературы

1. Банова В., Павлова Т., Жупунов Л. Ранно и предучилищно детство. / Програма за обучение на кандидати за приемни родители. – София, 2011.
2. Бърк Л.Е. Изследване на развитието през жизнения цикъл. – София, 2012.
3. Пирьова Б. Невробиологични основи на детското развитие. – София, 2008.
3. Сиймън Д., Кенрик Д. Психология. – София, 2002.
4. Тагарева К.С. Развитие на общуването в ранна детска възраст // Психология журнал. – 2014. – 04–118. – С.33–38.

*Беляева А.В., магистратура, I курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Межведомственное взаимодействие социальных учреждений в осуществлении социальной работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья

Семья, имеющая детей с ограниченными возможностями, – особый объект социальных отношений, так как затрагивает не только внутрисемейные отношения родителей и детей, но и сосредотачивает внимание на организацию более полной жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями. В последние годы все большие усилия социальных работников, педагогов и психологов направлены на изучение взаимоотношений родителей и детей с ограниченными возможностями. Государство с целью подготовки детей к жизни

в обществе призвано не просто предоставить ребенку с ограниченными возможностями определенные льготы и привилегии, должно помочь в осуществлении его социальных потребностей.

За последнее десятилетие число детей с ограниченными возможностями выросло более чем в два раза. Доля детской инвалидности, по мнению экспертов, составляет в мире 1–2% от детской популяции. В Российской Федерации ежегодно рождается около 30 тыс. детей с врожденными и наследственными заболеваниями [2].

Численность населения Тверской области по состоянию на 01.01.2016 г. составляет 1315000 чел. Из них:

- 110901 чел. с инвалидностью, что составляет 8,4 % от общей численности населения Тверской области;
- 4525 детей-инвалидов, что составляет 4,08% от общей численности инвалидов Тверской области и 1,9% от общей численности детского населения Тверской области (229848 чел.) [3].

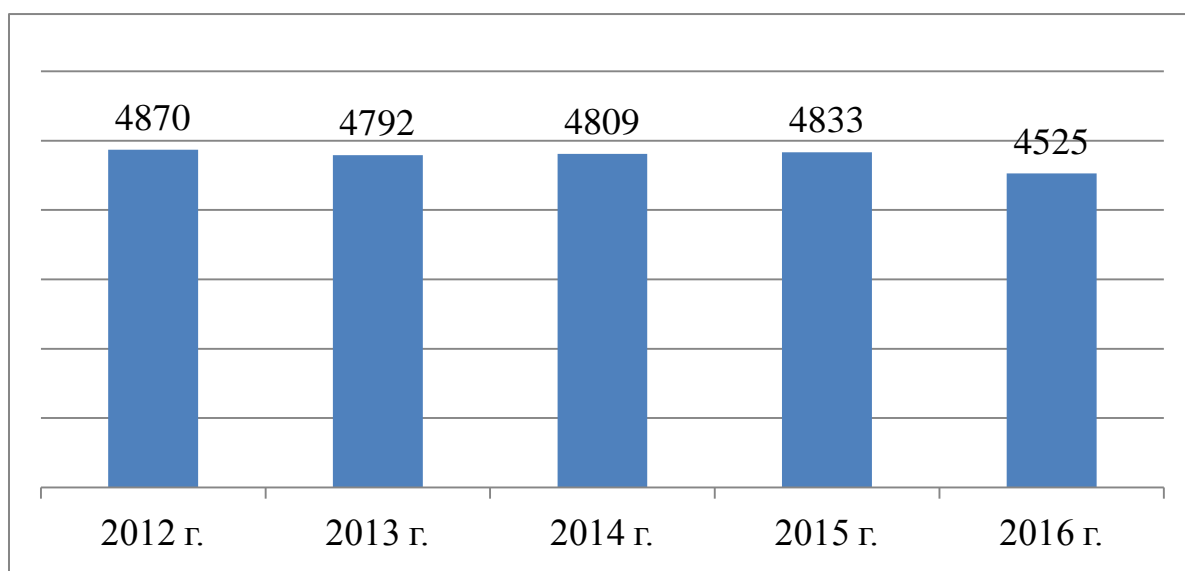


Рис. 1. Численность детей-инвалидов по годам

Численность детей-инвалидов в Тверской области остается стабильно высокой (Рис. 1).

В Тверской области организацию социальной работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляет Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов Министерства социальной защиты населения Тверской области. В Отделе организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов проводится мониторинг и учет детей с ограниченными возможностями [3].

Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов взаимодействует с ГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Твери (Центр), который был создан в 1995 году и уже более 20 лет поддерживает такие семьи [1]. Контент-анализ документов и отчетности Отдела организации работы по обеспечению

жизнедеятельности инвалидов позволил выявить основные заболевания детей, состоящих на учете в Центре (Рис. 1).

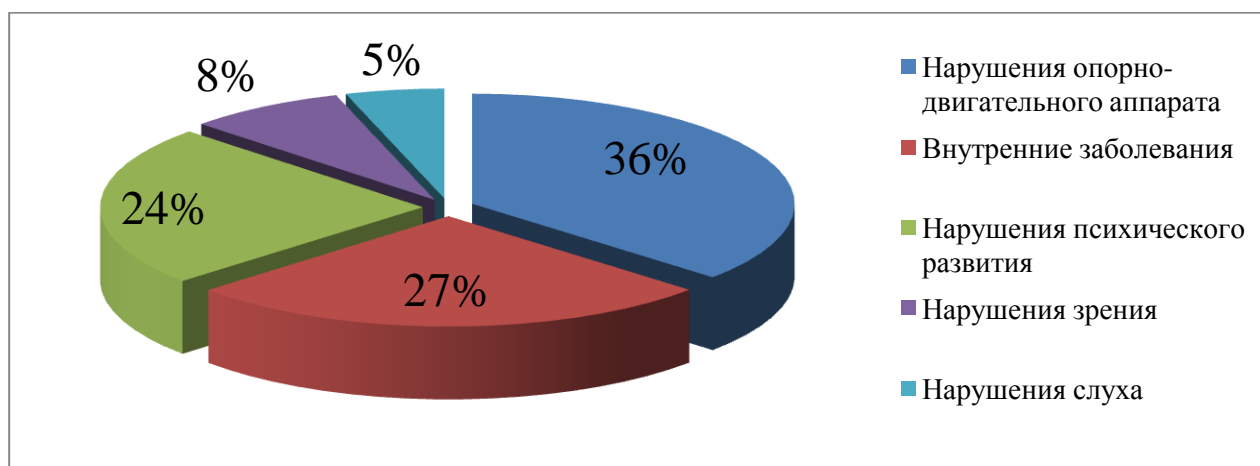


Рис. 1. Распределение детей-инвалидов по заболеваниям (в %)

Исследование показало, что преобладают нарушения опорно-двигательного аппарата (36%), также отмечено большое количество детей с нарушением психического развития (24%) и различными внутренними заболеваниями (27%).

Благодаря реализуемой региональной программе «Детство без границ» для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в Тверской области открываются пункты проката реабилитационного оборудования, отделения оздоровительного плавания, отделения адаптивной физической культуры и открываются студии инклюзивного танца, службы раннего вмешательства (лекотеки). Для детей с нарушением психического развития и различными внутренними заболеваниями создан областной ресурсно-методический центр, внедряются технологии комплексной диагностики и реабилитации детей с ОВЗ в раннем возрасте, новые социальные технологии, модели и методики, направленные на расширение перечня и повышение качества услуг (интегрированные студии: театральные, изобразительного искусства, фотостудии, гончарного мастерства, ландшафтного дизайна). Службы сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, организуют десятидневный отдых для таких семей, обучают родителей проведению реабилитационных мероприятий в домашних условиях, проводят консультации родителей. Для детей с нарушением слуха (5%) и нарушением зрения (8%) открываются школы и кружки, работают кабинеты логопеда, а также применяются новые реабилитационные мероприятия.

В 2012 году произошел рост численности обслуживаемых воспитанников ГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Твери. Это произошло за счет открытия Службы ранней помощи (СРП) для детей в возрасте от 1 года до 4 лет. Работники Службы ранней помощи выходили в семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, и рассказывали о программе. Неоднократно давалась информация в средствах массовой информации. Сотрудники здравоохранения, заполняя индивидуальную программу реабилитации, советовали обратиться в

Центр. В 2013 году по сравнению с 2012 годом наблюдается снижение количества детей и подростков с ограниченными возможностями. Однако в 2014 году мы снова видим рост количества воспитанников. Скорее всего, это произошло за счет открытия в сентябре 2014 года кабинета по обучению, безопасному поведению на дорогах «Автокласс» в рамках партнерского проекта «К движению без ограничений» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, российского подразделения Kia Motors и Министерства социальной защиты населения Тверской области. В 2015 году в рамках дальнейшего сотрудничества с Фондом поддержки детей в Центре реабилитации появилась специализированная развивающая площадка «Автогородок».

По состоянию на 2016 год на учете Центра состоит 412 семей. Ежедневно специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор физкультуры) проводят индивидуальные и групповые занятия, массаж, ЛФК, дают консультации для родителей, принимают участие в работе Школы Мам. В настоящий момент в Центре действуют 9 групп дневного пребывания. Ежедневно в Центр приходит более 40 детей (20 подростков – в «Автокласс», 10 – в кружки, 10 – к инструктору по физкультуре, 8 – на растениеводство).

В Тверской области действует расширенная программа по работе с подростками-инвалидами «Путевка в жизнь», по следующим направлениям:

- трудотерапия;
- патриотическое воспитание;
- оздоровительные мероприятия;
- культурно-массовая и досуговая деятельность;
- консультативная помощь родителям подростков с ОВЗ.

Второй год реализуется проект «Наедине с природой», разработанный Центром совместно с Фондом «Доброе начало» по организации отдыха для молодых инвалидов на базе центра собаководства «Чукавино».

Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов организует санаторно-курортное лечение на базе отдыха «Чайка». Дети вместе с сопровождающим членом семьи имеют возможность направиться в «Чайку» на транспорте, предоставленном Отделом.

Целью фестиваля «Путь к успеху», организованного Отделом, является создание социально-нравственного климата и условий для творческой самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такие мероприятия содействуют реабилитации и социальной адаптации людям с ограничениями в здоровье средствами культуры и искусства, способствуют установлению и развитию их дружественных и культурных связей, стимулируют развитие художественного творчества инвалидов и воспитывают толерантное отношение к людям с инвалидностью [3].

Учреждениями социальной защиты населения в 2015 году был реализован пилотный проект «Семья и дети Верхневолжья». Целью пилотного проекта является внедрение социального сопровождения семей с детьми, в том числе приемных и замещающих на 13 пилотных территориях в городах и районах Тверской области (Тверь, В. Волочек, Торжок, Ржев; Бежецкий,

Вышневолоцкий, Калининский, Калязинский, Конаковский, Нелидовский, Ржевский, Старицкий, Торжокский).

В современных условиях все больше социальных услуг предоставляется родителям детей-инвалидов, которые включают в себя индивидуальное и групповое консультирование, культурно-досуговые мероприятия, совместное проведение праздников.

Реабилитационный центр и Отдел организации работы по обеспечению жизнедеятельности инвалидов взаимодействует не только с государственными структурами, но и с такими общественными организациями как «Дети-Ангелы», «Мозаика», «Открытие», «Кристалл», «Доброе начало», Тверское отделение Российского детского фонда, центр социальной реабилитации женщин «Так живем». Реализация совместных проектов позволяет улучшить существующее положение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, и обеспечить им достойную жизнь, а также повышает уровень и качество социальной реабилитации.

Таким образом, межведомственное взаимодействие социальных учреждений создает возможность осуществлять социальную работу с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, комплексно и разнонаправленно.

Список литературы

1. ГБУ РЦ для детей и подростков с ОВЗ г. Тверь [Электронный ресурс] / <http://rctver.ru/> (дата обращения 03.03.2017 г.).

2. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска: краткий курс лекций для ВУЗов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 351 с.

3. Министерство социальной защиты населения Тверской области [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://минсоцзащиты.тверскаяобласть.рф/> (дата обращения 03.03.2017 г.).

Белякова С.А., II курс, магистратура

ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Демиденко Н.Н.*

Необходимость изменений профессиограммы учителя: постановка проблемы

Для изучения конкретной профессиональной деятельности в психологии труда применяются профессиограммы и психограммы, назначение которых заключается в установлении соответствия психологических качеств субъекта труда современным требованиям профессии.

Профессиограмма включает описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, а также противопоказаний по состоянию здоровья [1, с. 146]. Для описания качеств человека, которые необходимы для успешного выполнения данной трудовой деятельности (ПВК) используются психограммы [2, с. 80]. В настоящее время для большинства профессий разработаны профессиограммы и психограммы, которые широко применяются на практике при подборе и

аттестации персонала организаций. Тем не менее, не стоит забывать о том, что современность диктует свои правила и вносит определенные коррективы в разные виды профессиональной деятельности: внедряются новые технологии, совершенствуются условия труда, изменяются приоритеты и подходы к осуществлению деятельности. Это влечет за собой и необходимость пересмотра уже имеющихся профессиограмм и психограмм, постоянного внесения корректировок для соответствия их реальным условиям и требованиям трудовой деятельности.

Профессиональная деятельность учителя также подвержена изменениям, которые обусловлены требованиями современного общества, переориентацией знаниевой модели обучения на формирование у ребенка универсальных учебных действий (УУД), введением инклюзивного образования. В связи с этим изменяются и требования к личности профессионала-педагога, что влечет за собой и изменение профессио- и психограмм.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю систематизировать в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности) [4, с. 25]. Описанием профессии учителя занимались Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.А. Слостенин, А.К. Маркова, В. А. Крутецкий и др. Варианты профессиограмм предложены З.С. Смелковой, Н.И. Болдыревым, Е.И. Антиповым и др.

Тем не менее, анализируя имеющиеся профессиограммы, можно обнаружить, что в них не учитываются изменения, произошедшие в системе образования за последнее время. В частности, реализация в образовательном процессе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и готовящегося к введению Профессионального стандарта педагога.

Внедрение ФГОС требует от педагогического состава не только определенной квалификации, но и способности к инновационной деятельности и наличие комплекса профессиональных компетенций, соответствующих современным требованиям к их деятельности.

Т.Г. Браже определяет профессиональную компетентность как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, смежным областям знаний) [3, с. 99].

В проекте Профессионального стандарта педагога [5] указывается на необходимость наполнения его новыми компетенциями:

- работа с одаренными учащимися;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии;

- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Описанные выше компетенции требуют особой организации труда и определенных личностных характеристик учителя. Внедрение ФГОС содержит в качестве требования к условиям образовательного процесса профессиональную ИКТ-компетентность учителя и умение формировать и развивать универсальные учебные действия. Присутствие на уроках учащихся с особыми образовательными потребностями обуславливает необходимость владения учителем специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу. Современный учитель должен формировать у учеников не только образцы и ценности социального поведения, но и навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения, толерантность и т.д. [5]. В имеющихся профессиограммах и психограммах данные требования не представлены.

В связи с этим необходимо пересмотреть и структурировать перечень профессиональных и личностных требований к учителю, обозначить дополнительные требования к квалификации педагога, позволяющие ему выполнять свои обязанности в реальном социокультурном контексте.

Профессиональные требования к педагогу нуждаются в переосмыслении. Они должны отвечать современным запросам общества и образования, должны учитывать требования к учителю, предъявляемые ФГОС и Профессиональным стандартом педагога и быть адекватно описаны в профессиограмме.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2005. – 336 с.
2. Пряжников Н.С, Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 480 с.
3. Романова Е.В. Обзор основных подходов к пониманию профессиональной компетентности педагога / Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: Межвузовский сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Из-во: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. – С. 97 – 100.
4. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
5. Профессиональный стандарт педагога (проект): [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15> (дата обращения: 12.03.2017).

Бойцова Е.В., II курс, магистратура

ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Коучинг как технология успешной трудовой адаптации выпускников вузов

Одним из наиболее перспективных направлений социальной работы в настоящее время является сфера трудовой адаптации выпускников высших учебных заведений к профессиональной деятельности. Большинство молодых людей, получивших образование в вузе, не имеют возможности эффективно применять свои знания и навыки на практике, так как работодатели недостаточно учитывают их социально-возрастные особенности. В итоге неудовлетворенность молодых специалистов выбранной профессией приводит не только к их разочарованию в своих силах и способностях, в своем профессиональном предназначении, но и к социальным проблемам на уровне государства: безработице, молодёжной преступности, алкоголизму, наркомании, участию в экстремистских группировках и т.п. [1].

Условно можно выделить ряд факторов, которые снижают возможность трудовой адаптации молодежи:

1) неадекватные реальности, завышенные требования работодателей по отношению к молодым специалистам (не учитывается то, что у молодого человека ещё нет опыта принятия самостоятельных профессиональных решений; недостаточно знаний, необходимых для работы в современных рыночных условиях; отсутствуют практические навыки по полученной профессии и др.);

2) не соответствующие реальности представления молодых людей о путях адаптации в сфере труда и занятости. У молодых специалистов отсутствует опыт работы в трудовом коллективе, а некачественно осуществляемое супервизорство и недостаточность необходимых социально-психологических условий для адаптации новых кадров только усугубляют ситуацию;

3) отсутствие тесной взаимосвязи образовательного процесса с практическим применением усвоенных компетенций в рамках полученной профессии. В большинстве случаев студенты имеют возможность апробировать имеющуюся базу теоретических знаний только на практиках, предусмотренных учебным планом конкретного вуза. Однако для получения необходимого профессионального опыта этого оказывается недостаточно, из-за чего молодые люди, устраиваясь на работу по специальности, не всегда могут выдержать систему жёсткой конкуренции с профессионалами, имеющими достаточный опыт работы;

4) проблема неполной осведомлённости молодёжи о своих трудовых правах и обязанностях, что способствует снижению их уверенности в себе и в своих возможностях. Молодые специалисты оказываются юридически неподготовленными к жизни в профессиональной сфере: какими видами социальной поддержки они могут воспользоваться в тех или иных

обстоятельствах, каким образом наиболее грамотно применить законодательные акты при выполнении своих профессиональных обязанностей и т.д. [4].

Однако, существует и ряд факторов, которые позволяют выявить преимущества молодых специалистов перед другими категориями населения в сфере трудоустройства. К ним относятся:

- отсутствие большинства стереотипов, присущих работникам со стажем;
- социальная и профессиональная мобильность (быстрая адаптация к новым условиям);
- гибкость к положительному восприятию инноваций (проявление повышенного исследовательского интереса);
- более продолжительный период предстоящей трудоспособности, по сравнению с другими возрастными группами работников;
- выполнение дополнительного объема профессиональной нагрузки в силу возрастной активности (достаточно часто у молодых людей ещё нет семьи, поэтому они с большей готовностью соглашаются помочь своим коллегам как во время рабочего дня, так и задерживаясь после работы) и др. [3].

Стремление к позитивному восприятию и возможность конструктивного применения молодежью в своей деятельности указанных черт позволят работодателям ускорить процесс трудовой адаптации молодых кадров и тем самым способствовать наиболее эффективному раскрытию их профессионально-личностного потенциала. Однако для реализации данного подхода недостаточно использовать такой распространённый в последнее время метод социально-психологической поддержки, как супервизорство.

Супервизорство можно охарактеризовать как наставничество со стороны опытного сотрудника с целью помочь молодому специалисту научиться более компетентно справляться с профессиональными задачами в своей деятельности [7]. Это достаточно востребованный метод поддержки новых кадров при их трудовой адаптации. Между тем, необходимо учитывать и риски при использовании супервизорства как для самого наставника, так и для начинающего специалиста:

- ✓ недостаточная квалификация старшего коллеги может сформировать у молодого специалиста ложные представления о своей профессии и грамотности применения используемых в ней технологий;
- ✓ наставничество не должно переходить в надзор и излишний контроль за действиями молодого человека, т.к. это вызывает у него ещё большую неуверенность в своих силах, способствует совершению дополнительных ошибок и, как следствие, возникновению внутреннего напряжения, появлению раздражительности и неудовлетворённости выполняемой деятельностью в целом;
- ✓ супервизорство иногда переходит в разряд гиперопеки над молодым специалистом, в результате которой он привыкает постоянно полагаться на более опытного коллегу, что не позволяет ему осваивать навык самостоятельного принятия профессиональных решений, а также отвлекает наставника от выполнения своих основных служебных обязанностей;
- ✓ супервизорство может привести молодого человека к чувству безответственности и после принятия им профессиональных решений, когда

наставник не даёт возможность начинающему специалисту осознать серьёзность своих неверных действий при оказании помощи клиенту и старается сам устранить возникающие негативные последствия и др. [6].

Перечисленные выше риски применения супервизорства указывают на недостаточную эффективность трудового сопровождения молодежи при использовании данного метода. Необходима технология, которая позволит молодым людям не только успешно адаптироваться к полученной специальности по окончании вуза, но и способствовать самостоятельному принятию ими профессиональных решений, видению перспектив развития выбранной профессии и стремлению воплотить их практически. Такой технологией может стать коучинг в социальной работе.

Коучинг является одной из эффективных универсальных технологий социального партнерства между специалистом по социальной работе и адаптирующимся к трудовой деятельности выпускником вуза. Данная технология нацелена на максимальное раскрытие потенциала молодого человека, повышение его профессиональной эффективности. Специфика данного метода заключается в том, чтобы молодой специалист был способен самостоятельно оценивать сложность своих профессионально-личностных проблем при трудовой адаптации и попытаться найти актуальные для себя пути их решения. Коучинг позволяет не только научиться самостоятельно справляться с профессиональными сложностями, но и нацелен на саморазвитие клиента, на раскрытие его внутреннего потенциала, а также на формирование умения ставить конкретные цели и добиваться их. Особая роль здесь отводится специалисту по социальной работе: он помогает молодому человеку (клиенту) начать воспринимать проблему как задачу, с которой можно справиться, если грамотно использовать имеющиеся внутренние и внешние ресурсы; преобразовывать идеалистические представления клиента о работе в реальные профессиональные цели [2].

Метод коучинга может стать достаточно прогрессивным средством для специалиста по социальной работе при решении проблемы трудовой адаптации в сфере молодежной среды. Применение данной технологии способствует раскрытию клиентом своих профессиональных ресурсов и воспитанию его веры в себя. Такой подход позволит молодому специалисту начать ценить по достоинству ту профессию, которую он осваивал в течение продолжительного времени (включая процесс обучения в вузе), и, научившись полностью самореализоваться в ней как личность, он начнет получать от работы удовольствие [5].

Список литературы

1. Волков Ю.Г. Социология молодежи: учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2012.
2. Грант Э., Грин Дж. Коучинг принятия решений. – СПб., Питер, 2013.
3. Карасева К.С. Корпоративная культура труда и проблемы адаптации молодежи в крупных российских компаниях // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2013. – №3 (28). – С. 118 – 122.

4. Петров А.В. Социальное партнерство и проблемы занятости молодежи в современной глобальной экономике // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – №4. – С. 116 – 120.

5. Сорокоумов А. Стратегии успеха в эпоху перемен. Коучинг игроков в бизнесе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2012.

6. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. – СПб.: Речь, 2011.

7. Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования. – СПб.: Б.С.К., 2013.

Веселова П.И., II курс, магистратура

ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Демиденко Н.Н.*

Психологическая готовность студентов вуза к научно-исследовательской деятельности как научно-исследовательская проблема

В условиях социально-экономического реформирования, обновления и развития системы образования под воздействием научно-технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг основной задачей образовательных учреждений становится подготовка конкурентоспособных специалистов, способных вырабатывать и развивать новые идеи, творчески мыслить, адаптироваться и успешно трудиться в динамично-развивающемся обществе. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности (НИД) отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования. Одним из важнейших требований современного этапа развития ВУЗовской подготовки студентов является организация и проведение НИД на всех этапах обучения. В связи с этим в новых социально-экономических условиях важную роль приобретает исследование психологической готовности студентов к НИД.

Цель настоящей статьи – рассмотреть психологическую готовность студентов ВУЗа к НИД как научно-исследовательскую проблему.

Исследованием феномена психологической готовности к научно-исследовательской деятельности студентов занимались как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи: Б.Г. Ананьев, Э.Ф. Зеер, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, М.И. Дьяченко, М.И. Колдина, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Сосновский, И.В. Шадчин, Н.Н. Демиденко, Р.А. Сельдимирова, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Бохан, Е.Ю. Никитина, А.В. Курганов, У. Штарке, З. Киль и др.

Понятие «готовность» ввел Б.Г. Ананьев в 50-х годах двадцатого века. Большинство исследователей согласны с тем, что готовность – это психологическая категория, отражающая определенное состояние личности. Однако до сих пор нет единой трактовки определения готовности и единого понимания ее структуры [1, с. 245].

Н.Н. Демиденко психологическую готовность характеризует как результат подготовки и, следовательно, целенаправленное формирование готовности к деятельности предполагает «целостную доводку результатов всего учебно-воспитательного процесса к требованиям и условиям профессиональной деятельности». Другими словами, это «специально направленное развитие личности, воздействие на разные стороны психики» [3, с. 172].

Под психологической готовностью к НИД Т.Г. Бохан, Л.Ф. Алексеева, М.В. Шаболовская, С.А. Морева, Т.М. Кузнецова понимают целостное системное личностное образование, проявляющееся как качество личности и обеспечивающее целенаправленное развитие, и изменение личности для эффективного выполнения будущей профессиональной научной деятельности [2, с. 200].

И.В. Шадчин готовность студентов к НИД рассматривает как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач [5, с. 171].

Таким образом, психологическая готовность рассматривается, с одной стороны, как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного роста личности в настоящем и будущем, деятельностного отношения к миру и к себе; с другой – как критерий разных этапов этого процесса, что позволяет проследить механизм личностных преобразований.

Из анализа работ ученых-исследователей выявлено, что структуру психологической готовности к НИД студентов ВУЗа составляют компоненты: мотивационный, ориентационный, деятельностный, рефлексивный. Структура психологической готовности к НИД представлена на рисунке.

Компоненты структуры психологической готовности одновременно являются и показателями сформированности всех выявленных составляющих готовности студентов к НИД.

В связи с этим возникает проблема оценки показателей готовности, от которых зависит эффективность осуществления студентами НИД в процессе профессиональной вузовской подготовки.

Так как результатом формирования готовности к НИД является мотивация к работе исследовательского характера и желание к продолжению занятием этой деятельностью после обучения, то для того чтобы понять, что студенты готовы к НИД необходимо исследовать направленность мотивации на исследовательскую деятельность.

Учитывая, что НИД является полимотивированной деятельностью, то есть опосредуется действиями нескольких мотивов, а «мотив следует рассматривать не как единичное, одномодальное психическое явление сущности побуждения к деятельности, а как сложный процесс, результат рефлексии прошлой деятельности в новых условиях, динамическое свойство сознания деятельной личности, реализуемое в диалектическом единстве с рефлексией» [4, с. 2], поэтому важным показателем готовности студентов к НИД является уровень

развития рефлексии. Рефлексия отражает все происходящие в человеке изменения, это основное средство саморазвития, личностного роста.

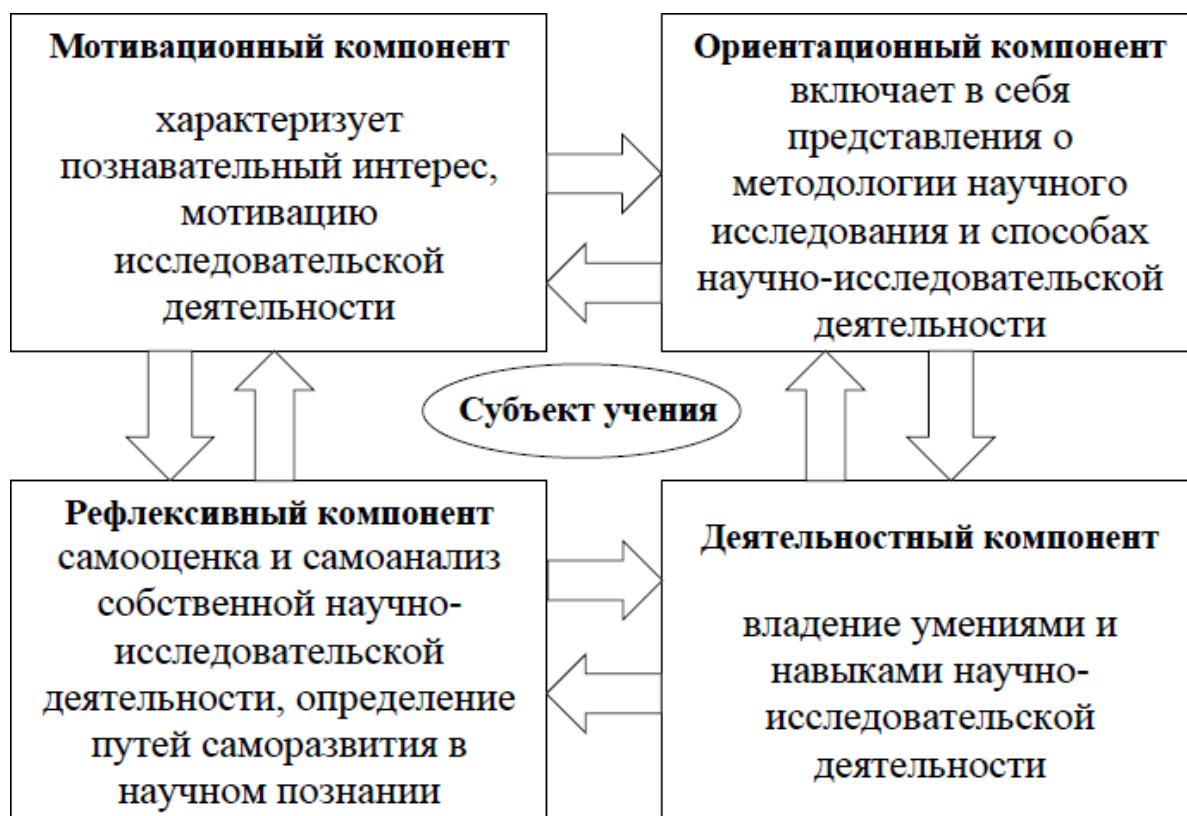


Рис. 1. Структура психологической готовности к НИД

Выявив влияние рефлексии на личностные изменения, и определив те изменения, которые происходят в процессе рефлексирования субъектом своего «Я», можно рассматривать роль рефлексии в формировании мотива и мотивации, так как их взаимосвязь прослеживается при рассмотрении рефлексии как механизма мышления, деятельности, самопознания. Рефлексивный компонент связан со всеми остальными компонентами. Взаимосвязь с операционным компонентом состоит в том, что всесторонний анализ операционного компонента позволяет выявить сильные и слабые места в подготовленности, тем самым определить пути дальнейшего развития. Взаимосвязь с мотивационным компонентом позволит предупредить снижение мотивации к деятельности, путем своевременного выявления и устранения слабых мест в операционном и поведенческом компонентах.

Мотивация – это побуждение к действию, динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. В связи с такой трактовкой мотивации возникает необходимость приобретения умения работать с эмоциональным состоянием, то есть уметь чувствовать, вычленять, осознавать, управлять своим поведением. Согласно В.И. Морсановой, индивидуальный уровень осознанной саморегуляции позволяет субъекту регулировать свое поведение, чтобы действовать в

направлении достижения цели. Процесс саморегуляции выступает как средство развития психологической готовности, так как, формируясь на каждом этапе обучения, готовность становится средством организации активности личности, созданной деятельностью. В связи с этим стиль саморегуляции поведения является еще одним показателем готовности студентов к НИД, и саморегуляция должна рассматриваться как компонент структуры психологической готовности студентов к НИД.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что психологическая готовность студентов ВУЗа к НИД как научно-исследовательская проблема является актуальной, несмотря на то, что накоплен достаточный опыт ее изучения. На основе теоретического анализа выявлены важные показатели готовности: направленность мотивации на научную деятельность, рефлексия и стиль саморегуляции поведения. Показатели готовности формируются у студентов на протяжении всего процесса обучения в ВУЗе, и подлежат диагностированию для оценки психологической готовности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. Бохан Т.Г., Алексеева Л.Ф., Шаболовская М.В., Морева С.А., Кузнецова Т.М. Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности // Психологическая наука и образование 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml.
3. Демиденко Н.Н. Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности: дисс...канд. псих. наук. – Тверь, 1996. – 202 с.
4. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование 2010. № 1. Режим доступа: URL:http://psyedu_ru_2010_1_Pakulina_Ketko.pdf.
5. Шадчин И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 170–173.

*Гигова Г.М., аспирант Великотырновского университета им. «Св.св. Кирилл и Мефодия», г. Велико Тырново, Болгария
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Маджаров Г.А.*

Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции

1. Актуальность исследования тревожности и социальной самоизоляции
Динамика и интенсивность педагогической работы, отсутствие актуальных исследований душевного мира учителей в меняющейся на глазах среде, а также моя продолжительная педагогическая работа подтолкнули меня к исследованию:

- величины тревожности и невротичности учителей;

- величины профессионального стресса педагогов и его зависимость от факторов рабочей среды;
- наличия и величины социальной самоизоляции учителей с педагогическим стажем разной продолжительности, в том числе предпенсионного и пенсионного возраста.

Невротичность и тревожность сопровождают людей с глубокой древности. Древним людям вряд ли оставалось достаточно времени покопаться в себе в круглосуточной борьбе за физическое выживание, в отличие от современных людей, раздумывающих часто и охотно о своих психических состояниях. Тревожность (или беспокойство) – психическое состояние человека и животных, сопровождающее (вероятно вызывающее) защитные реакции. Эмоциональная напряженность, повышенная возбудимость, ожидание неизвестного события характерны для состояния тревожности.

Тревожность впервые привлекла к себе интерес психоаналитиков. Невротичность как синоним тревожности словоохотливо дискутировалась Фрейдом, Хорни, Франклом, Адлером, но так и не нашла общепринятого определения. Невротичность сегодня чаще всего считается эмоциональным состоянием, сопровождаемое негативными всепроникающими чувствами (часто это страх или ужас) и физиологическими симптомами (желудочно-кишечные, мышечная напряженность, тремор, сердцебиение, боль в области груди, головная боль, головокружение). Невротичность считается также и адаптивной реакцией, поскольку является сигналом организму для осуществления необходимых изменений. Чрезмерная тревожность, однако, сдерживает поиски творческого (или хотя бы адекватного) решения наличных проблем. Интересным в этом отношении является наблюдение тревожности до рождения, вызванное эмоциональным состоянием матери [2, с. 218].

При формулировке целей и гипотез этого исследования принимались ввиду результаты и точки зрения многих исследователей в этой области. Татьяна Желагина установила, что неформальные горизонтальные связи важнее официальных, а электронные технологии позволяют членам команд работать на больших расстояниях друг от друга и вне прямого контроля. Управляемость работающих все больше зависит от доверия между сотрудниками и руководством, а его границы проходят там, где доверие, постепенно снижающееся по мере удаления от центра компании, полностью заменяется расчетом и санкциями [1, с. 199]. Невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции учителей весьма сходны и вероятно вызваны одной и той же причиной с проблемными ситуациями, напряженностью и тревожностью в психологической среде многих организаций и их дисфункциональных паттернов внутри-организационных связей исследовались Велиславой Чавдаровой [7, с. 98] и Николиной Милевой [6]. Изучение проблематики доверия Еленой Короткиной [4, с. 199] в ходе командного взаимодействия (характерного и для педагогических коллективов) очертило его актуальным направлением в силу смены парадигм управления. Углубленная психологическая диагностика, имеет точечный характер и направлен на уточнение картины существующих проблем как: трудности в адаптации, высокая тревожность, неуверенность в себе, профессиональное выгорание,

конфликты и т.д., требующие, в соответствии с точкой зрения Ирины Барияк, несколько уровней профилактических мероприятий для снижения риска неблагоприятного воздействия различных факторов на личность: социально-психологический климат в коллективе, высокие нагрузки, стресс, тревожность и т.д. [1, с. 206–208].

2. Инструментарий

В исследовании проводимом с моим участием охвачено 90 учителей: 60 работающих в городских школах, 20 – в школах сельской местности, и 10 учителей, уже вышедших на пенсию. Инструментарием послужили тест тревожности Тейлора [10], тест личностных особенностей Айзенка [8], и разработанная для нужд исследования анкета, измеряющая несколько факторов профессиональной среды учителей: (1) трудность преподаваемого материала; (2) работу с детьми с особыми образовательными потребностями (эвфемизм:); (3) отношения с школьной администрацией и руководством; (4) работа со смешанными классами (встречающаяся в Болгарии форма обучения и воспитания, при которой в одном классе одновременно обучаются ученики разных классов и возраста, вызванная отсутствием в школе достаточного количества детей определенного возраста для формирования отдельного класса); (5) величина классов; (6) культурные особенности школьников; (7) работа с школьниками проблемного поведения (строптивные, агрессивные, своенравные, упрямые, склонные к нарушению дисциплины); (8) межличностные отношения в педагогическом коллективе.

Дополнительными исследовательскими методами послужили наблюдение за работой учителей и интервью с ними, на основании которых попытались выявить наличие и величину склонности к (1) социальной самоизоляции и (2) профессионального ‘перегорания’ (‘истощения’ ‘высасывания’, ‘прогорания’; ‘перегрева’), ‘барнаут’ (‘burnout’ от burn out – с англ. сгораю, перегораю, испепеляю). Термин ‘burnout’ впервые использован психоаналитиком Гербертом Фройденбергером (Herbert Freudenberger) в 1974 в статье ‘Сгореть на работе’ [9, с. 14]. Исходная гипотеза заключалась в предположении о завышенном уровне тревожности и невротичности учителей, особенно в возрасте 35–45, совпадающего с переходом между ранней и поздней зрелостью [5, с.110].

3. Некоторые результаты

Первоначальные результаты исследования (окончательные предполагается подготовить через год) показали, что тревожность, невротичность и стресс учителей связаны сильнее всего: (1) с наличием строптивных, агрессивных, своенравных, упрямых учеников, склонных к нарушению дисциплины (2) с преподаванием в слишком больших классах, (3) с напряженными отношениями в педагогическом коллективе. Учителя сельских местностей оказались тревожнее своих городских коллег, вероятно из-за (1) необходимости работать в смешанных классах и (2) необходимости одновременно обучать и воспитывать детей, отличающихся весьма разнообразными культурными и языковыми особенностями и уровнем, в том числе и плохо понимающих язык, на котором все еще ведется преподавание в болгарских школах.

Уровень тревожности связан с продолжительностью педагогического стажа: у молодых учителей (стаж до 5 лет) он выше, чем у учителей со стажем больше 25 лет. Вероятная причина – отсутствие достаточного профессионального опыта и основанной на нем уверенности в своих возможностях. Обнаруженная тревожность учителей старшего возраста – результат скорее накопившейся с годами психической усталости, т.е. имеет место явление ‘профессиональное перегорание’. Несмотря на увеличенную невротичность, наблюдаемые нами учителя не теряли эмоционального равновесия и контроля за собой.

Преподаватели пенсионного возраста, как ни странно, оказались менее тревожны и невротичны, более общительны и жизнерадостны, с готовностью принимали временную работу в школе, искали контактов с детьми и учителями, т.е. склонности к социальной самоизоляции у них не наблюдалось, в отличие от своих более молодых коллег, у многих из которых исследование отметило такую склонность, объясняемую нами все тем же ‘профессиональным перегоранием’ (‘burnout’), а не депрессией, как считают некоторые исследователи.

Авторитарный стиль руководства педагогическим коллективом способствует появлению стресса у его членов.

Результаты этого исследования предполагается использовать для разработки квалификационных и психотерапевтических курсов для релаксации и сдерживания:) негативных эффектов стресса, психического утомления и профессионального ‘перегорания’ (‘burnout’) учителей.

Список литературы

1. Барияк И.А. Арт-терапия в условиях психологического сопровождения деятельности сотрудников в организации / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016, с. 205–214.

2. Энциклопедия психология. – София: Наука и искусство, 1998. – 1512 с.

3. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 33–47.

4. Короткина Е.Д. Доверие как условие реализации профессиональной деятельности в ситуации командного воздействия / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 199–205.

5. Маджаров Г.А. Промысла на психиката с възрастта – София, 2016. – 234 с.

6. Милева Н.И. Тревожность учащихся начальной школы. // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и молодых ученых 25 апреля 2017. – Тверь: ТвГУ, 2017.

7. Чавдарова В.А. Лидерство и ‘корпоративный невроз’, и кризисное организационное вмешательство / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 98–108.

8. Eysenck H. J., Eysenck S.B.G. Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. – London: Hodder and Stoughton, 1975.

9. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1974. Vol 30. P. 159–165.

10. Taylor J.A. A Personality Scale of Manifest Anxiety // Journal of abnormal and social psychology. 1953. April. Vol 48(2). P. 285–290.

Ермолаева М.С., I курс, магистратура

ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Гендерные особенности в проявлениях профессионального стресса у учителей средней образовательной школы

Изучение стрессоустойчивости и гендерных проявлений профессионального стресса современного учителя является одной из наиболее актуальных тем, так как проблема такого стресса в настоящее время рассматривается в качестве одной из наиболее фундаментальных и актуальных проблем не только психологии труда, но и многих других отраслей психологии. В настоящее время общепризнанно, что профессиональный стресс является объективной закономерностью, проявляющейся во многих видах профессиональной деятельности. У учителей с различным гендерным типом личности стресс способен оказывать различное влияние на эффективность выполнения повседневной работы, на профессиональное становление и личностное развитие учителя, на его физическое и психическое здоровье.

С данной проблемой связаны труды Г. Селье, Л. Леви, Р. Лазаруса, Э. Ушаковой, П. Фресса, Ю.С. Савенко, Л.А. Китаевой-Смык [6].

Возрастающая интенсивность и напряженность современной жизни проявляются на психологическом уровне в увеличении частоты возникновения негативных эмоциональных переживаний, реакций и приводит к формированию выраженных и длительных стрессовых состояний.

В наши дни проблемы управления стрессами на работе становятся наиболее актуальными, так как изменяются социально-экономические и политические ситуации, увеличиваются нервно-психические и информационные нагрузки.

В аспекте данной проблемы следует раскрыть понятие гендера, которое является особой категорией, определяющей социальный статус мужчин и женщин, раскрывая процессы их взаимодействия на различных уровнях организации жизнедеятельности [3].

Особое место в исследовании формирования гендера занимает теория социального конструирования. В рамках этого подхода гендер понимается как

«организованная модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, не только характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества (а также и определяемая или конструируемая ими)» [5].

Под профессиональным стрессом понимают состояние психического напряжения, психической обструкции, которая возникает в процессе трудовой деятельности, как правило, в экстремальных или сложных условиях [2].

Основными причинами профессионального стресса могут являться как физические, так и психологические факторы, причем как реально существующие, так и предполагаемые.

По мнению С. Копонева выделяют следующие частные причины производственных стрессов:

- профессиональный стресс достижения;
- стресс конкуренции;
- стресс, вызванный страхом совершить ошибку;
- стресс от несовпадения темпов общения работников и т.д. [4].

Помимо причин в литературе рассматриваются так же и факторы, являющиеся источником стрессовых ситуаций:

1. Объективные (мало зависящие от личности работника). К ним относят вредные характеристики производственной среды, тяжелые условия работы и чрезвычайные обстоятельства.

2. Субъективные (развитие больше зависит от самого человека). Включают межличностные и внутриличностные стрессы [7].

С целью изучения гендерных особенностей в проявлениях профессионального стресса у учителей средней образовательной школы было проведено исследование на базе средней школы № 53 города Твери.

Для получения данных о респондентах был использован следующий диагностический инструментарий: методика «Полоролевой опросник» Сандры Бем, тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, шкала профессионального стресса Дэвида Фонтана [1].

В качестве респондентов выступали учителя средней образовательной школы в возрасте от 25 до 65 лет, стаж работы которых составлял от 3 до 35 лет.

По результатам исследования, можно отметить, что у 80% испытуемых преобладает андрогинный тип личности. Такие учителя более адаптированы, приспособлены к общению и групповому взаимодействию лицам, обладающим гибким поведением и высокой самооценкой, следовательно, легко «находят язык» со всеми учениками. У 20% испытуемых выявлен феминный тип личности. У таких учителей имеется совокупность телесных, психических и поведенческих признаков, отличающих среднестатистическую женщину от мужчины. Кроме того, у 40% респондентов выявлен удовлетворительный уровень самооценки стрессоустойчивости, 26,7% учителей имеют плохой уровень самооценки стрессоустойчивости, а так же 20% и 13,3% испытуемых оценивают свою стрессоустойчивость как хорошую и отличную соответственно.

В итоге установлено, что для учителей с андрогинной идентичностью характерен более высокий уровень профессионального стресса. У учителей,

имеющих феминную идентичность, профессиональный стресс проявляется меньше.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гендерная идентичность детерминирует проявления профессионального стресса.

Полученные результаты могут быть использованы психологами и социальными работниками при определении путей повышения стрессоустойчивости с целью формирования у педагогов более низкого уровня профессионального стресса.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
2. Жалагина Т.А. Профессиональный стресс и профессиональная деформация личности: учеб. пособие. Ч.1: Профессиональный стресс. – Тверь: ТвГУ, 2015. – 164 с.
3. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 315 с.
4. Копонев С. Влияние стресса на здоровье // Московский психологический журнал. – 2007. – №2. – 18 с.
5. Пушкина Н.Л. Гендерная история / Теория и методология истории / Коротаев А.В., Крадин Н.Н., Алексеев В.В. – М., 2013. – 96 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
7. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.

*Крут А.В., II курс магистратуры
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Характеристики эмоционального интеллекта личности с просоциальным поведением

В настоящее время одним из психологических феноменов, вызывающих интерес исследователей является эмоциональный интеллект. Согласно мнению ученых, эмоциональный интеллект является неотъемлемой составляющей комплекса профессионально важных качеств (ПВК), которые характеризовали возможности человека как субъекта конкретной профессиональной деятельности. Профессионально важными качествами являются индивидуально-личностные особенности, те качества профессионала, которые повлияют на эффективность его работы [2]. Основными составляющими эмоционального интеллекта принято считать: самосознание, самоконтроль, эмпатию, навыки отношений и мотивацию.

До настоящего времени не существует единого мнения по поводу возможности развития эмоционального интеллекта. Однако, несомненно, то, что эмоциональный интеллект является профессионально важным качеством психолога, следовательно, его наличие и уровень развития определяет успешность профессиональной деятельности в этой области [1, с. 19].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития эмоционально интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 32 студента третьего курса. Из 16 человек была сформирована экспериментальная группа, которая подвергалась воздействию активных методов обучения (тренинговая работа), остальные 16 – составили контрольную группу.

Для диагностика характеристик эмоционального интеллекта нами были использованы следующие методики: «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкиной), методика диагностики «Эмоционального интеллекта» (Н. Холла) [3], «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова, «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, «Опросник для оценки свойства эмпатии» А. Меграбяна [4]. Для изучения статистически значимых изменений, произошедших в контрольной и экспериментальной группе, использовался Т-критерий Вилкоксона. Подсчет проводился в программе Statistica 8.0.

На первом этапе исследования в обеих группах нами была проведена диагностика характеристик эмоционального интеллекта при помощи вышеуказанных методик.

При первичном срезе в результате диагностики особенностей эмпатии были получены следующие результаты: у испытуемых контрольной выборке наиболее выражена эмпатия по шкалам «Установки, способствующие эмпатии» ($m = 3,93$) и «Эмоциональный канал эмпатии» ($m = 3,6$); у испытуемых экспериментальной выборке выражена эмпатия по шкале «Установки, способствующие эмпатии» ($m = 4,3$).

У испытуемых контрольной выборке наиболее выражена эмпатия по шкалам «Отношение к родителям» ($m = 9,25$) и «Отношение к детям» ($m = 8,9$); у испытуемых экспериментальной выборке наиболее выражена эмпатия по шкалам «Отношение к родителям» ($m = 10,3$) и «Отношение к детям» ($m = 9,3$). При этом обе выборки имеют средний общегрупповой уровень эмпатийности.

В результате диагностики уровня эмоционального интеллекта были получены следующие результаты: у испытуемых контрольной выборке наиболее выражен эмоциональный интеллект по шкале «Эмоциональная осведомленность» ($m = 8,62$); у испытуемых экспериментальной выборке выражен эмоциональный интеллект по шкалам «Эмоциональная осведомленность» ($m = 7,87$), «Эмпатия» ($m = 7,5$) и «Распознавание эмоций других людей» ($m = 7,37$).

В контрольной выборке выявлен средний уровень альтруизма ($m = 4,25$), показатели эгоизма находятся на среднем уровне ($m = 3,75$); у людей экспериментальной выборке, оба показателя также находятся на среднем уровне: альтруизм – $m = 4,68$, эгоизм – $m = 4,56$. У испытуемых контрольной выборке шкала «Эмпатия» набрала ($m = 72,12$); у испытуемых экспериментальной выборке шкала «Эмпатия» набрала ($m = 72,06$).

На втором этапе исследования – с участниками экспериментальной группы на протяжении 3 месяцев проводилась тренинговая работа, на основании разработанной нами тренинговой программы.

На завершающей этапе исследования также в обеих группах была проведена повторная диагностика характеристик эмоционального интеллекта.

При вторичном срезе в результате диагностики особенностей эмпатии были получены следующие результаты: у испытуемых контрольной выборке наиболее выражена эмпатия по шкале «Эмоциональный канал эмпатии» ($m = 4,18$); у испытуемых экспериментальной выборке наиболее выражена эмпатия по шкале «Установки, способствующие эмпатии» ($m = 3,9$).

У испытуемых контрольной выборке наиболее выражена эмпатия по шкалам «Отношение к родителям» ($m = 10,5$) и «Отношение к детям» ($m = 8,68$); у испытуемых экспериментальной выборке наиболее выражена эмпатия по шкалам «Отношение к родителям» ($m = 10,4$) и «Отношение к детям» ($m = 9,5$), а также по шкале «Отношение к знакомым и незнакомым людям» ($m = 9,06$). При этом обе выборки имеют средний общегрупповой уровень эмпатийности как и при первичном срезе.

В результате диагностики уровня эмоционального интеллекта были получены результаты: у испытуемых контрольной выборке наиболее выражен эмоциональный интеллект по шкалам «Эмоциональная осведомленность» ($m = 8,62$) и «Эмпатия» ($m = 7,12$); у испытуемых экспериментальной выборке наиболее выражен эмоциональный интеллект по шкалам «Эмоциональная осведомленность» ($m = 9,75$), «Эмпатия» ($m = 8,68$) и шкале «Распознавание эмоций других людей» ($m = 8,25$).

В контрольной выборке выявлен средний уровень альтруизма ($m = 5,06$), показатели эгоизма находятся на среднем уровне ($m = 4,12$); у людей экспериментальной выборке, также оба показателя находятся на среднем уровне: альтруизм – $m = 5,68$, эгоизм – $m = 4,87$. У испытуемых контрольной выборке шкала «эмпатия» набрала ($m = 76$). У испытуемых экспериментальной выборке шкала «эмпатия» набрала ($m = 73,3$).

В результате математической обработки данных экспериментальной выборке были выявлены статистически значимые изменения по шкалам «Альтруизм» ($T = 3,5$, при $p < 0,05$), «Эмоциональная осведомленность» ($T = 19$, при $p < 0,05$), «Интуитивный канал эмпатии» ($T = 16,5$, при $p < 0,05$) и «Идентификация» ($T = 4,5$, при $p < 0,05$). В результате математической обработки данных контрольной выборки были выявлены статистически значимые изменения по шкалам «Альтруизм» ($T = 24$, при $p > 0,05$), «Распознавание эмоций других людей» ($T = 15,5$, при $p < 0,05$), «Отношение к героям художественным произведениям» ($T = 23$, при $p < 0,05$), «Отношение к знакомым и не знакомым людям» ($T = 24$, при $p < 0,05$), «Рациональный канал эмпатии» ($T = 15$, при $p < 0,05$) и «Идентификация» ($T = 16$, при $p < 0,05$).

Итак, на основе полученных данных, можно сделать вывод, что в данных выборках испытуемых существуют значимые изменения в эмпатии, эмоциональном интеллекте и социально-психологических установках в процессе, как в процессе обучения, так и после проведения тренинговой работы.

На основании результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что образовательная среда ВУЗа способствует развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения. А направленное воздействие на

эмоциональный интеллект студентов способствует выведению его на более высокий уровень.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 18–22.
2. Дорошенко Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореф. дис... канд.пс. наук. – Хабаровск. – 2007.
3. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт Психотерапии, 2002.
4. Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология: Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 92–93.

*Курохтина А.Н., I курс, магистратура, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Демиденко Н.Н.*

Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональной деятельности представителей социэкономических профессий

В психологии уже давно ведутся поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с эмоциональной сферой психики.

Эмоциональный интеллект в профессиональной деятельности специалистов социэкономических профессий является актуальной проблемой современности.

В настоящее время всякая профессиональная деятельность связана с эмоциональным интеллектом и требует от человека определенной склонности, необходимых физических и психических данных, а также соответствующего личностного развития. Профессиональная пригодность человека есть не что иное, как необходимый комплекс способностей, физических, нервно-психических и нравственных качеств, которые требуются для овладения определенными рабочими функциями и успешной деятельности в той или иной сфере производства или духовной жизни. Суть профессиональной деятельности представителей социэкономических профессий сводится к организации деятельности других людей и работы с ними. В этой деятельности актуальными являются способы мотивирования сотрудников, стратегии ведения переговорного процесса, целеполагание, принятие управленческих решений, координация деятельности группы или нескольких подразделений, стратегии управления конфликтами [2, с. 1]. Решение всех этих задач во многом зависит от способности понимать эмоциональные состояния людей и создавать условия для их конструктивного проявления.

Понятие «эмоциональный интеллект» возникло в конце 1980х годов. Существует ряд определений данного понятия, которые можно свести к одному: Эмоциональный интеллект – это способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими на основе интеллектуальных процессов, он объединяет чувства и

разум, эмоциональное и рациональное, является результатом их взаимодействия и взаимовлияния [10, с. 17].

Ещё за сто лет до новой эры философ Публиус Сирие сказал о необходимости управления своими чувствами, пока чувства не начали управлять человеком. Но только в последние годы проблема эмоций привлекла по-настоящему активное внимание. Это объясняется, в первую очередь, тем, что на основе традиционных тестов интеллекта оказалось невозможно предсказать успешность деятельности [6, с. 62]. В профессиональной деятельности рациональная и аффективная сферы деятельности традиционно разделились, но тем не менее «эмоциональный интеллект» подразумевает как возможность погрузиться в свои эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, так и необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный пласт информации, используя которую, мы можем действовать более эффективно.

Проблема эмоционального интеллекта активно изучается современными зарубежными и отечественными авторами. Достаточно известны работы таких авторов, как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, М. Кетс де Врис, Р.Бар-Он, Д.В. Люсин, М.А Манойлова и др.

Таблица

Подходы к изучению и методы измерения эмоционального интеллекта

Автор	Положение	Инструмент
П.Сэловей, Дж.Меайер, Карузо	Способность к идентификации и выражению эмоций, способность к регуляции эмоций и использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности	MSCEIT
Р.Бар - Он	Внутриличностная сфера, сфера межличностных отношений, сфера адаптивности, сфера управления стрессом, сфера общего настроения	EQ-I
Д.Гоулман	Самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление отношениями. Базовый компонент - самосознание, т. е. комплекс компетенций, позволяющих человеку осознавать, понимать и интерпретировать свои мысли и чувства [4]	ESI
Д.Люсин	Связывает понимание эмоций с личностной сферой человека; Автор указывает на когнитивные способности в сфере переработки эмоциональной информации, на представления человека об эмоциях как о ценностях и на особенности эмоциональности человека, которая проявляется в эмоциональной чувствительности и эмоциональной устойчивости.	ЭМИн
Кетс де Врис	Способность активно слушать, понимать невербальную коммуникацию и адаптироваться к широкому спектру эмоций [5]	
Н.Шутге		SSRI
К.Петридес,А.Феринхем		TEIQue

В таблице представлены подходы к изучению эмоционального интеллекта и некоторые инструменты для его измерения.

К сожалению, конструкты, связанные с эмоциональными способностями, оказались сложны с точки зрения их операционализации и различения с традиционными формами интеллекта [9, с. 5]. На сегодняшний день подходы к изучению и методики измерения эмоционального интеллекта активно проверяются и критикуются.

Также можно представить, что EQ и IQ являются фундаментом для развития компонентов, необходимых для успешной деятельности представителей социномических профессий. Некоторые из этих компонентов совместно с EQ и IQ представлены на рисунке 1.

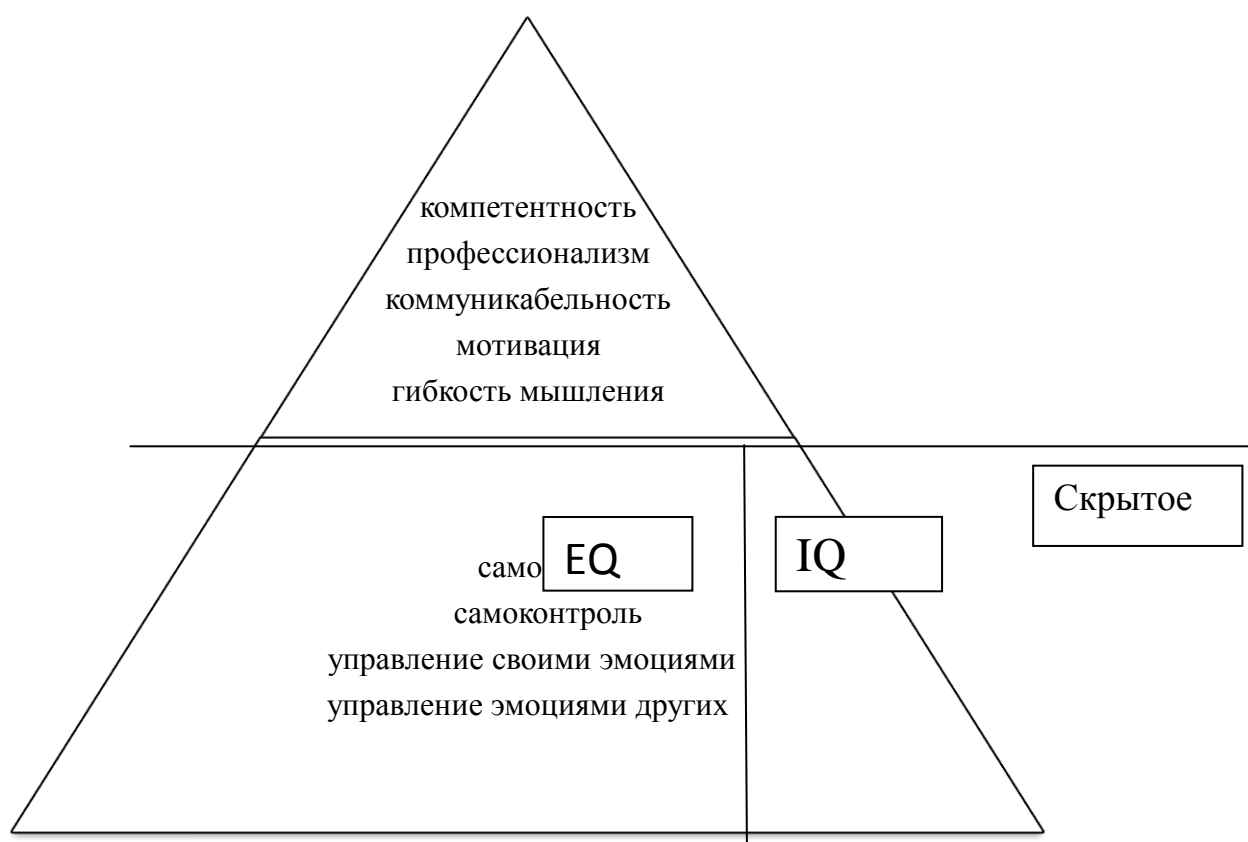


Рис. 1. Эмоциональный интеллект как фундамент

В науке установлено, что одни показатели интеллекта не позволяют прогнозировать жизненный успех, в настоящее время намного более существенная роль приписывается эмоциям [4, с. 54].

Обобщая многочисленные подходы к анализу эмоционального интеллекта, можно сделать вывод, что в настоящее время не существует единой концепции эмоционального интеллекта, нет однозначного ответа и на вопросы об особенностях его влияния на решение задач.

Далее приведены некоторые исследования эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности социномических профессий.

В исследовании И.А. Егорова эмоциональный интеллект рассматривается как важнейший фактор и условие эффективной профессиональной

деятельности. По его данным, уровень эмоционального интеллекта руководителя влияет на эффективность выполнения управленческих функций, относящихся к сфере межличностных взаимоотношений сотрудников организации. Высокий уровень эмоционального интеллекта является наиболее существенной характеристикой способностей личности с точки зрения решения руководителем тех функциональных задач, которые лежат в сфере взаимоотношений руководитель-подчиненный, подчиненный-подчиненный, руководитель-руководитель. Развитие эмоционального интеллекта может повысить эффективность профессиональной деятельности специалистов в области управления, особенно те аспекты, что напрямую связаны с межличностным общением [3, с. 27].

Крупнейшие компании по всему миру проверяют своих сотрудников на эмоциональный интеллект для достижения успеха в профессиональной деятельности в системе “человек – человек”. Компания British Broadcasting Corporation использовали опросник EQ-I для подбора рекрутеров т.е. лиц, профессионально – занимающихся подбором квалифицированных кадров, в свой отдел персонала и обнаружили, что наиболее успешные рекрутеры показывают значительно более высокие результаты по таким компонентам эмоционального интеллекта как ассертивность (уверенность), эмпатия и осознание своих эмоций. Рекрутеры в BBC так же обнаружили, что учитывая эмоциональный интеллект кандидатов при подборе на позиции рекрутеров, они увеличили свою способность предсказывать успешность будущих сотрудников почти в три раза. Благодаря этому расходы организации сократились на 3 млн. долл. ежегодно.

Также исследование было проведено в Центре Креативного Лидерства в США и оно показало, что одной из главных причин провалов топ-менеджеров является недостаток эмоциональной компетентности. Три основные причины: неспособность работать в стрессовой ситуации, работать в команде и грамотно выстраивать межличностные отношения, т.е. всё, что присуще специалистам социномических профессий.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет понять насколько важную роль может играть эмоциональный интеллект в профессиональной деятельности профессий типа “человек – человек”.

Следовательно, существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его структуры, путей его развития и способов измерения, что открывает реальную возможность оптимизации взаимоотношений через глубокое осознание эмоциональных процессов, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта можно рассматривать как необходимый компонент профессиональной деятельности специалиста.

Необходимость изучения эмоционального интеллекта обусловлена тем, что дает возможность объективно оценивать себя и других в процессе профессиональной деятельности в системе “человек – человек”, выявлять внутриличностные и межличностные противоречия, искать пути их устранения, самостоятельно выстраивать концепции профессионального развития и стратегии реализации целей.

Список литературы

1. Андреева М.А. Эмоциональный интеллект как компонент профессиональной компетентности преподавателя. – Хабаровск, 2015.
2. Бреус Ю. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей социономических профессий. – Киев, 2015.
3. Васильева Н.Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей. – СПб., 2016.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: МАНН, 2016.
5. Кетс де Вриес М. Мистика лидерства развития эмоционального интеллекта. – М., 2013.
6. Кутеева В.П., Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности. – М., 2012.
7. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект – как разум общается с чувствами. – СПб.: Вектор, 2013.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 29–36.
9. Робертс Р.Д., Дж. Мэттьюс, Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. // Высшая школа экономики. – 2004. – № 4. – С. 6.
10. Социальный и эмоциональный интеллект от процессов к измерениям / Под ред. Ушакова Д.В., Люсина Д.В. – М., 2009.

*Марсанова Н.Н., I курс магистратура, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Демиденко Н.Н.*

Мотивационно-ценностные детерминанты профессионально успешной личности

Актуальность изучения мотивационно-ценностных детерминант профессионально успешной личности обусловлена особенностями современных экономических и социально-культурных условий. Профессиональная компетентность является объективно важным, но недостаточным основанием для достижения успеха в профессиональной сфере. В условиях возрастающей конкуренции все большее значение приобретают именно психологические качества субъекта труда. Принципиально иные условия общественного развития предъявляют новые требования к личности профессионала, ведь успешность освоения и применения в работе определенных компетенций напрямую связана с ключевыми тенденциями направленности личности.

Оценка успешности трудовой деятельности представляет методологическую проблему и требует пересмотра в психологии труда. Сложность изучения профессиональной успешности личности во многом объясняется неоднозначностью трактовки данного феномена и сложностью его

качественной оценки. Как отмечает В.А. Толочек, профессиональная успешность не сводится к успешности решения отдельных профессиональных задач, наблюдается тенденция к выделению новых составляющих в структуре личности, непосредственно связанных с успешностью [9, с. 32]. Принимая во внимание существующие подходы к определению успешности профессионала, можно выделить две группы факторов профессиональной успешности: внутренние и внешние. К внутренним факторам относится субъективная удовлетворенность трудом и качеством трудовой жизни, внешние факторы включают объективную успешность выполнения трудовых задач, результативность профессиональных взаимодействий, экономические показатели эффективности работы.

Как отмечают исследователи [2], в прикладной психологии принято рассматривать субъект труда в системе «человек-профессия», т.е. основным критерием профессиональной успешности выступает высокая эффективность выполнения конкретных трудовых задач. В то же время, изучение субъекта на уровне трудовой активности, без анализа субъекта на онтологическом уровне, не позволяет исследовать личность в совокупности ее мотивов, личных ценностей, отношений с миром.

Таким образом, лишь обращение к профессионалу как к онтологическому субъекту позволяет раскрыть психологические детерминанты высокого профессионализма человека, выявить не только специфически-профессиональные, но и мотивационно-ценностные факторы, детерминирующие успешность в профессиональной деятельности.

Понятие мотивационно-ценностной направленности личности не получило широкого распространения в психологии, несмотря на то, что оно имплицитно присутствует в ряде общепризнанных теорий личности. Историко-научное обоснование феномена мотивационно-ценностной направленности личности заключается в доказательстве того, что, несмотря на разные подходы к изучению направленности как базового образования личности, всеми исследователями выделяются общие содержательные компоненты: потребности, интересы, смысложизненные и ценностные ориентации личности, мотивы или устойчивые группы мотивов.

Так, А.Н. Леонтьев выделяет в направленности личности два вида мотивов: смыслообразующие и побудительные. Он подчеркивает многообразие мотивационных линий, образующих направленность личности, при этом сама «направленность личности» обозначается А.Н. Леонтьевым как «относительно устойчивая конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий» [4, с. 109].

Л.И. Божович описывает направленность личности как результат наличия у человека определенной структуры его мотивационной сферы. Именно в наличии устойчиво доминирующих мотивов поведения и деятельности ребенка он видит формирующий конструкт направленности личности ребенка [1, с. 334].

В трудах С.Л. Рубинштейна проблема направленности личности раскрывается через понятие динамических тенденций, «...которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами» [8, с. 412].

В исследовании И.В. Клименко мотивационно-ценностная направленность личности определяется как интегративная динамическая система свойств человека, включающая иерархически взаимосвязанные мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации, установки, убеждения, идеалы, обеспечивающие его активность в жизнедеятельности и в профессиональной деятельности [2, с. 144–145].

В отечественной психологии труда общепринятым является подход к мотивационным тенденциям как ключевым характеристикам в направленности личности. Нам представляется, что профессиональную мотивацию человека нецелесообразно рассматривать в отрыве от фундаментальных мотиваций человеческой жизни, лежащих в основе всех других мотиваций и затрагивающих все направления человеческой жизнедеятельности.

С позиций экзистенциального анализа, самореализация человека, в том числе профессиональная, зависит от четырех фундаментальных условий экзистенции, т.е. исполненной, созидательной жизни. Поэтому фундаментальные условия экзистенции, обнаруживаемые в стремлении человека наполнить их собственным содержанием, являются мотивациями, лежащими, в свою очередь, в основе всех других мотиваций человека. Они получили название «фундаментальных мотиваций» экзистенции [5, с. 9–28]. Таким образом, теория фундаментальных мотиваций применима к профессиональной деятельности человека. Четыре аспекта исполненной жизни ставят субъекта перед вопросами, связанными с «бытием-в-профессии».

Так, главную причину синдрома эмоционального выгорания А. Лэнгле видит в неспособности человека проживать ценности в профессии на протяжении длительного времени, отсутствии внутреннего согласия в отношении содержания своей работы [6, с. 7]. А. Лэнгле также отмечает, что в таком случае работа утрачивает свою «внутреннюю ценность» и становится «практической ценностью», средством для достижения социально одобряемых целей. Несогласованность внутренних ценностей человека и реального содержания профессиональной деятельности приводит к нарушению эмоционального равновесия: повышению тревожности и раздражительности, эмоциональному выгоранию.

Ценностные ориентации в значительной степени определяют содержательную сторону мотивационно-ценностной направленности личности, наравне с мотивами выступая ядром в её формировании. Являясь одним из центральных личностных новообразований, ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения, проявляются в различных сферах его жизнедеятельности, в том числе, профессиональной [7]. Так, в результате многолетнего исследования, посвященного изучению мотивационной сферы инженеров, В.А. Ядов делает вывод, что доминирующая направленность ценностных ориентаций четко фиксируется как определенная жизненная позиция, напрямую определяя показатели вовлеченности личности в профессию [10, с. 62].

Таким образом, понимание содержания компонентов мотивационно-ценностной направленности личности дает представление о преобладающих

ценностных ориентациях человека, факторах, детерминирующих его внутреннюю мотивацию, тем самым позволяет спрогнозировать динамику его профессионального развития. Можно предположить, что существуют различия между устойчивыми тенденциями мотивационно-ценностной направленности личности у работников с высокой и невысокой успешностью профессиональной деятельности, т.е. содержание мотивационно-ценностной направленности выступает детерминирующим фактором профессиональной успешности. В то же время, реализация профессиональной деятельности в соответствии с содержанием мотивационно-ценностной направленности личности является условием высокой удовлетворенности трудом.

Рассмотрение мотивационно-ценностной направленности личности с точки зрения профессиональной успешности представляется актуальным направлением исследований в психологии труда, позволяющим выявить психологическую составляющую успешности профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Завалишина Д.Н. Методологический аспект смысложизненной ценности профессионального труда / Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Карпова Н.А., Чуковский В.Э. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – 328 с. – С.168–172.
3. Клименко И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность // Национальный психологический журнал. – 2013. – №1(9). – С.143–151.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Лэнгле А. Жизнь наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. – М.: Генезис, 2010. – 128 с.
6. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
7. Нагоева Л.Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен // Новые технологии. – 2011. – №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen> (дата обращения: 10.03.2017).
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
9. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал ВШЭ. – 2009. – №3. – С. 27–61. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-uspeshnost-ot-sposobnostey-k-resursam-dopolnyayushchie-paradigmy> (дата обращения: 04.04.2017).
10. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 376 с.

Милева Н.И., аспирант Великотырновского университета им «Св.св. Кирилл и Мефодия»,

г. Велико Търново, Болгария
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Маджаров Г.А.

Тревожность учащихся начальной школы

Анатолий Журавлев, Татьяна Жалагина и Елена Короткина аргументировали точку зрения, что возрастание многообразия видов труда при одновременном изменении его социально-психологических условий приводит к необходимости практических психологических разработок с привлечением специалистов из самых разных отраслей психологии и смежных социальных и технических наук. Таким является проводимое в настоящее время исследование тревожности учащихся начальной школы, часть которого представлена в этой статье [3, с. 5].

Тревожность – важное свойство психики, влияющее на любую деятельность и значит на ее результат. Татьяна Жалагина включает оптимальную тревожность в комплекс личностных свойств, обеспечивающих высокую эффективность деятельности [2, с. 38]. Велислава Чавдарова подчеркнула, что проблемные ситуации, напряженность и тревожность в психологической среде, их дисфункциональные паттерны имеют свои четкие психодинамические интерпретации [6, с. 98], Гергана Гигова изучала влияние стиля руководства коллективом на тревожность его членов [1].

В рамках изучения влияния стиля семейных отношений, культурных традиций и некоторых факторов школьной среды на тревожность и конфликты между учащимися, была осуществлена регистрация тревожности 40 учеников 8–11-летнего возраста (20 девочек и 20 мальчиков) и выявлены некоторые связанные с полом различия.

Ожидаемые результаты строились на предположении, что менее тревожны и социально более адаптированы дети, чьи родители выражают им разнообразными способами свою любовь, осознают свои ценности и цели в отношениях с детьми, умеют общаться с ними, т.е. родители с демократическим стилем отношений с потомством, в отличии от детей с высоким уровнем тревожности, чьи родители значительно чаще не придерживаются ясных правил в отношениях с детьми, не поддерживают их мнений и желаний, не демонстрируют им свою заинтересованность. Это весьма распространенная точка зрения, сформулированная исследовательницей Дианной Баумрайнд [7, с. 34–35]. Стиль отношений в семье, структура семьи и ее сплоченность – самые воздействующие факторы семейной среды, выделенные Георгием Маджаровым [5, с. 188].

Для регистрации величины детской тревожности был использован вариант шкалы тревожности для детей „The Children’s Manifest Anxiety Scale“, известной также своей аббревиатурой CMAS (разработана первоначально исследователем Cecil Reynolds) [8]. Для Болгарии шкала адаптирована Пламеном Калчевым [4].

Распределение величины выявленной тревожности представлено в табл.

Таблица

Распределение величины тревожности 8–11-летних школьников

Величина тревожности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество школьников (в %)		2	10	8	10	10	30	8	10	8

В соответствии с ожиданиями, распределение тревожности приблизилось к нормальному. Самым часто встречаемым уровнем тревожности оказался „7“, выявленный у 30% участников. В шкале СМАС этот уровень определяется фразой ‘слегка завышенная тревожность в отношении конкретной ситуацией’.

Хотя значимых различий степени тревожности обоих полов не обнаружилось, некоторые не очень значительные таки нашлись. Тревожность девочек сконцентрирована ближе к средним значениям шкалы, чем тревожность мальчиков, как впрочем статистически и должно быть, ибо нормальное распределение свойств женского пола как правило сконцентрировано в большей степени около средних величин чем распределение аналогичных свойств мужского. Девочек с величиной тревожности „2“ (‘отсутствие тревожности’) не обнаружилось, как и мальчиков с величиной тревожности „5“ (‘нормальный уровень тревожности’). Детей с величиной тревожности „10“ („группа риска“) оказалось всего пять: три девочки и два мальчика.

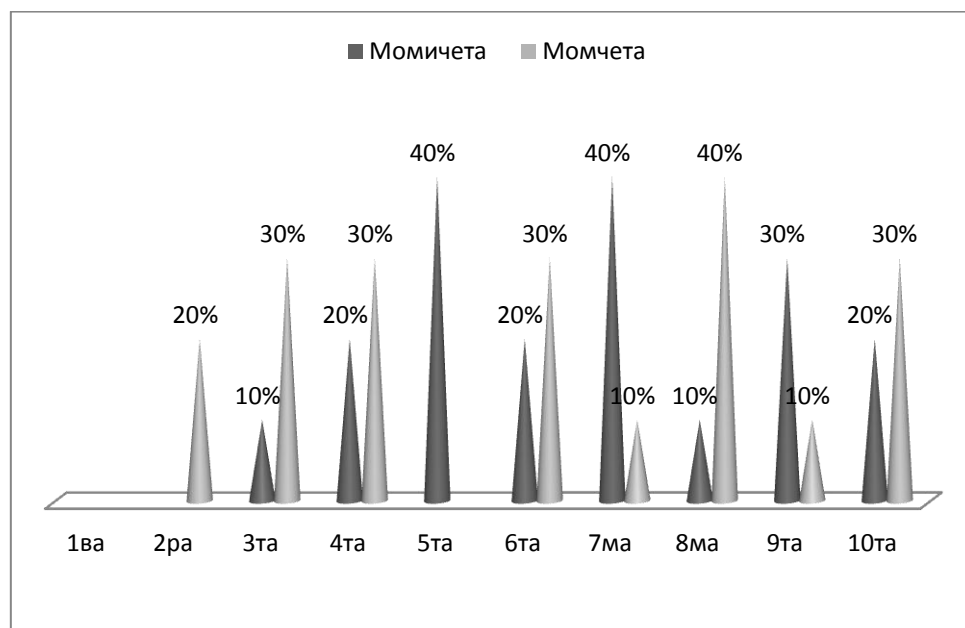


Рис. 1. Распределение величины тревожности 40 школьников обоих полов (20/20) 8–11-летнего возраста по 10 уровням шкалы СМАС (распределение девочек означено на рисунке темно серым цветом, а мальчиков – светло серым)

Были выдвинуты предположения о связи между отношениями с родителями (их эмоциональное одобрение и чувство ребенка своего принятия ими) и низким уровнем тревожности, и между неодобрением родителями и

чувством ребенка своего неприятия ими с высоким, которые предполагается аргументировать в процессе дальнейшего исследования (рис. 1).

Уровень тревожности половины детей (19) распределился с первого по шестой уровень шкалы СМАС (отсутствие тревожности), а вторая половина – с седьмого по десятый (наличие тревожности в разной степени). У преобладающего количества детей уровень тревожности близок к средним значениям шкалы, причем у девочек он несколько выше.

Список литературы

1. Гигова Г.М. Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и молодых ученых 25 апреля 2017. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017 (рукопись деп.).
2. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 33–47.
3. Журавлев А.Л., Жалагина Т.А., Короткина Е.Д. Введение / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 5–15.
4. Калчев П.В. Скали за тревожност в детска и юношеска възраст: Част 3. Изпитна тревожност. Част 4. Страхове. – София: Изток–Запад, 2007. – 290 с.
5. Маджаров Г.А. Детска психология заедно. – София: Кушовалиев, 2017. – 262 с.
6. Чавдарова В.А. Лидерство и „корпоративный невроз“, и кризисное организационное вмешательство / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Каравановой Л.Ж., Короткиной Е.Д. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 98–108.
7. Baumrind D.B. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. // Genetic Psychology Monographs. – 1967. – Vol. 75 (1). – P. 43–88.
8. Reynolds C.R. Concurrent validity of What I Think and Feel: The Revised Children’s Manifest Anxiety Scale // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1980. – Vol 48. – P. 774-775.

*Нуржанов А.Б., Курс магистратуры
«Казахско-Русский Международный
университет», г. Актобе, Казахстан*

Психолингвистический анализ речевой информации

Письменная и устная речь человека представляет собой богатейший источник информации о самых разнообразных признаках, характеристиках предмета описания (другого человека, факта, процесса и т.д.), самого пишущего или говорящего и других обстоятельств. Не случайно, как и ученые-криминалисты, психологи, лингвисты, так и оперативные работники органов дознания, дознаватели, следователи традиционно уделяют большое внимание указанному объекту и использованию речевой информации, полученной от ее носителей, для выявления и изобличения преступников, пресечения, предотвращения и раскрытия преступлений. Исследования письменной и устной речи в России, как теперь, так и во времена СССР, ведутся в рамках относительно самостоятельных областей криминалистики – автороведения и фонологии (фоноскопии). Основной объект психологических автороведческих исследований – рукописные, машинописные и иным способом исполненные тексты, а точнее, – смысловое, понятийное, содержательное наполнение текста. Они осуществляются для идентификации авторов текста (при наличии проверяемого лица и образцов его письменной продукции), а также для решения комплекса диагностических и других распознавательных задач, связанных с определением признаков неизвестного автора, решением вопросов относительно общности источника происхождения нескольких текстов, условий их исполнения. Нарращивание теоретического потенциала, развитие базы методической оснащенности увеличивают возможности и повышают качественный уровень автороведческих экспертиз. По мере того как судебно-автороведческая экспертиза формировалась в специфический вид судебной экспертизы, имеющей собственный предмет, объект, задачи и средства исследования, все явственней ощущалась необходимость создания автоматизированного рабочего места (АРМ) эксперта-автороведа, предназначенного для обеспечения автоматизации процесса решения идентификационных и неидентификационных задач (определения уровня образованности, интеллектуальных возможностей, половой и возрастной принадлежности, родного языка, профессиональной принадлежности и некоторых других признаков устанавливаемого лица как автора исследуемого текста). По сообщению А.Ю. Комиссарова, решение этих задач предполагает наличие в АРМе эксперта-автороведа блока индексации лексических единиц встроенного словаря по следующим параметрам:

- 1) часть речи, к которой относится слово;
- 2) преимущественная область профессионального использования (отнесение к области профессионализмов);
- 3) преимущественное использование возрастными группами;
- 4) преимущественное использование группами мужского или женского пола;
- 5) преимущественное использование лицами, использующими русский язык как неродной или иностранный [1, с. 10–53].

Созданные в ходе научных исследований методы индексации позволяют существенно расширить круг решаемых экспертами-автороведами криминалистических задач, а оперативным работникам МВД и следователям – получать дополнительную ориентирующую информацию при проведении оперативно-разыскных мероприятий и следственных действий. Важны они и для упорядочивания словарных массивов по классификационным категориям, существенным для дальнейших автороведческих исследований с использованием АРМа "Лексика" [3, с. 101–103].

Основной целью, которая ставилась исследователями, является разработка блока индексации лексических единиц встроенного словаря АРМа эксперта-автороведа "Лексика" на базе различных фундаментальных естественных словарей, а также научного материала, имеющегося в современной лексикологии, и обобщения многолетнего экспертного опыта.

При этом были решены задачи по следующим направлениям:

- 1) часть речи лексической единицы;
- 2) профессионализмы;
- 3) возраст автора;
- 4) пол автора;
- 5) образование автора;
- 6) русский язык как неродной или иностранный.

Решение поставленных задач потребовало проведения и использования результатов ряда экспериментальных и теоретических исследований.

Объектами исследований являлись:

а) материалы лексико-синтаксических словарей, справочников, научных публикаций по классификации русской лексики;

б) общие и частные признаки (количественные и качественные) письменной речи, характеризующие интеллектуальный и функционально-динамический стереотип автора текста.

В ходе работ были выявлены лексические единицы речи, отражающие письменно-речевые навыки автора текста, свидетельствующие о принадлежности его к одной из следующих групп-носителей русского языка:

1) по преимущественной области профессионального или социологического использования слов: военный, врач, инженер, педагог, преступник, священник, работник сельского хозяйства, экономист, юрист;

2) по преимущественному использованию русской лексики лицами определенной возрастной группы (до 14 лет, 14–20 лет, 21–45 лет, 46–60 лет, старше 60 лет);

3) по преимущественному использованию русской лексики группами мужского и женского пола;

4) по преимущественному использованию русской лексики лицами, использующими русский язык как родной или неродной (в том числе иностранный);

5) по преимущественному использованию русской лексики лицами со средним или высшим образованием.

Кроме того, в АРМе эксперта-автороведа "Лексика" были заполнены оставшиеся свободные поля, указывающие на отнесение слова к определенной

части речи: существительное, глагол, прилагательное, наречие, числительное, местоимение, союз, предлог, частица, причастие, деепричастие, вводное слово [1; 3, с. 10–53].

Выявленные в ходе работы списки слов были внесены в основной блок индексации лексических единиц словаря, являющийся базой данных массива лексики русского языка с указанием таких их основных характеристик как:

- а) общая частота встречаемости слова;
- б) частота встречаемости в сфере художественной прозы;
- в) частота встречаемости в сфере драматургии;
- г) частота встречаемости в сфере научно-публицистической литературы;
- д) частота встречаемости в газетно-журнальной сфере.

Перечисленные списки слов наряду с их частными характеристиками составили достаточно репрезентативный объем русского словаря, позволяющий эксперту-автороведу использовать разработанные ранее методы и приемы во всей полноте их возможностей [4, с. 59–63].

Результаты выполненной работы не имеют аналогов в отечественной и зарубежной практике. Среди существующих программных продуктов лингвистического или криминалистического направлений не существует списков лексем, представленных в виде блоков индексированных лексических единиц встроенного словаря, содержащих данные о частотах встречаемости слов или их принадлежности к какой-либо социально ориентированной группе носителей русского языка.

По причине постоянного изменения русского словаря разработчиками рекомендуется проведение дополнительных исследований, которые должны носить систематический характер с регулярным периодическим обобщением дополнений, внесенных в словарь АРМа "Лексика" различными пользователями. Такой подход позволит получать максимально эффективный инструментарий, пригодный для проведения автороведческих экспертиз, соответствующий запросам экспертной практики, современному уровню науки и техники [5, с. 79–89].

Кроме того, блок индексации позволяет упорядочить словарные массивы по классификационным категориям, существенным для дальнейших автороведческих исследований с использованием АРМа «Лексика», а также для обучения сотрудников экспертно-криминалистических подразделений МВД России, экспертов-автороведов других ведомств и организаций, слушателей и курсантов, высших и средних учебных заведений, специализирующихся на экспертном исследовании письменной речи [6, с. 69–71].

Второй план исследования речевой активности касается устной речи, зафиксированной на фонограмме и соответствующем материале видеозаписи. Эти исследования образуют одно из направлений судебно-фонологической экспертизы, бурно развивающейся в последние годы. Во многом прогресс на этом пути достигнут благодаря применению психолингвистических методов исследования голосовой информации. Объекты данных исследований можно разделить на четыре группы.

Фоно-и видеоматериалы, содержащие речевую информацию, имеющую отношение к устанавливаемым по делу лицам и событиям, которая до или после

возбуждения уголовного дела была зафиксирована преступниками, потерпевшими, свидетелями с помощью средств звуко– и видеотехники. Содержащаяся в данных объектах информация может относиться к предкриминальным, криминальным и посткриминальным событиям и фиксироваться инициаторами по различным соображениям (например, в целях оказания помощи правоохрательным органам в раскрытии преступлений и изобличении виновных или для ее тиражирования в коммерческих целях, для шантажа и запугивания, для личного использования). К ним, в частности, относятся видеозаписи сцен мужеложства, убийства и расчленения трупов потерпевших, сделанные самими участниками таких актов или их соучастниками.

Подобные носители звуковой и визуальной информации могут быть представлены в правоохрательные органы их владельцами и иными лицами в официальном порядке или конфиденциально либо изъяты при производстве обыска, осмотра места происшествия, выемки.

Фонограммы и видеодокументы, изготавливаемые в ходе оперативно-разыскных мероприятий их участниками в процессе наблюдения за разрабатываемыми лицами, их преследования и задержания.

Фонограммы, содержащие запись сообщений по телефону о готовящемся, совершенном или совершаемом преступлении, поступающие от известных или анонимных источников речевой информации.

В рамках автороведческих исследований объекты этих групп могут изучаться для идентификации лиц – источников голосовой информации, дифференциации фрагментов речи и определения, кому она принадлежит в случае записи разговора нескольких собеседников, распознавания признаков неизвестных источников речевой информации, определения их состояния и условий, при которых продуцировалась речь.

Фоно– и видеодокументы, отражающие характер производимых процессуальных действий, их участников, порядок, условия производства и полученные результаты. (Например, допрос кого-либо, производство обыска в помещении.) Исследования этих объектов могут производиться в целях проверки версий о неправомерном психическом воздействии со стороны следователя или других лиц в отношении допрошенных, иных участников следственных действий. Упомянутые объекты могут исследоваться и в рамках технико-криминалистических экспертиз, в частности, для выяснения возможности фабрикации видео– и аудиодокументов. (Эти вопросы не входят в предмет нашего исследования.) Накопленные в рассматриваемых областях научной и практической деятельности знания, потребности следственной и оперативно-розыскной практики создали объективные предпосылки для оптимизации соответствующих исследований и расширения их возможностей с позиции последних достижений научно-технического прогресса во второй половине XX в. С этим, в частности, связана постановка в российской криминалистической литературе вопроса о целесообразности построения новой области криминалистического научного знания и соответствующего ему нового вида судебной экспертизы, объединяющего исследование двух форм речи – устной и письменной [7, с. 59–68]. В качестве доводов в пользу данного проекта

приводятся такие аргументы: сходство идентификационных признаков устной и письменной речи (Т.В. Аверьянова), «... общность признаков, выделяемых при исследовании устной и письменной речи, а также сходство методов, применяемых для выявления признаков и их оценки» (И.В. Заяц).

Указанное предложение заслуживает всяческой поддержки, тем более что в данном случае мы еще раз сталкиваемся с ситуацией, на которую в полной мере распространяется известное изречение о том, что Запад нам поможет. Правильней, правда, сказать, что помочь мы должны сами себе, но с учетом западного опыта. Дело в том, что проблема, пребывающая у нас в статусе предмета дискуссий, за рубежом давно идет по пути ее успешного практического решения. Там, на стыке психологии, криминалистики и лингвистики уже сформировалась новая интегративная область научного знания, которую можно определить как криминалистическую психолингвистику. Ее возникновение во многом обусловлено потребностями практики раскрытия преступлений, остро нуждающейся в разработке речевых профилей (портретов) устанавливаемых преступников. Продуктивность исследований данного плана существенно возросла после создания метода психолингвистического анализа речевой информации.

Список литературы

1. Бахин В.П. и др. Допрос на предварительном следствии. – Алматы, 1999.
2. Богомолова С.Н., Образцов В.Л. Когнитивное интервью как метод криминалистического познания. – М.: МГЮА, 1998.
3. Баев О.Я. Конфликтные ситуации на предварительном расследовании. – Воронеж, 1984.
4. Баев О.Я. Тактика следственных действий. – Воронеж, 1992.
5. Дулов А.В. Судебная психология. – Минск, 1975.
6. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. – М., 1989.
7. Закатов А.А. Ложь и борьба с нею. – Волгоград, 1984.
8. Зорин Г.А. Криминалистическая методология. – Минск, 2000.

*Панащук Р.С., I курс магистратуры,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Особенности смысложизненных ориентаций и типов мотивационных комплексов у студентов-психологов разных курсов обучения

Профессиональное самоопределение затрагивает различные аспекты мотивационной сферы личности. Значимую роль в этом плане играет наличие определенных смысложизненных ориентаций, а также мотивационных комплексов. У оптанта как человека, решающего проблему своего профессионального самоопределения, должны присутствовать конкретные склонности, мотивы, желания и смыслы, определяющие выбор определенной сферы профессиональной деятельности.

Выбор пути профессионального развития, определенный самим оптантом, свидетельствует о наличии у него выраженных мотивов к овладению знаниями и умениями к сфере, выбранной им профессией [3, с. 28].

Согласно идеям В. Франкла, любая деятельность имеет определенный смысл [4, с. 118]. Соответственно, можно сделать вывод о том, что успешность профессиональной деятельности специалиста определяется как смыслами, которые он вкладывает в свою деятельность, так и мотивами, активизирующими эту деятельность. Особое значение приобретает изучение данной проблемы у студентов-психологов, поскольку их будущая работа в большей степени связана с воздействием на мировоззрение и в целом на личность других людей.

Наличие смысложизненных ориентаций у оптанта формирует у него определенный тип отношения к себе и к самой жизни. Д.А. Леонтьев, разработав тест смысложизненных ориентаций (СЖО), пришел к выводу, о том, что у людей смысложизненные ориентации имеют различные формы выражения, которые можно классифицировать следующим образом: цели в жизни; процесс жизни; результативность жизни; локус контроля – Я; локус контроля – жизнь [2, с. 17]. Д.А. Леонтьев также предлагает подсчитывать общий показатель осмысленности, который является одной из интегральных характеристик в структуре направленности личности.

К. Замфир подразделяет мотивацию к профессиональной деятельности на три вида: внутренняя мотивация (ВМ); внешне положительная мотивация (ВПМ); внешне отрицательная мотивация (ВОМ). По мнению К. Замфир, первые два типа являются положительными в отличие от внешне отрицательной мотивации, так как в первых двух случаях человек стремится к достижению успеха, а в третьем к избеганию наказания. Автор указывает тот факт, что ВОМ явно коррелирует с высоким уровнем эмоциональной нестабильности, а ВМ и ВПМ напротив, коррелируют со стремлением проявлять активность в области содержания деятельности. К наилучшим мотивационным комплексам мы относим следующее сочетание типов мотиваций $ВМ > ВПМ > ВОМ$, а к оптимальным такое сочетание $ВМ = ВПМ > ВОМ$.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении взаимосвязи типа смысложизненных ориентации с типом мотивационного комплекса у студентов-психологов разных курсов обучения. В исследовании приняли участие студенты первого, третьего и пятого курсов, обучающиеся на факультете психологии БГПУ. Общей численностью выборка составила 83 человека.

В ходе нашего исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймс Крамбо и Леонард Махолик, адаптация Д.А. Леонтьева, а также методы математической и статистической обработки (корреляционный анализ в программе STATISTICA 8.0).

Согласно результатам диагностики смысложизненных ориентаций с использованием методики СЖО, общая осмысленность у студентов первого курса составила – 31 %, у студентов третьих курсов – 17 %, у студентов пятого курса – 33 %. Что подтверждает гипотезу Н.А. Богдан о том, что уровень осмысленности к середине обучения у студентов заметно падает.

Проведенный корреляционный анализ между субшкалами СЖО и типами мотивационных комплексов не выявили значимых корреляций ни по одной позиции у студентов первого и третьего курсов. Результаты исследований студентов пятого курса позволили выявить следующие взаимосвязи, представленные в таблице.

Таблица

Показатели взаимосвязи смысложизненных ориентаций и типов мотивационных комплексов у студентов-психологов 5 курса

Субшкалы СЖО	Типы мотивационных комплексов	Уровень статистической значимости $p < 0,05$
Цели в жизни (1 шкала)	Оптимальный мотивационный комплекс	0,09
Процесс жизни (2 шкала) Среднее по данной шкале.	Оптимальный мотивационный комплекс	0,49
Результат жизни (3 шкала)	Оптимальный мотивационный комплекс	0,37
Локус контроля – Я (4 шкала)	Оптимальный мотивационный комплекс	- 0,17
Локус контроля – жизнь (5 шкала)	Оптимальный мотивационный комплекс	0,37
Общий показатель осмысленности	Оптимальный мотивационный комплекс	0,16

Оптимальный мотивационный комплекс статистически значимо коррелирует со средним показателем по шкале «процесс жизни» (методика СЖО) у студентов 5 курса (мы этот показатель назвали «нормой»). Большинство (53 %) студентов-психологов 5 курса имеют средний показатель осмысленности по шкале «процесс жизни» с учетом стандартного отклонения и возраста испытуемых. У 43 % студентов 5 курса был выявлен оптимальный мотивационный комплекс, поэтому данный показатель использовался при корреляции как основополагающий. У 3 курса данный показатель равен 33 %, а у 1 курса 36 % соответственно.

Выводы

1. Общий уровень осмысленности жизни у студентов психологов третьего курса значимо ниже, чем у студентов первого и пятого курсов.

2. Отсутствуют корреляционные связи между смысложизненными ориентациями и типами мотивационных комплексов у студентов-психологов первого и третьего курсов.

3. Выявлена умеренная положительная связь между средним значением по шкале процесс жизни (методики СЖО) и оптимальным мотивационным комплексом у студентов-психологов пятого курса.

Полученные нами результаты подтверждает выводы К. Замфир о том, что «чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность психолога мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности,

стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, и, соответственно, тем ниже эмоциональная нестабильность специалиста» [1, с. 237].

Проведенное нами исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций с типами мотивационных комплексов позволяет сделать обоснованный вывод о том, что в процессе обучения в вузе у студентов-психологов формируется положительная мотивация к процессу выполнения ими трудовой деятельности, которая позволяет осуществлять ее на достаточно высоком и осмысленном уровне. Что и является неотъемлемой предпосылкой для дальнейшего профессионального развития и самореализации.

Список литературы

1. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. – Воронеж: МОДЭК, 2002.
4. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

Петрова С.А., II курс, магистратура

ТвГУ, г. Тверь

Научный руководитель – доктор психологических наук,

профессор Жалагина Т.А.

Психометрия авторского опросника «Академическая прокрастинация и прокрастинация в профессиональной деятельности»

Современному человеку все чаще приходится выполнять большой объём работы, укладываться в короткие сроки, действовать в режиме многозадачности. Все это требует от личности развития таких качеств как самоорганизованность, ответственность, активность, нацеленность на результат. Но часто человек, не замечая того, лишь старается выглядеть активным, отвлекается на второстепенные, бессмысленные занятия, ошибочно считая, что прилагает большие усилия для достижения результатов. Такое поведение можно охарактеризовать термином «прокрастинация».

Прокрастинация рассматривается как «...Склонность личности систематически откладывать «на потом» выполнение различных дел, принятия решений, зачастую важных и ограниченных во времени» [3, с. 140], как «...Добровольное, иррациональное откладывание запланированных дел, даже при условии неблагоприятных последствий для человека» [5, с. 475].

Данный феномен начал исследоваться с конца 70-х, но активный интерес к нему как в России, так и за рубежом возрос только к началу 90-х годов. Именно с этого времени стали рассматриваться не только теоретические основы данного феномена, но и эмпирические. Начался процесс выделения видов прокрастинации, типов прокрастинаторов, изучения причин, коррелятов с прокрастинацией. Параллельно с этим разрабатываются опросники и методики для эмпирического исследования. Изучением данного феномена занимались

такие ученые как С. Блатт, З. Фрейд, Л. Соломон и Е. Розблум, А. Эллис, Н. Милграм, Я.И. Варваричева, В.С. Ковылин, Н.А. Шухова, М. Зверева и другие.

Но несмотря на то, что исследование данного феномена продолжается уже около 30–40 лет, его сущность, структура, виды изучены не в полной мере. Наибольшая проблема связана с малым количеством психодиагностического инструментария, особенно инструментария, предназначенного для российской выборки. Русскоязычные методики, в большинстве своём, направлены на выявление общего уровня развития прокрастинации (К. Лэй, Б. Тукмен, П. Стил), выявления её причин, уровня развития академической прокрастинации (К. Лэй, Л.Й. Соломон и Е.Д. Ротблум) [2, с. 254]. Поэтому создание авторского опросника «Академическая прокрастинация и прокрастинация в профессиональной деятельности» является актуальным, так как позволяет исследовать не только уровень развития академической прокрастинации, но и уровень развития прокрастинации в профессиональной деятельности.

Результаты диагностики с применением данного опросника могут использоваться:

- для практической деятельности психологов в области образования с целью выявления прокрастинации, уровня развития данного феномена и последующей его коррекции;
- для практической деятельности организационных психологов среди сотрудников с целью выявления прокрастинации в профессиональной среде, дальнейшей коррекции поведения сотрудников организации и повышения продуктивности их деятельности.

Целевая аудитория: студенты всех курсов среднего и высшего образования как будущие субъекты труда, а также субъекты труда организаций, занимающиеся различными видами профессиональной деятельности.

Описание шкал: данный опросник имеет две шкалы – «академическая прокрастинация» и «прокрастинация в профессиональной деятельности». Под академической прокрастинацией подразумевается откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам, несвоевременная сдача контрольных и курсовых работ, отчетов и т.д. Также она часто характеризуется несформированностью учебных навыков, неорганизованностью, неэффективным распределением времени в учебно-профессиональной деятельности.

Под прокрастинацией в профессиональной деятельности подразумевается несвоевременное выполнение поставленных задач, поручений, их откладывание на неопределенный срок, выполнение в последний момент сложных задач в работе, сдача различного рода отчетов не вовремя.

Формат пунктов опросника: данный опросник состоит из 40 утверждений. Испытуемый должен оценить представленные утверждения по пятибалльной шкале, где

1. Совершенно не согласен;
2. Скорее не согласен;
3. Ни то, ни другое;
4. Скорее согласен;

5. Совершенно согласен.

Способ(ы) проведения: индивидуальные и групповые.

Подсчет результатов по каждой шкале рекомендуется производить путем подсчета среднего значения. Перевод сырых баллов в одну из стандартных шкал не требуется. Дальнейшее сопоставление полученных значений позволяет выявить уровень развития академической прокрастинации и прокрастинации в профессиональной деятельности у испытуемого.

Психометрия методики

Первичная психометрия опросника «Академическая прокрастинация и прокрастинация в профессиональной деятельности» проводилась в период с 1 сентября 2016 года по 10 марта 2017 года. Психодиагностическое исследование проводилось с 10 ноября по 12 января 2016 года. Процедуры психометрической проверки проводились на базе факультета психологии Тверского государственного университета. Выборку стандартизации составили 65 учащихся очной и заочной формы обучения, из них 9 мужчин, 56 женщин. Среднее образование имеют 19 респондентов, высшее – 15, общее – 34 (студенты 3,4 курсов). Тип образования – гуманитарное, экономическое, техническое. Возраст респондентов от 20 до 49 лет. Стаж работы – от полугода до 15 лет.

К числу основных критериев оценки психодиагностического инструментария можно отнести надежность, валидность и репрезентативность [4, с. 21].

Результаты тест – ретестовой процедуры проверки надежности опросника (через месяц после первичного тестирования) позволяют сделать вывод о его надежности (коэффициент корреляции между первичным и вторичным тестированием по шкалам опросника свидетельствует о сильных и положительных связях ($r = 0,701^{**}$, $r = 0,689^{**}$)).

В ходе исследования были проверены следующие виды валидности опросника: конкурентная, конвергентная, дискриминативная, тягущая, прогностическая и очевидная.

Для проверки конкурентной валидности в качестве внешнего критерия были выбраны следующие методики: «Шкала прокрастинации» Б. Тукмена (в адаптации Н.Г. Гаранян), «шкала оценки прокрастинации» в опроснике PASS (Procrastination Assessment Scale – Students) авторов Л.Й. Соломон и Е.Д. Розблум (в адаптации Зверевой М.В.), «Шкала академической прокрастинации» К. Лэя (адаптация Т.Ю. Юдеева, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жукова). По результатам проверки с помощью корреляционного анализа Спирмена были установлены достоверные, прямые умеренные и сильные взаимосвязи между инструментами, что позволяет говорить о наличии хорошей конкурентной валидности авторского опросника (табл. 1). Данный вид валидности был проверен только по отношению к шкале «академическая прокрастинация», так как не существует диагностического инструментария, позволяющего исследовать прокрастинацию в профессиональной деятельности.

Таблица 1

Проверка конкурентной валидности с помощью корреляционного анализа

Методики		Академическая прокрастинация
Шкала оценки прокрастинации PASS	Коэффициент корреляции	0,435**
	Знч. (2-сторон)	0,000
Прокрастинация К. Лэй	Коэффициент корреляции	0,649**
	Знч. (2-сторон)	0,000
Шкала прокрастинации Б. Тукмена	Коэффициент корреляции	0,652**
	Знч. (2-сторон)	0,000

Для проверки дискриминативной валидности в качестве внешнего критерия была выбрана методика «Личностная агрессивность и конфликтность», Ильина Е.П. и Ковалева П.А., которая позволяет выявить склонности субъекта к конфликтности и агрессивности. Результаты проверки с помощью корреляционного анализа Спирмена показали отсутствие корреляционных взаимосвязей между шкалами инструментов, что позволяет говорить о хорошей дискриминативной валидности проверяемого опросника.

Для проверки конвергентной валидности была выбрана методика «Самооценка силы воли» Обозова Н.Н., цель которой – изучение обобщенной характеристики проявления силы воли, так как в основе прокрастинации лежит, в том числе, и волевой компонент (самоконтроль по К. Лэй). По результатам проверки с помощью корреляционного анализа Спирмена были установлены достоверные, обратные умеренные взаимосвязи между инструментарием, что позволяет говорить о наличии хорошей конвергентной валидности авторского опросника (табл. 2).

Таблица 2

Проверка конвергентной валидности с помощью корреляционного анализа

			Академическая прокрастинация	Прокрастинация в профессиональной деятельности
Сила воли	Коэффициент корреляции	Коэффициент корреляции	-0,342**	-0,447**
	Знч. (2-сторон)	Знч. (2-сторон)	0,005	0,000

По критерию Колмогорова – Смирнова установлено, что шкалы опросника имеют нормальное распределение ($p > 0,05$), что свидетельствует о репрезентативности опросника относительно проверяемой выборки стандартизации.

Наблюдается также и текущая валидность опросника, так как по результатам исследования с помощью данного инструмента респонденты могут быть разделены на группы по выраженности изучаемого признака (низкий, средний, высокий уровни развития академической прокрастинации и прокрастинации в профессиональной деятельности).

Для проверки прогностической валидности опросника, был проведен сравнительный анализ результатов первичного и повторного тестирования респондентов. В ходе проверки достоверных различий между первичным и

повторным тестированием обнаружено не было, что указывает на наличие прогностической валидности.

Для проверки очевидной валидности опросника было проведено пост-исследовательское интервью, в котором респонденты указали на однозначность понимания инструкции, пунктов опросника, их соответствие изучаемому признаку, а также обозначили понимание сферы применения опросника и его прогностической ценности.

Таким образом, можно заключить, что по результатам первичных психометрических процедур диагностического инструментария опросник «Академическая прокрастинация и прокрастинация в профессиональной деятельности» может быть признан валидным, надежным и репрезентативным.

Список литературы

1. Жалагина Т.А. Актуальные проблемы психологии труда: учеб. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2014. – 140 с.

2. Кормачёва И.Н., Шамшикова О.А. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» / Развитие человека в современном мире: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 15–17 апреля 2014 г.) / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – Часть 1. – С. 253–267.

3. Лебедева Е.В. Академическая прокрастинация и особенности личностной организации времени у студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №1–4. – С.139–143.

4. Ребрилова Е.С. Психометрия авторской методики «структура и свойства психологического контракта» // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – №1. – С. 18-32.

5. Lay С.Н. At last, my research article on procrastination // J. of Research in Personality. – 1986. – Vol.20. – № 4. – P. 474–495.

*Росин А.А., I курс магистратуры, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Ершов В.А.*

Теоретические подходы к социальной работе с неблагополучными семьями

Какими бы профессионалами не были специалисты, работающие по снижению семейного неблагополучия, они не могут решать за семью все ее проблемы. Самое главное – активизировать её на преодоление трудностей, добиться осознания возникшего кризисного состояния, создать условия для успешного решения проблемы.

В оказании помощи семьям в социально-реабилитационных центрах используются краткосрочные и долгосрочные формы работы.

К *краткосрочным* относится проблемно-ориентированная модель взаимодействия. У родителей отсутствует запрос на разрешение внутрисемейных и личностных проблем. Исходя из этого, необходимо переводить фокус внимания с проблем детей на проблемы родителей, показывая важность собственного личностного развития. Так как основной метод

воспитания – это личный пример, нужно научить родителей брать на себя ответственность за благополучие в семье.

Долгосрочные формы работы обычно построены на психосоциальном подходе методом социального патроната семьи, который, как правило, осуществляют социальные педагоги, психологи, специалисты по социальной работе, воспитатели и педагоги. Социальный патронат является формой наиболее плотного взаимодействия с семьей [6, с. 188].

Социальный патронат представляет собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно – реабилитационными целями, позволяющий установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

Патронат дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Патронат может проводиться со следующими целями:

- диагностические: ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска (медицинских, социальных, бытовых), исследование сложившихся проблемных ситуаций;
- контрольные: оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем (если контакт с семьей повторный); анализ хода реабилитационных мероприятий, выполнения родителями рекомендаций и пр.;
- адаптационно – реабилитационные: оказание конкретной образовательной, посреднической, психологической помощи [6, с. 190].

Регулярный патронат необходим в отношении неблагополучных и, прежде всего асоциальных семей, постоянное наблюдение за которыми в какой-то мере дисциплинирует их, а так же позволяет своевременно выявлять и противодействовать возникающим кризисным ситуациям.

Наряду с патронатом, занимающим важное место в деятельности социальных служб, следует выделить консультационные беседы как одну из форм работы с семьей. Консультирование, по определению, предназначено в основном для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач [4, с. 54].

Наиболее распространенными приемами консультирования являются: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини – тренинги и пр. При этом консультационная беседа может быть наполнена различным содержанием и выполнять различные задачи – правозащитные, образовательные, психологические.

Цель семейного консультирования – помощь родителям и детям в понимании и осознании ими себя, происходящих с ними изменений, умении делать выбор, ставить цели, а также в разрешении проблем эмоционального и межличностного характера.

В ходе консультаций специалист ставит перед собой следующие *задачи*:

- эмоциональная поддержка и искреннее внимание к переживаниям и родителей, и детей;
- расширение их самосознания и повышение психологической компетентности;

- изменение отношения к своим проблемам от ощущения их тупиковости к нахождению адекватных решений и их осуществлению;
- повышение стрессовой и кризисной толерантности, развитие навыков преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными требованиями;
- развитие гибкости в поведении и установках, обеспечивающих надежную социальную адаптацию в обществе и возможность испытывать удовлетворенность собой и своей жизнью;
- развитие реалистичности и лабильности мировоззрения;
- повышение уровня ответственности за свою жизнь и жизни своих близких;
- развитие умения самостоятельно и адекватно принимать жизненно важные решения, совершать самостоятельные поступки, умения анализировать свои внутриличностные конфликты, оценивать черты и качества своей личности;
- развитие умения творчески осваивать действительность;
- развитие межличностных и коммуникативных способностей [8, с. 22].

Рассмотрим основные *принципы* психосоциального семейного консультирования в социально-реабилитационном центре:

✓ *безоценочность*, то есть такое поведение консультанта, которое обеспечивает у клиентов ощущение принятия их такими, какие они есть со всеми достоинствами и недостатками, которое предполагает отсутствие демонстрации осуждения или личного отношения к аспектам поведения и черт личности клиента;

✓ *доброжелательность*, обеспечивающая необходимый терапевтический климат; умение слушать и слышать, оказывать эмоциональную поддержку;

✓ *осторожность с советами*: когда консультант полностью берет на себя ответственность за исход проблемы, он не формирует у клиента ответственности за свои поступки, что противоречит целям консультирования;

✓ *анонимность и конфиденциальность*: информация, полученная консультантом от клиента (персональные данные, адрес, диагнозы, специфика проблем, личные особенности и т.п.) не должна разглашаться без его разрешения (исключение составляет намерение или свершение клиентом противоправных поступков, однако консультант обязан заранее предупредить клиента о своих моральных и юридических полномочиях);

✓ *стимуляция к активной позиции клиента*, подразумевающей заинтересованность в беседе, желание проанализировать полученную информацию, постоянную рефлекссию своих чувств, эмоционального и физического состояния, служащую для консультанта обратной связью.

✓ *целесообразность и целеустремленность*: консультация должна иметь конкретную цель и решать строго определенные задачи;

✓ *добровольность и ненавязчивость*: консультируемый вправе в любое время отказаться от помощи консультанта;

✓ *методическая грамотность и компетентность*: грамотный консультант должен обладать широкой эрудицией, уметь убедительно вести консультации [7, с. 19].

Итак, мы рассмотрели организационную сторону реабилитационной работы с неблагополучными семьями. Зачастую члены этих семей не знают, какой большой потенциал заложен в них самих. Для специалистов это огромный ресурс, который можно использовать в работе. Подобная работа может способствовать сохранению ребенка в биологической семье, а может привести и к не менее важному результату – чувству у ребенка, что его связи с близкими не разрушены, о нем продолжают заботиться и у него есть свое место в системе его окружения.

Список литературы

1. Агапов Е.П. Семейведение: учеб. пособие. – М., 2007. – 400 с.
2. Алексеева Л.С. Адресный патронаж семьи и детей. – М.: Дашков и К°, 2007. – 159 с.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Академический проект, 2008. – 217 с.
4. Дивицина Н.Ф. Семейведение: краткий курс лекций для вузов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 327 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, 2005. – 160 с.
6. Как помочь семье быть вне «группы риска»? Технологии самопомощи и саморазвития конкретной семьи: метод. материалы для детских учреждений социального обслуживания / Под общ. ред. С.Р. Кривко. – Смоленск: Гармония, 2009. – 235 с.
7. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Дрофа, 2004. – 328 с.
8. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – М.: Сфера, 2005. – 224 с.

*Рубликова А.Ю., II курс, магистратура, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Организация научно-исследовательской деятельности одаренных детей в ходе учебного процесса

Особенности развития современного общества требуют готовности людей к многообразию нововведений и изменений. Перемены во всех областях жизни происходят с огромной скоростью, объем информации удваивается каждые два года, знания устаревают быстрее, чем человек успевает их использовать. При этом изменения в системе образования ставят целью обеспечение оптимального развития творческой одаренности в современном обществе. Школа должна готовить к жизни своих учеников. На смену человеку-исполнителю должен прийти человек-исследователь, ведущей деятельностью которого является поиск.

Опыт современной школы показывает, что среди учеников зачастую выделяются дети с более развитым интеллектом, чем у их сверстников, со

способностями к творчеству, с умением анализировать, классифицировать и обобщать. Они более активные, любознательные, постоянно находятся в поиске ответа на интересующие их вопросы.

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Творческая одаренность предполагает наличие определенных качеств у человека: соответствующего уровня интеллектуальных способностей, нестандартности мышления, творческого воображения, самостоятельности и потребности в самоактуализации, умения аналитически оценивать различные ситуации. Постоянное стремление творческой личности к активной деятельности совершенствует генетически заложенные качества человека и способствует формированию и развитию ее новых качеств и характеристик.

До сих пор психологи не могут прийти к общему выводу о том, стоит ли выделять творческую одаренность. Одни специалисты считают, что креативность и творчество являются неотъемлемым элементом всех видов одаренности, другие полагают, что творческая одаренность – это отдельный самостоятельный вид одаренности, так как является способностью продуцировать и изобретать, а не способностью исполнять и использовать то, что уже создано.

На данном этапе развития образования в России все чаще встает проблема применения знаний. Выпускники наших школ обладают большим количеством разнообразных знаний, но при этом совершенно не умеют применять их на практике. Поэтому все большее значение приобретает направление, предусматривающее участие школьников в научно-исследовательской и научно-практической деятельности.

Главная цель исследовательской деятельности – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, передать учащимся инициативу организации своей познавательной деятельности, обучить основам научного творчества.

Среди специалистов существуют разногласия по поводу исследовательской деятельности в раннем возрасте. Многие из них сомневаются «Могут ли школьники делать то, что порой с большим трудом делают студенты высших учебных заведений?» А.И. Савенков отмечает, что стремление к исследованию присуще ребенку генетически; поисковая активность, выраженная в потребности исследовать окружающий мир, является одной из главных проявлений детской психики. Ученики с большим интересом учувствуют в различных исследовательских делах, что особенно характерно для одаренных детей. Постоянная жажда новых впечатлений, любознательность, желание экспериментировать, самостоятельно искать ответы на вопросы распространяются на все сферы их жизнедеятельности.

Исследовательская деятельность связана с открытием нового знания – в этом ее принципиальное отличие от деятельности учебной и просветительно-познавательной. И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова говорят о том, что это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и

активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели» [2].

Организация исследовательской деятельности предполагает наличие определенного алгоритма ее построения. Рассмотрим более подробно основные этапы исследовательской работы гуманитарного направления. На первом, теоретическом этапе необходимо выбрать тему исследования, она должна быть достаточно актуальной и востребованной современными школьниками. Далее необходимо выделить проблему, определить цели, задачи, предмет, объект, гипотезы исследования. Изучить, обобщить и проанализировать научную литературу. При этом большое внимание необходимо уделять работе с первоисточниками, это дает возможность обучающимся получить информацию не в готовом виде, а научиться добывать ее самостоятельно. Интерпретация первоисточников приобщает учащихся к научной работе, позволяет почувствовать себя в роли ученых, способствует созданию ситуации успеха. Также необходимо продумать диагностический инструментарий (методики) и методы обработки результатов.

На втором, практическом этапе происходит собственно исследование: сбор фактического материала с помощью тех методов, которые были выбраны для данного исследования.

На третьем, заключительном этапе дети производят качественный и количественный анализ материалов, описывают проведенное исследование, интерпретируют полученные данные, делают выводы и заключение. Оформляют список литературы, создают реферат и оформляют работу в письменном виде. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности.

По завершению научно-исследовательской работы, выполненной совместно с одаренным ребенком, особое внимание педагог должен уделить рефлексии, анализу сделанного, сравнению того, что было задумано, с тем, что получилось. Учитель должен направлять рефлексивную оценку учащимся своей деятельности в два аспекта: 1) рефлексивная оценка решения поставленной проблемы (насколько успешно решена проблема?); 2) рефлексивная оценка школьником самого себя в процессе проектирования (насколько был успешен он в процессе деятельности?). Помимо этого, при работе с одаренными детьми необходимо уметь:

- работать дифференцированно, осуществлять индивидуальный подход;
- делать акцент на формирование умения учиться и чтобы учеба приносила ребенку удовольствие;
- использовать большое количество творческих заданий, включающих исследования, анализ, доказательства и выводы по изучаемой проблеме;
- учить самостоятельно добывать информацию, уважать желание ребенка работать самостоятельно;
- поощрять настойчивость и активность учащихся.

Организация научно-исследовательской работы в школе создает условия для развития творческой одаренности учащихся. Это направление как ничто другое развивает мышление, логику, учит постановке целей, задач и поиску способов их достижения, с освоением различных методов. Происходит корректировка умений работы над докладами, рефератами, формируются и развиваются навыки публичного выступления, тем самым создаются условия для самовыражения, саморазвития и самореализации личности учащегося.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.
2. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск, 2001. – 30 с.
3. Михалева Е.С. Развитие потенциала одаренных подростков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 479–486.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности.– М.: Генезис, 2010.– 440с.
5. Штерц О.М., Штерц Н.Т. Научно-исследовательская деятельность на уроках истории в работе с одаренными детьми // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 167–175.

*Тюменева Ю.В., II курс, магистратура, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Профессиональное здоровье учителя

Профессия учителя является социально важной, так как на нем лежит ответственность не только за обучение ребенка, но и за его развитие и воспитание. Каждый учитель расходует свой резерв сил и энергии, но вопрос заключается в том, с какой скоростью и как он его расходует и может ли он его восполнить. Учитель характеризуется низким уровнем соматического и психического здоровья, согласно исследованиям Е.А. Василевской, в которых она отмечает, что учителя школ находятся в чрезвычайно тяжелых условиях профессиональной деятельности, которые благоприятствуют возникновению самоуверенности в профессиональной непогрешимости и стремлению использовать наработанные стереотипы в современных условиях [7]. Данные факторы свидетельствуют о профессиональной деформации личности учителя, которая обозначает постепенно накопившиеся изменения в сложившейся структуре деятельности и личности, негативно сказывающегося на продуктивности труда и на развитии самой личности. Она выражается в разной степени и в различных проявлениях педагогической деятельности, но особо затрагивает готовность учителя к инновациям [3]. Именно поэтому с каждым годом растет внимание к его профессиональному здоровью.

А.Г. Маклаков считает, что определенный уровень характеристик здоровья субъекта труда, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и

обеспечивающий ее высокую продуктивность и эффективность и есть профессиональное здоровье [5].

Согласно Г.С. Никифорову, профессиональным здоровьем называется интегральная характеристика функционального состояния организма человека, которая складывается из физических и психических показателей [8]. После определения функционального состояния субъекта труда появляется возможность оценить его способности к профессиональной деятельности с заданной эффективностью и продолжительностью в зависимости от периода жизни и этапа профессионального становления. Помимо этого особое внимание уделяется устойчивости субъекта труда к неблагоприятным условиям, которые являются постоянными стрессорами профессиональной деятельности. К таким неблагоприятным условиям труда можно отнести перенапряжения, перегрузки, утомления, монотонию, сенсорную депривацию, стресс, экстремальные условия трудовой деятельности, психотравмирующие факторы и многое другое.

Помимо неблагоприятных условий труда на профессиональное здоровье субъекта профессиональной деятельности влияют процесс адаптации к новому месту и условиям работы, психологическая атмосфера в рабочем коллективе, уровень стрессоустойчивости, стиль поведения в конфликтных ситуациях.

О.А. Анисимова, Л.М. Митина, Г.В. Митин, Э.Э. Сыманюк и другие по результатам проведенных исследований выявили пять симптомов нарушения профессионального здоровья учителя средней школы (рис. 1) [6].

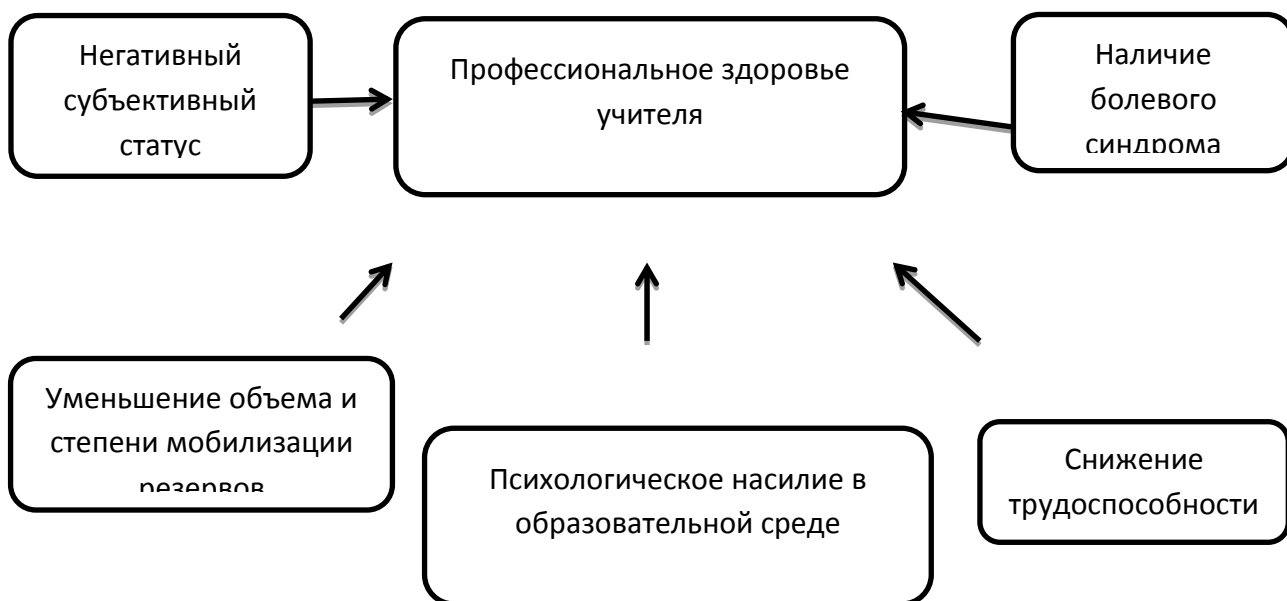


Рис. 1. Симптомы нарушения профессионального здоровья учителя

Негативный субъективный статус проявляется в ухудшенном самочувствии, повышенном артериальном давлении, сниженном уровне профессиональной активности. У учителя не только снижается интерес к инновациям в сфере образования, но и наблюдается их отвержение и сопротивление модернизации. Характерна нестабильность настроения, быстрые переходы от гнева к апатии.

Под наличием болевого синдрома понимается психоэмоциональная боль, например, «болит душа» за учеников. За время обучения ученики перестают быть для своих учителей просто объектом их педагогической деятельности, они становятся им родными. И именно по этому, учителя начинают переживать за них, ведь они тоже принимали участие в их воспитании.

Учителя склоны к быстрому истощению своих ресурсов, возможно именно поэтому у них снижается или вообще утрачивается работоспособность. При низком уровне работоспособности у учителя нет сил на трудовую деятельность даже в начале рабочего дня, что свидетельствует о неумении правильно организовать свой режим труда и отдыха или просто о катастрофической нехватке отдыха.

Симптом уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов скрывает под собой быструю утомляемость учителя, сниженный объем внимания, длительный период вработываемости. В таких случаях происходит отказ от активных методов обучения, которые требуют больших психофизиологических и энергетических затрат. У учителей снижается переносимость повышенных физических и психических нагрузок.

Психологическое насилие в образовательной среде понимается авторами как самоутверждение за счет других. Учитель, с данным выраженным симптомом, проявляет открытое неприятие ученика, постоянно его критикует, унижает, предъявляет ему требования, не соответствующие возрасту или его способностям и возможностям.

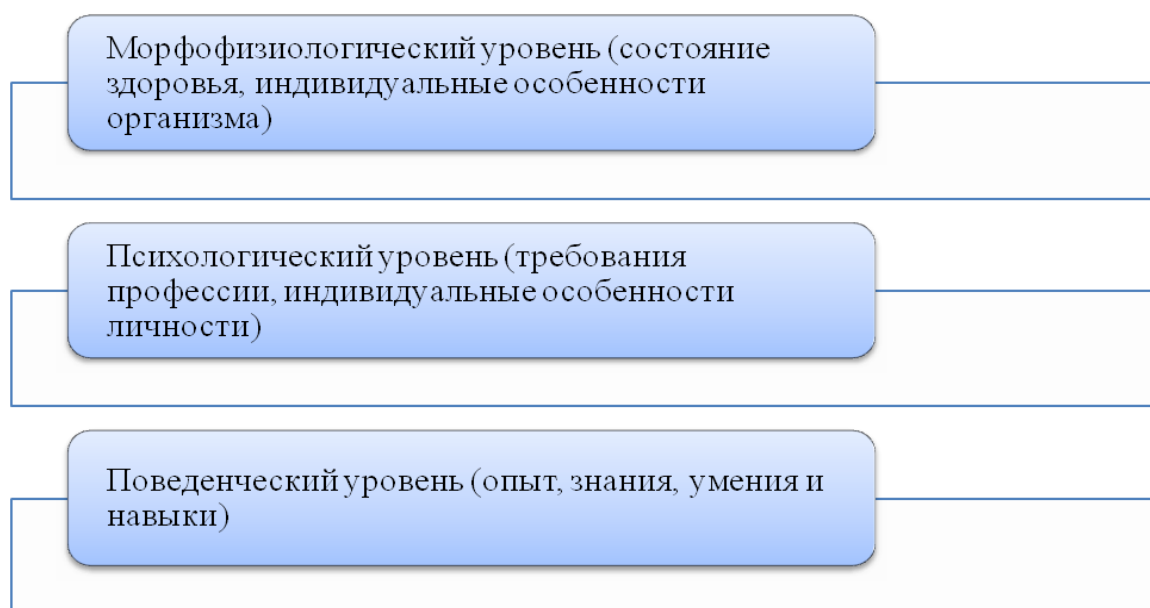


Рис. 2. Уровни работоспособности

Конечно же, от неблагоприятных факторов условий трудовой деятельности и при явном нарушении профессионального здоровья субъекта труда будет зависеть уровень работоспособности и эффективности учителя. Согласно А.Б. Леонову и В.И. Медведеву, работоспособность - это главный показатель профессионального здоровья, который отражает потенциал возможностей и способностей субъекта труда [8]. В свою очередь работоспособность человека,

можно рассматривать на трех уровнях (морфофизиологический, психологический и поведенческий) (рис. 2).

Морфофизиологический уровень учитывает состояние здоровья, особенности обменных процессов и нейродинамические свойства человека. На втором уровне – психологическом – уделяется внимание функциональному содержанию трудовой нагрузки, требованию профессии к функциональным системам организма, а так же индивидуальным особенностям (временному режиму труда и отдыха). Третий уровень, поведенческий учитывает опыт, знания, умения и навыки, стиль деятельности субъекта труда и его приспособительные стратегии, которые способствуют успешной и эффективной профессиональной деятельности или, наоборот, приводят к профессиональной дезадаптации.

Профессиональная деятельность является важной составляющей жизни человека и занимает самый продолжительный промежуток его жизни. Помимо этого профессия учителя является ключевой в учебно-воспитательном процессе. Он является носителем знаний и образцом поведения для учеников, формирует у них адекватное отношение к здоровью и уважительное отношение к личности другого человека.

Согласно Л.М. Митиной, от профессионального здоровья в огромной степени и зависит здоровье подрастающего поколения, поэтому проблему профессионального здоровья учителя необходимо рассматривать в рамках общей концепции охраны здоровья [6].

Профессия учителя, согласно классификации Е.А. Климова, относится к типу «человек – человек», где значительное место занимает ориентация на другого человека как участника активного взаимодействия [4]. Данная профессия является одной из немногих, где ценностный подход к трудовой деятельности оказывает влияние как на индивидуальную судьбу профессионала, так и на судьбу другого человека, то есть ученика.

Профессию учителя можно отнести к разряду часто сопровождающихся возникновением невротических и психосоматических заболеваний. Этому может способствовать повышенная продолжительность рабочего дня, высокий уровень нервно-психической напряженности и социальная ответственность за свои поступки и за учеников. Из-за хронической перегруженности учителя имеют высокую вероятность заболеваний, поэтому они зачастую оказываются не в состоянии адаптироваться к возрастающим и разнообразным потребностям учеников, к новым условиям работы и инновациям в сфере образования.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Профессиональное здоровье учителя – это состояние организма субъекта труда, при котором он способен сохранять и активизировать эмоциональные, когнитивные, мотивационные, ценностные, рефлексивные, регуляторные механизмы. Именно это обеспечивает высокую работоспособность, эффективность, успешность и развитие личности субъекта труда профессиональной деятельности во всех условиях и на всех этапах протекания профессионального становления личности учителя.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. – СПб., 2006.

2. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: дис. ... канд. психол. н. – М., 2002.

3. Жалагина Т.А. Психологическое обеспечение преодоления профессиональной деформации личности преподавателя вуза: монография. – М., 2003.

4. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 456 с.

5. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. д-ра психол. н., 1996.

6. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М., 2005. – 368 с.

7. Печеркина А.А. Профессиональное здоровье учителя в условиях инновационных преобразований: определение и структура // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 13–17.

8. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер. – 2006. – 607 с.

9. Секач М.Ф. Психология здоровья: учеб. пособие для высшей школы. – М: Академический Проект, 2003. –192 с.

Царёва Л.А., 1 курс магистратуры, ТвГУ

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Ребрилова Е.С.*

Обоснование программы эмпирического исследования лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников организации

Актуальность исследования взаимосвязи лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников организации обусловлена прежде всего теоретической и практической значимостью. Очевидна и социально-экономическая значимость подобного рода исследований, поскольку для будущего инновационного развития страны значительную роль играют формируемые у человека жизненные аттитюды и модели поведения, раскрывающие представления людей о своей работе в организации, о работе организации в целом, специфику формирования лояльности сотрудников к своей организации и показатели удовлетворенности своим трудом.

Анализ литературы позволяет отметить, что исследования лояльности шире представлены за рубежом. В западной психологии существуют два направления интерпретации понятия «лояльность», «organizational commitment» (организационная приверженность) и «employee loyalty» (лояльность сотрудников). Также существует два подхода к изучению лояльности: поведенческий (например, Г. Бекер), согласно которому лояльность является поведенческим паттерном, и установочный (например, Л. Портер, Р. Кантер, Дж. Мейер и Н. Аллен), в соответствии с которым лояльность является социально-психологической установкой (аттитюдом). Среди наиболее известных исследователей, которые предложили понимание феномена

лояльности и методики для ее измерения можно назвать Д. Ройс, Э. Локк, Л. Портер, Маудей, Дж. Мейер и Н. Аллен, Р. Браун, Р. Кантер, и др.

Среди отечественных авторов, работающих в этом предметном поле, выделяют М. Магуру, М. Курбатову, Л. Почебут, О. Королеву, К. Харского, И. Чумарина, А. Коврова, А. Бедненко, В. Доминяк, Б. Ребзуева, А. Барташева, Н. Серкову, С. Баранскую и др.

Наиболее целостный анализ проблемы лояльности в России представлен, Н. Серковой [8, с. 21]. По ее мнению, можно выделить три подхода к изучению лояльности. Согласно первому (например, Доминяк и др.), лояльность – это «социально-психологическая установка», согласно второму (например, Ковров, Харский и др.) – это «свойство личности, выражающее законопослушность (соблюдение норм, целей и ценностей и т.п.)», и согласно третьему (например, М. Магура и др.) – это «психологическое состояние, которое определяет ожидания, особенности поведения, эмоциональную привязанность и др.» [там же].

Проанализировав различные подходы к исследованию лояльности и определения этого феномена, лояльность персонала своей организации можно определить как доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к организации в целом и осознанное выполнение сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдении норм, правил и обязательств, включая неформальные, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия. Лояльность – это социально-психологическая установка, включающая в себя: эмоциональные (чувства и эмоции по отношению сотрудника к организации), когнитивные (принятие ценностей, целей, норм и правил организации) и поведенческие (приложение усилий в интересах организации) показатели (Доминяк по Д. Мейер и Н. Аллен [3, с. 39; 9, с. 423] и др.).

Одним из инструментов, в наибольшей степени подходящим для эмпирического исследования лояльности, на наш взгляд, является: «Опросник организационной лояльности» («OCQ – Organizational Commitment Questionnaire», разработанный Porter, Mowday, Steers в переводе и адаптации В. Доминяк [3, с. 116]. В ракурсе выбранной методики, В. Доминяк выделяет для исследования организационной лояльности, такие показатели, как: социально-демографические характеристики (пол, возраст, стаж работы), ценности, мотивационные переменные (общий уровень удовлетворенностью потребностей, потребностей в достижении), локус контроля.

Для более детального исследования лояльности персонала к своей организации считаем необходимым дополнительно использовать «Методику измерения лояльности» С. Баранской [1], позволяющей дифференцировать типы лояльности (организационной лояльности, лояльности к профессии и лояльности к труду), что на наш взгляд существенно дополнит эмпирический материал по методике В. Доминяк.

Исследования проблемы удовлетворённости трудом имеют почти вековую историю, начало которой положили зарубежные ученые: Ф. Тейлор, А. Файоль, Э. Мэйо, А. Маслоу, Ф. Херцберг, Л. Портер, Э. Локк, У. Деминг, А. Бюссинг,

Д. и С. Шульц и др. Наиболее полный анализ исследований по проблеме удовлетворенности трудом дан американским психологом Э. Локком, который сделал два главных вывода, что: «удовлетворенность/ неудовлетворенность трудом сотрудника тесно связана с его восприятием жизни в целом, семьи и самого себя как личности, прямо или косвенно коррелирует с его здоровьем (физическим и психологическим)», либо зависит «от того, насколько совместимы для человека ценности конкретного труда и потребности в нем» [Монусова по Э. Локку, 6, с. 76].

В России исследование удовлетворенности трудом нашло отражение в работах В.А. Ядова, А.Г. Здравомыслова, А.А. Кисель, Т.А. Китвеля, А.А. Мурутара, Н.Ф. Наумовой, И.М. Поповой, А.В. Батаршева, Т.Ю. Ивановой (вместе с Е.И. Рассказовой, О.А. Осиным и др.).

На сегодняшний момент времени в психологии нет единого мнения в истолковании понятия «удовлетворенность трудом», (это и «показатель адаптированности работника к конкретной позиции в системе общественного отношения труда» [4, с. 133], и «отношение человека к процессу труда, его содержанию, как эмоциональное состояние работника, его удовлетворенность настроен внутри коллектива» [7, с. 1928], и «исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы» [10] и др.). Обобщая рассмотренные определения удовлетворенность трудом можно определить, как состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к организации по содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценке возможностей реализации этих запросов.

Важнейшей задачей в исследовании проблемы удовлетворенности трудом выступает определение ее показателей. «Чаще всего выделяют следующие группы критериев: содержание и характер работы, условия работы, материальная оплата труда, степень престижности работы, качество руководства, окружение и психологический климат в коллективе» [7, с. 1928].

Проведя сопоставительный анализ диагностических методик, позволяющих исследовать феномен удовлетворенности трудом, мы остановились на «Методике интегральной удовлетворенности трудом» А. Батаршева, которая привлекает своей многоаспектностью и практичностью.

По мнению А. Батаршева удовлетворенность трудом – это интегративный показатель, отражающий благополучие или неблагополучие личности в трудовом коллективе [5, с. 470], и включает в себя следующие показатели: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, взаимоотношениями с коллегами и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом.

Таким образом, анализ психологической литературы позволяет отметить, что феномены лояльности персонала и удовлетворенности трудом являются недостаточно изученными в современной психологической теории и практике, существуют лишь отдельные исследования, посвященные этой проблематике, не рассматривающие особенности их взаимосвязи, что и определяет

теоретическую значимость работы.

Практическая ценность работ подобного рода, определяется запросами кадровых служб, нуждающихся в рекомендациях по формированию эффективных программ лояльности персонала с учетом показателей удовлетворенности трудом своих сотрудников.

Целью нашей работы является изучение взаимосвязи лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников современной организации.

Для достижения поставленной цели, предполагается решение следующих эмпирических задач:

➤ изучить лояльность и удовлетворенность трудом сотрудников организации;

➤ выявить и изучить взаимосвязь показателей лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников организации;

➤ разработать практические рекомендации для формирования и управления лояльностью сотрудников к своей организации с учетом их показателей удовлетворенности трудом.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении, что существует взаимосвязь лояльности и удовлетворенности трудом сотрудников организации.

Для получения валидных эмпирических выводов предполагается использование психодиагностических методик («Опросник организационной лояльности» («OCQ – Organizational Commitment Questionnaire» в переводе и адаптации В. Доминьяк, «Методику измерения лояльности» С. Баранской, «Методику интегральной удовлетворенности трудом» А. Батаршева), методов математической статистики (расчет первичных описательных статистик, корреляционный анализ, методы сравнения выборок) и методов интерпретации.

Итак, в данной статье предпринята попытка обосновать эмпирическое исследование феноменов лояльности персонала к своей организации, удовлетворенности трудом и их взаимосвязи определив подходы к их изучению и выбрав соответствующие диагностические инструменты и методы.

Список литературы

1. Баранская С.С. Методика измерения лояльности. [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2011. – № 1(15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html#e3> (дата обращения 01.04.2017).

2. Доминьяк В.И. Измерение лояльности: действующая модель.//Персонал-Микс. – 2004. – №2. – С.114–119, – №3, – С.105–108. URL: http://dominyak.com/assets/files/Izmerenie_loyalnosty_dejstvujushaya_model.pdf (дата обращения 27.03.2017).

3. Доминьяк В.И. Организационная лояльность: основные подходы.// Менеджер по персоналу. – 2006. – № 4. – С. 34–40. URL: http://dominyak.com/assets/files/Organizacionnaya_loyalnost_osnovnye_podhody. (дата обращения 27.03.2017).

4. Ильясов Ф.Н. О целесообразности и содержании исследований удовлетворенности трудом // Социологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 130–138.

5. Методика определения интегральной удовлетворенности трудом./ Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.470–473.

6. Монусова Г. Удовлетворенность трудом: межстрановые сопоставления. // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – № 12. – С. 74–83.

URL: <http://demoscope.ru/weekly/2009/0395/analit02.php> (дата обращения: 08.03.2017).

7. Переселкова З.С., Коренная А.С. Проблема удовлетворенности трудом и ее осмысление в русле социологии труда и занятости // Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 1926–1933.

URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1849/1/1926-1933.pdf> (дата обращения: 08.03.2017).

8. Серкова Н.В. Психология лояльности: монография. – Томск: Томский ЦНТИ, 2004. – 152 с.

9. Харский К. Благонадежность и лояльность персонала. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.

10. Шульц Д.Я., Шульц С.Э. Психология и работа. – 8-е изд. – СПб., 2003. – 560 с.

URL: lib100.com/book/common_psychology/psih_i_rabota/html/?page=475 (дата обращения 08.03.2017).

Шалагинова О.В., 1 курс, магистратура,

ТвГУ, г. Тверь

Научный руководитель – кандидат психологических наук,

доцент Клюева О.А.

К проблеме конкурентоспособности молодых специалистов

Термин «конкурентоспособность», широко представленный сегодня в научной психолого-педагогической литературе, появился изначально в экономических теориях. Поэтому конкурентоспособности личности человека на рынке труда можно дать определение, основываясь на общеэкономические понятия конкурентоспособности товара, т.к. на профессиональном рынке выпускники высшей школы, по сути, являются «продавцами» своих знаний, умений и навыков, вступают в конкурентную борьбу между собой за рабочие места [5, с. 236].

Несомненно, конкуренция – существенная черта различных видов деятельности, в которых происходит столкновение интересов, что уже подчеркивалось в работах как древнегреческих мыслителей, так и современных исследователей: например, взгляд Гераклита на борьбу как на источник всего сущего в природе и социальном бытии [2, с. 77].

Проблемой конкурентоспособности занимались многие отечественные и зарубежные ученые, однако, анализ современной литературы выявил, что однозначного и общепринятого определения понятия конкурентоспособности нет. В.С. Суворов, Р.Я. Ахметин, П.Н. Осипов, С.Н. Ширококов рассматривали

понятие конкурентоспособности в совокупности с проблемами социализации и адаптации выпускников высшей школы.

Л.М. Митина под конкурентоспособностью подразумевает «интегральное свойство, состоящее из таких личностных качеств, которые позволяют специалисту быть более успешным на профессиональном рынке по сравнению с другими, имеющими такую же подготовку и образование» [3, с. 10]. Она также предлагает выделить три интегральные характеристики конкурентоспособной личности: направленность, компетентность и гибкость [3, с. 14].

В разных концепциях «направленность» рассматривается по-разному: Б.Г. Ананьев – «основная жизненная направленность», С.Л. Рубинштейн – «динамическая тенденция», А.Н. Леонтьев – «смыслообразующий мотив».

Профессиональная направленность проявляется во всем многообразии профессий, и в зависимости от их особенностей обладает соответствующим набором характеристик.

Второй интегральной характеристикой конкурентоспособной личности является компетентность.

Компетентность представляется как индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [4, с. 13].

Гибкость – третья интегральная характеристика конкурентоспособной личности.

Л.М. Митина рассматривает понятие гибкость как «интегральную характеристику личности, представляющую собой гармоничное сочетание трех взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных качеств: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкости» [3, с. 49].

В работе С.В. Чегринцовой, при исследовании профессионального управления конкурентоспособностью молодых специалистов, было установлено, что доминирующим внутренним психологическим фактором конкурентоспособности молодых специалистов являются социально востребованные личностные качества. Также на основании данной диссертации можно представить следующий набор качеств, которыми должен обладать молодой работник, чтобы быть востребованным на рынке труда: способность к постоянному профессиональному росту; коммуникабельность и общительность; постоянное самосовершенствование; активность и энергичность; стремление к постоянному повышению качества своего труда; стрессоустойчивость; четкость целей и ценностных ориентаций, целеустремленность; трудолюбие; предприимчивость и инициативность; способность к риску; стремление к лидерству; способность к обучению; независимость; восприимчивость к инновациям; уровень теоретической подготовки [7, с. 45].

Определенно, конкурентоспособность обширное понятие, встречающееся повсеместно, от истоков до наших дней. Как и в прошлое, так и в настоящее время, для молодого специалиста весьма важно быть конкурентоспособным. Однако, для конкурентоспособности, особенно на рынке труда, необходимо

обладать определенным набором компетенций (от лат. *competere* – соответствовать, подходить).

И если говорить непосредственно о компетенциях молодых специалистов, то на основании проекта «Настройка образовательных структур» (Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III), можно выделить три категории компетенций: инструментальные, межличностные и системные [6, с. 89].

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические навыки, коммуникативные компетенции [1, с. 135].

Межличностные компетенции – это индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства [1, с. 135].

Системные компетенции – это сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы [1, с. 135].

Исследование проблемы ключевых компетенций как совокупности конкурентных преимуществ молодого специалиста, позволит обосновать базис конкурентоспособности молодых специалистов.

Список литературы

1. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Компетентный подход как условие повышения качества подготовки студентов. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2015. – № 1. – С. 134–137.
2. Ключева О.А. Проблема конкурентоспособности личности в психологии // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 4. – С. 76–83.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
4. Подосинников С.А. Типологические особенности конкурентоспособности личности молодых специалистов // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №31. – С. 12–17.
5. Терелянская И.В., Курышева И.В. Психологические подходы к понятию конкурентоспособности личности // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №2. – С. 236–238.

6. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. –213 с.

7. Чегринцова С.В. Профессиональное управление конкурентоспособностью молодых специалистов (психологический аспект). – Дис. ... канд. псих. наук. – Тверь, 2003.

Раздел II

Научно-исследовательская деятельность студентов

1. Общая психология, психология развития, социальная психология: актуальные проблемы и пути их решения

Алескерли С.Р. кызы, V курс, ТвГУ

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Сучкова О.В.*

Профессиональная идентичность студентов и работающих специалистов (экономистов)

Динамичный процесс развития современного общества, влечет за собой изменения во всех сферах жизни человека. И в первую очередь, серьезным изменениям подвергается система образования. Обществом выдвигаются новые требования к специалисту, и особую актуальность приобретает проблема формирования личности. Конструирование собственной идентичности всегда являлось одной из основных проблем, встающих перед самоактуализирующимся человеком. Важной сферой социальной жизни, где человек может обозначить и реализовать себя, является профессиональная среда. С началом функционирования в нашей стране рыночных механизмов процесс профессионального самоопределения личности приобрел качественно новые характеристики и значительно расширил временные границы. Изменения в структуре занятости населения выдвигают на первый план профессиональную мобильность, гибкие договорные формы трудовых отношений, поиск эффективных форм использования рабочего времени.

Ранее поощряемая на общегосударственном уровне «профессиональная стабилизация», «профессиональная устойчивость» сменилась сегодня ориентацией на профессиональную мобильность специалистов как на необходимое условие для поддержания их конкурентоспособности на рынке труда.

Конкурентоспособность специалиста во многом обеспечивается качеством его профессиональной подготовки, наличием высокого уровня развития профессионально – значимых качеств. Все это в полном объеме невозможно без успешного протекания процесса профессиональной идентификации, которая осуществляется в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста. Поэтому необходимость исследований профессиональной идентификации в рамках проблемы профессионального самоопределения в

современных условиях развития российского общества становится все более актуальной.

Профессиональная идентичность является актуальным в научном и практическом плане предметом современных психологических исследований. Это явление предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, профессиональном сообществе и широком социальном окружении, а также позволяет более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности.

Профессиональная идентичность выражает концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной общности. Поэтому ее изучение ведет к повышению эффективности деятельности будущих специалистов. Это предполагает знание о том числе социально-психологических закономерностей, связанных с процессом формирования профессиональной идентичности студентов психологических факультетов.

Профессиональная идентичность интенсивно изучается в отечественной психологии, такими учеными как Л.Б. Шнейдер, Е.П. Ермолаевой, Д.И. Завалишиной, Н.Л. Ивановой, Е.А. Климовым и другими.

Профессиональная идентичность – это самостоятельное и ответственное построение своего профессионального будущего. Это предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего, возможность осуществлять личностное самоопределение, интегрироваться в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей профессиональной идентичности студентов и работающих специалистов (экономистов).

Цель работы предполагает решение следующих задач:

- Провести анализ теоретических основ профессиональной идентичности личности в науке.
- Определить структурные компоненты профессиональной идентичности;
- Выявить особенности развития профессиональной идентичности студентов;
- Обосновать комплекс диагностических методик для исследования особенностей развития профессиональной идентичности.
- Выявить особенности профессиональной идентичности студентов и работающих специалистов (экономистов).

Проблема идентичности является одной из центральных в современных науках, таких как: социальная философия, психология и социология. Идентичность представляет собой феномен, который возникает из диалектической взаимосвязи индивида и общества, вследствие которого возникает чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я независимо от изменений последнего и ситуации, то есть способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на каждом этапе развития [6, с. 108].

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, кроме того, идентичность рассматривалась как один из аспектов формирования представлений человека о самом себе, как о личности. Профессиональная идентичность формируется в процессе самоопределения и служит показателем профессионализма. В психологии не существует единого подхода к определению профессиональной идентичности, поскольку авторы различных психологических школ вкладывают свой смысл в трактовку данного феномена.

Важно отметить, что существует точка зрения, согласно которой термин «профессиональная идентичность» дублирует другие устоявшиеся, в отечественной психологии понятия. К примеру, Иванова Н.Л. считает, что: «профессиональное самоопределение, профессионализация, профессиональное саморазвитие, профессиональный статус и роль, эти и другие, близкие им понятия, отражают суть личностного изменения в ходе профессиональной подготовки и деятельности» [2, с. 20]. Безусловно, между всеми этими понятиями существует определенная близость, но в то же время каждое из них имеет свой содержательный пласт. Профессиональная идентичность относится к числу понятий, в которые выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Кроме того, это представление сопровождается определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением (принятием или нет) своей профессиональной принадлежности.

Преобразующая функция профессиональной идентичности зависит от:

- диапазона изменения профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией – возможности адаптации выше у людей с широкой идентификацией;
- дистанцирования образа своей профессии от других профессиональная самоизоляция затрудняет адаптацию в изменившихся условиях и «наведение мостов» при переходе в иное профессиональное пространство;
- системности или «рыхлости» структуры идентичности.

Все это обеспечивает возможность и преобразования и саморазвития профессионала.

Исследователи данной проблемы подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности – очень сложный процесс, который не всегда осознается человеком. Е.А. Климов отмечает, что: «формирование идентичности у современного профессионала зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях, это замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства» [4, с. 41].

В современном подходе к исследованию профессиональной идентичности развиваемом Л.Б. Шнейдер, данный феномен рассматривается как: «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем

определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я» [8, с. 124]. Трактую профессиональную идентичность, как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, Л.Б. Шнейдер указывает на проявление профессиональной идентичности в осознании личностью себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества.

Профессиональная идентичность является результатом процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющихся в осознании себя представителем определенной профессии, и отражающийся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях.

Профессиональная идентичность относится к числу понятий, в которые выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Кроме того, это представление сопровождается определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением (принятием или нет) своей профессиональной принадлежности.

Исследователи данной проблемы подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности – очень сложный процесс, который не всегда осознается человеком.

Профессиональная идентичность, будучи подвидом социальной идентичности, является личностным качеством, поэтому появляется в ходе личностного и профессионального становления показывает влияние, на многие аспекты, мышления человека.

Структурные компоненты профессиональной идентичности, которые можно представить при помощи ценностных элементов (мотивационных механизмов), а также эмоционально-вербальных характеристик. Иными словами, достижение профессиональной идентичности происходит с помощью рефлексии и самоописания, самоотношения внешнего и внутреннего мира.

Непосредственно структурными компонентами профессиональной идентичности являются:

- Когнитивный компонент характеризуют образ профессии и образ Я в профессии.
- Эмоционально-оценочный компонент – самооценка и самоотношение к себе как к профессионалу, к своей и чужим профессиональным группам.
- Поведенческий компонент – представлен мотивационным, подражательным, репрезентативным, регулятивным компонентами.

Список литературы

1. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование. – 2000. – №4. – С.18-30.
2. Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: Изд-во СГУ, 2013. – 453 с.
3. Иванова Н.Л. Проблема социальной идентичности в психологических исследованиях // Мир психологии. – 2012. – №1. – С.18-26.
4. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 38-41.
5. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. – Ярославль, 2013. – С.168-176.
6. Никифорова Г.С. Психология профессиональной подготовки. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2013. – 171 с.
7. Румянцева Т.В. Психодинамические основы идентичности: учеб. пособие для вузов. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 204 с.
8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб.-метод. пособие. – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.

*Бабий Л.В., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Короткина Е.Д.*

Волевая сфера личности студентов – психологов

На сегодняшний день проблематика такого феномена как “воля”, особенностей проявления воли и её составляющих является одной из наиболее актуальных для психологической науки.

Воля – это устойчивое свойство личности, заключающееся в волевых качествах, проявляющиеся в способности человека осознанно осуществлять деятельность, посредством выполнения волевых действий и поступков, преодолевая при этом внешние и внутренние трудности [3].

Именно поэтому она имеет очень высокое значение в жизни любого человека, а особенно студента – психолога, так как деятельность этих людей направлена на активное развитие и укрепление собственной личности в процессе обучения, а также для дальнейшего осуществления качественной психологической помощи другим людям.

Исследованиями данного феномена занимались такие отечественные ученые, как Е.П. Ильин, В.А. Иванников, Н.Е. Стамбулова, В.И. Селиванов, П.А. Рудик, и другие, акцентировавшие своё внимание на волевых качествах личности.

К исследованию данного феномена обращались такие зарубежные ученые как Х. Рорахер, Н. Ах, А. Мишот, Н. Прюм, Я. Линдворски, Х. Хекхаузен и другие, акцентировавшие своё внимание на проявлениях воли и волевого

усилия в процессе самоконтроля, волевой регуляции, торможения, подкрепления и так далее.

Цель исследования состоит в раскрытии теоретических основ волевой сферы личности и определении уровня развития волевых качеств студентов – психологов. Наше предположение заключается в том, что сила воли студентов – психологов имеет средний показатель; преобладающими волевыми качествами являются настойчивость и упорство; существуют различия в степени развития волевых качеств у занимающихся и не занимающихся спортом, работающих и не работающих студентов.

В качестве методик использовались: опросники Н.Н. Обозова «Волевой ли ты человек» и Н.Е. Стамбуловой «Опросник на выявление уровня развития волевых качеств личности» [3].

По мнению Б.Г. Ананьева, волевая сфера личности подразумевает под собой наличие у человека такого психического свойства, посредством которого он осуществляет сознательное управление своей деятельностью [1].

Среди основных функций воли В.И. Селиванов выделяет:

- выбор мотивов и целей;
- регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации;
- организацию психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему;
- мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей [5].

Также автор полагает, что волевые действия осуществляются за счёт наличия у человека определённого набора волевых качеств. По его мнению, волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности [2].

Г.С. Никифоров [4] классифицирует волевые качества следующим образом:

- на личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, выдержка и др. Их можно рассматривать, как первичные, или базовые, волевые качества личности;
- вторичную группу качеств составляют: решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Такие качества развиваются обычно несколько позже, чем названная выше группа свойств;
- третья группа качеств связана с морально-ценностными ориентациями человека. Её составляют: ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность.

В качестве респондентов выступали студенты – психологи Тверского государственного университета, в количестве 41 человека.

При анализе результатов показателей силы воли студентов – психологов, было выявлено, что наиболее часто встречается средний показатель (80,5% респондентов), меньший процент респондентов имеют высокий показатель (19,5% респондентов), низкого показателя не обнаружено.

Статистический показатель силы воли по всем респондентам равен 19,29 балла, что соответствует среднему значению. В связи с этим можно сделать следующие выводы: при столкновении с препятствием, респонденты начнут действовать, чтобы преодолеть его. Но если они увидят обходной путь, тут же воспользуются им. Они не переусердствуют, но и данное ими слово держат. По своей воле лишние обязанности на себя не берут.

При анализе результатов исследования уровня развития волевых качеств, было выявлено, что все исследованные волевые качества студентов – психологов имеют средний уровень развития (целеустремленность 23,3 балла; смелость и решительность 23,09 балла; настойчивость и упорство 24,27 балла; самостоятельность и инициативность 22,73 балла; самообладание и выдержка 23,23 балла).

Следовательно, наиболее развитыми волевыми качествами испытуемых являются настойчивость и упорство. А это говорит о том, что им присуща средне – выраженная тенденция доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия и затруднения на пути к ней.

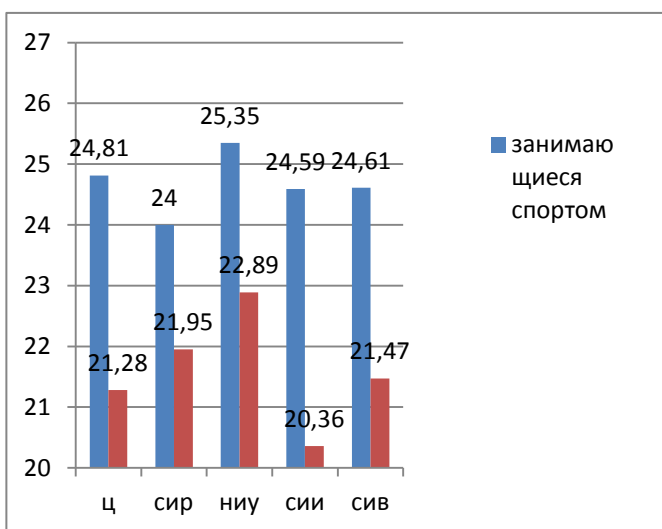


Рис.1. Диаграмма показателей уровня развития волевых качеств у занимающихся и не занимающихся спортом респондентов (в баллах).

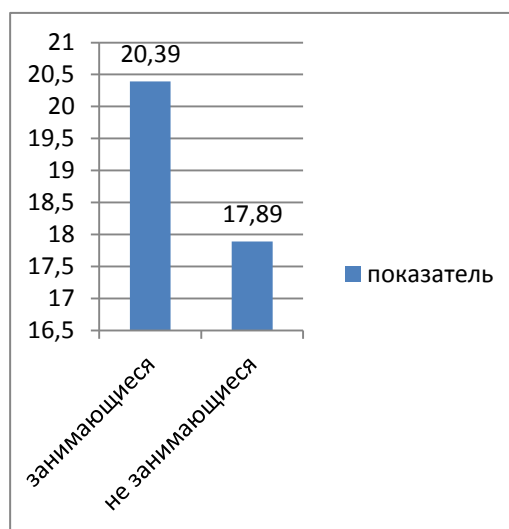


Рис.2. Диаграмма показателей силы воли у занимающихся и не занимающихся спортом респондентов (в баллах).

Условные обозначения:

ц – целеустремленность

сир - смелость и решительность

ниу – настойчивость и упорство

сии – самостоятельность и инициативность

сив – самообладание и выдержка

В ходе сравнительного анализа было выявлено, что у занимающихся спортом студентов – психологов респондентов сила воли и уровень развития волевых качеств выше, чем у не занимающихся (Рис.1 и Рис.2). На основании чего, можно предположить, что спорт способствует укреплению силы воли и развитию волевых качеств студентов – психологов.

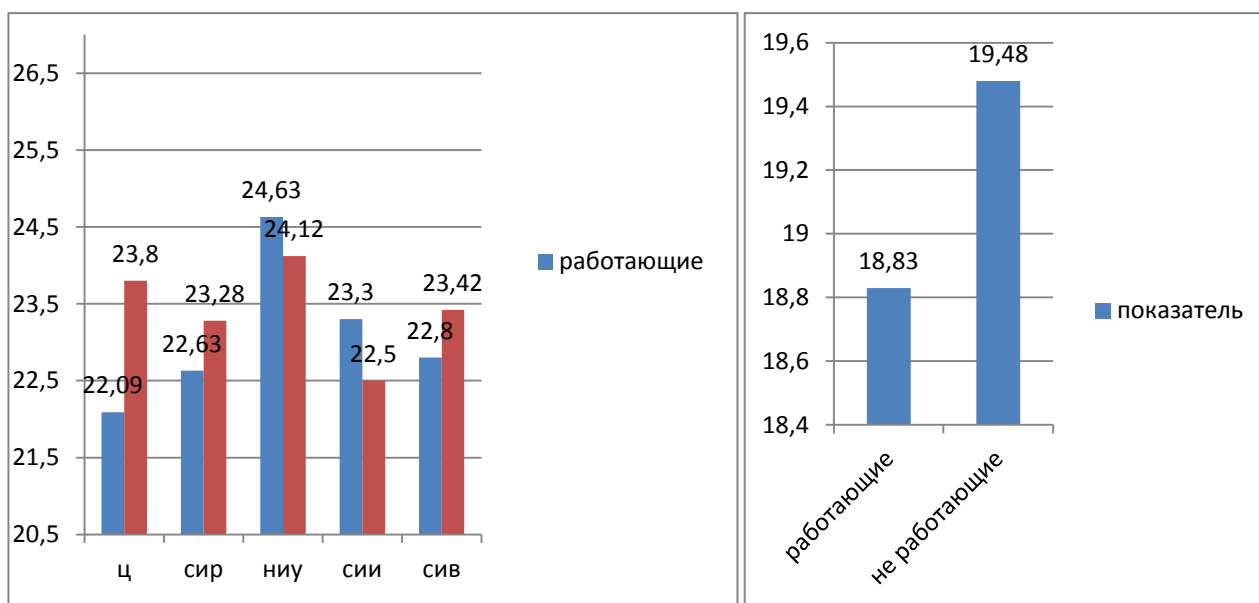


Рис.3. Диаграмма показателей средних значений уровня развития волевых качеств у работающих и не работающих респондентов (в баллах).

Рис.4. Диаграмма показатели средних значений силы воли у работающих и не работающих респондентов (в баллах).

Также было установлено, что у работающих студентов более высокие показатели развития волевых качеств настойчивости и упорства, самостоятельности и инициативности. Следовательно, можно предположить, что трудовая деятельность способствует их развитию (Рис.3 и Рис.4).

Показатели силы воли, уровней развития таких волевых качеств как целеустремленность, смелость и решительность, самообладание и выдержка более выше у не работающих студентов (Рис.3 и Рис.4). Акцентируя внимание на том, что вышеуказанные респонденты занимаются учебной деятельностью, то можно предположить, что уделение большего внимания учебной деятельности, чем трудовой, способствует более высокому развитию данных волевых качеств.

На данный период времени волевые качества студентов – психологов Тверского государственного университета развиты в относительно достаточной мере. Более высокие показатели наблюдаются у лиц занимающихся спортом.

Имеются статистически достоверные различия в уровне развития волевых качеств у работающих и не работающих студентов.

В заключении следует отметить, что волевая сфера личности является профессионально значимой для студентов – психологов. Поэтому необходимо развивать волевые качества.

Во-первых, это способствует развитию зрелой личности. Именно благодаря волевым качествам человек находит себя в жизни, учится ею управлять, отказываться от сиюминутных желаний ради достижения поставленных целей. В современном мире людям очень сложно не потерять себя.

Во-вторых, высокоразвитые волевые качества помогают справиться как с внешними, так и с внутренними трудностями, возникающими в процессе обучения. Лень, апатия, фрустрация – очень часто сопровождают студента.

В-третьих, настоящий профессиональный психолог – волевой человек. Самообладание, выдержка, уверенность в себе, ответственность, обязательность являются частью его профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Аристова И.Л. Общая психология. Мотивация, эмоции, воля. – ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 104 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 354 с.
4. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
5. Селиванов В.И. Психология волевой активности. – Рязань: Книжное издательство, 2011. – 243 с.

*Белобосова И.А., IV курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Взаимосвязь гендерных стереотипов с гендерной идентичностью и субъективным благополучием в юношеском возрасте

Безусловным основанием для внутреннего равновесия личности является субъективное благополучие. Субъективное благополучие человека определяется как позитивное эмоциональное состояние удовлетворенности собой, своей жизнью, окружающим миром и своим местом в нем [4, с. 70]. Удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью определяет очень многие поступки субъекта, различные виды его деятельности и поведения. Таким образом, субъективное благополучие участвует в регуляции поведения человека. Поэтому важной и необходимой темой для исследования является определение и изучение факторов, влияющих на субъективное благополучие, так как их изучение поможет повысить качество жизни людей. Перейдем к рассмотрению одного из таких факторов – гендерной идентичности человека.

Вопросы, связанные с особенностями пола человека и его психологическими различиями, в последнее время входят в число наиболее

обсуждаемых в обществе и приобретают все большее социологическое значение.

Одной из базовых характеристик личности, которая обуславливает психологическое и социальное развитие человека, является гендер. По Д. Майерс, гендер имеет многокомпонентную структуру, которая определяется следующими четырьмя группами характеристик: биологический пол, гендерные стереотипы, гендерные нормы, гендерная идентичность [3, с. 228].

Гендерная идентичность, как один из компонентов понятия «гендер» определяет степень, в которой человек идентифицирует себя с конкретной гендерной группой, конструируя свою идентичность как представитель определенного пола. Гендерная идентичность не определяется лишь обладанием внешностью мужчины или женщины. Ее формирование происходит под влиянием развития биологических предпосылок, закономерностей половой дифференциации в ходе половой социализации. Ее важнейшие элементы – личностные и половые характеристики родителей, в том числе их гендерная идентичность и поло-ролевые модели, пол ребенка, представления родителей о том, каким должен быть ребенок данного пола, особенности институтов социализации [1, с. 64].

Важность правильно сформированной половой идентичности невозможно переоценить. Ее можно считать основой для дальнейшего полноценного развития и обретения благополучия. Также, особенности мужской и женской поло-ролевой идентификации специфическим образом влияют на социальное положение человека, его профессиональные и личные успехи.

Еще одним компонентом гендера являются гендерные стереотипы. Под гендерными стереотипами следует понимать стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [2, с. 36].

Стереотипы женственности и мужественности не просто формируют людей – они часто предписывают людям в зависимости от их пола определенные психологические качества, нормы поведения, род занятий, профессии и многое другое. Именно через усвоение культурно заданных гендерных стереотипов происходит становление гендерной идентичности.

Таким образом, наше исследование было организовано с целью выявить взаимосвязь гендерных стереотипов с гендерной идентичностью и субъективным благополучием.

Исследование проводилось на базе гимназии № 12 г. Минска. В нем приняли участие 25 учащихся 11 класса в возрасте 16–18 лет, из них 13 девушек и 12 юношей. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Маскулинность-фемининность» С. Бем, «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) А. Перуэ-Баду, «Гендерные стереотипы» И.С. Клециной. Также были использованы методы математической и описательной статистики (в частности коэффициент корреляции Спирмена). Данные, полученные при диагностике психологического пола испытуемых по методике «Маскулинность-фемининность» представлены на рисунке 1:

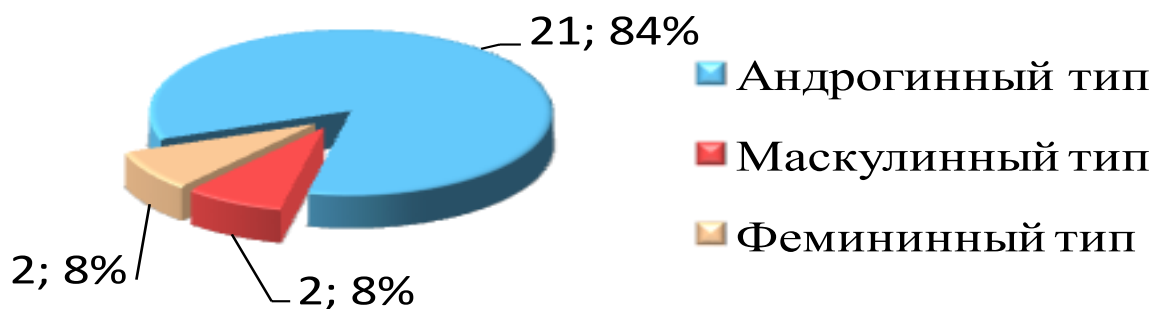


Рис. 1. Распределение типов психологического пола у испытуемых

В результате диагностики эмоционального компонента субъективного благополучия с применением методики ШСБ, были получены следующие данные:

- полное эмоциональное благополучие (0–1 стено) не выявлено ни у кого из учащихся;
- умеренный эмоциональный комфорт (2–3 стено) имеют 16 % учащихся;
- умеренное субъективное благополучие (4–7 стенов) присуще 68 % учащихся;
- субъективное неблагополучие (8–9 стенов) выявлено у 8 % учащихся;
- значительно выраженный эмоциональный дискомфорт (10 стенов) отмечен у 8 % учащихся.

Умеренный эмоциональный комфорт выявлен только среди юношей андрогинного типа; субъективное неблагополучие и значительно выраженный эмоциональный дискомфорт выявлен только у девушек андрогинного и маскулинного типа.

Результаты, полученные после обработки методики «Гендерные стереотипы» были разделены на 3 группы по степени выраженности гендерных стереотипов, что представлено на рисунке 2:

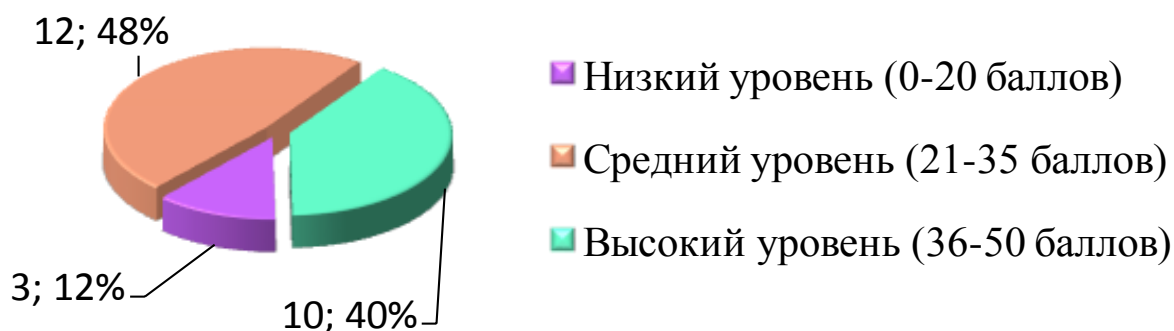


Рис. 2. Уровни выраженности гендерных стереотипов

Данные показатели позволяют сделать вывод о том, что большинство испытуемых имеют достаточно четкие представления о мужских и женских социальных ролях. Однако, поскольку большинство испытуемых (84 %) имеют андрогинный психологический пол, который предполагает гармоничное

соединение фемининных и мускулильных свойств личности, можно предположить, что они основываются в своей жизни не на определенных гендерных стереотипах, а решают вопрос исходя из конкретных ситуаций.

Одной из тенденций в социуме является ориентация на развитие в человеке андрогинных качеств, которые обеспечивают его бóльшую адаптивность и гибкость в жизненных ситуациях. Полученные данные свидетельствуют о том, что у юношей мужественность и женственность не явно противопоставлены друг другу и им присуще более гармоничное слияние маскулильных и фемининных качеств, что положительно сказывается на их субъективном благополучии.

Статистически значимая связь между показателем выраженности гендерных стереотипов и остальными показателями не выявлена.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004.
2. Гендерная психология / Под ред. И.С. Клециной. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009.
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1998.
4. Степанов С.С. Психологический тезаурус. – М.: ЛитРес, 2011.

Гаврилов Р.Р., 1 курс, ВА ВКО, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Филинова И.М.*

Психологический портрет Георгия Константиновича Жукова (на основе воспоминаний современников)

Имя великого полководца, Маршала Победы Георгия Константиновича Жукова, стоит в одном ряду с именами таких военачальников как Александр Невский, Суворов, Кутузов. В воспоминаниях современников можно найти достаточно противоречивые отзывы о характере Г.К. Жукова.

Именно особенности характера Георгия Константиновича Жукова, имеющие неоднозначные оценки современников, историков, биографов, военных деятелей стали предметом нашего исследования. Изучение данной проблемы представляется актуальным, поскольку высок интерес к личности и индивидуальности Человека, внесшего решающий вклад в победу над фашизмом.

Основой для выполнения работы послужили воспоминания о Г.К. Жукове людей, общавшихся с ним по долгу службы в годы войны и в мирное послевоенное время:

- соратника по Халхин-Голу – корреспондента газеты "Красная звезда" Д.И. Ортенберга;
- Маршалов Советского Союза А.М. Василевского, К.К. Рокоссовского, И.Х. Баграмяна;
- писателей К.М. Симонова, С.С. Смирнова, В.М. Пескова.

Достоверность, полученных в работе данных обеспечивается применением валидных методик [6, 7]:

- метод обобщения независимых характеристик К.К. Платонова, являющегося своеобразным синтезом методов наблюдения и беседы и широко применяющегося при изучении личности в психологии и педагогике. Сущность данного метода состоит в обобщении сведений о личности, полученных от лиц, наблюдавших её в различных видах деятельности;

- биографический метод как способ познания человека основан на изучении психологии человека в контексте его истории, через описание его биографии. Понимание внутреннего мира человека осуществляется посредством описания прошедших этапов жизни [3, 6].

Первые воспоминания о Г.К. Жукове связаны с Халхин-Гольской операцией. Военкор газеты «Красная звезда», в будущем ее ответственный редактор, Давид Иосифович Ортенберг в этот период наблюдал способность Г.К. Жукова входить в мельчайшие подробности боя, держа в памяти номера частей, имена командиров, названия мест, фотографически точную картину сражения. Действия частей Красной армии под руководством Жукова были смелыми и молниеносными. Вместе с тем, Ортенберг отмечает доброе отношение Г. К. Жукова к людям, прошедшим вместе с ним через горнило войны [1].

Маршал Советского Союза Александр Михайлович Василевский в своих воспоминаниях восхищается такими чертами характера Г. К. Жукова как: неукротимая энергия, широта и глубина стратегического мышления, чувство огромной личной ответственности за порученное дело. Василевский говорит о том, что как Заместитель Верховного Главнокомандующего Г.К. Жуков постоянно стремился учить подчиненных искусству побеждать врага с наименьшими потерями и в короткие сроки. Блестящие организаторские способности, нетерпимость к шаблонным действиям, тесный контакт не только с командующими, но и с офицерами частей и подразделений, знание нужд и настроений подчиненных обеспечивали победоносные действия воинов [2].

Дважды Герой Советского Союза, Маршал Константин Константинович Рокоссовский (рис. 3) писал в книге «Солдатский долг» о том времени, когда они учились в Высшей Кавалерийской школе в Ленинграде (1924): «Жуков как никто отдавался изучению военной науки. Уже тогда дело, долг для него были превыше всего. У него было всего через край – и таланта, и энергии, и уверенности в своих силах» [2].

Дважды Герой Советского Союза Иван Христофорович Баграмян в своих воспоминаниях так характеризует Маршала Победы: «Наделенный трезвым аналитическим умом, феноменально цепкой памятью, несгибаемой волей, никогда не терявший самообладания и ясности мышления он оказался в самое трудное время на самом важном для обороны Родины посту. Благодаря этим качествам, а также умению смело отстаивать свое мнение и идти к намеченной цели прямым путем, а не робкими зигзагами, он внес существенный вклад в отражение агрессии и организацию отпора врагу» [3].

И.Х. Баграмян пишет, что «величие души его проявлялось и в том, что меньше всего он говорил о себе и о своих заслугах, а больше всего о советском солдате. К подчиненным он предъявлял куда более мягкие требования, чем к себе". Вместе с тем "к проявившим безответственность трусам и разгильдяям он

был действительно беспощаден и без обиняков называл вещи своими именами, подслащивать горькие пилюли было не в его правилах».

«В битве за Берлин организаторский талант Г.К. Жукова, несгибаемая воля и способность предвидеть развитие событий сыграли важнейшую роль. Он умело поддерживал высокий творческий настрой руководящего состава фронта, со скрупулезной тщательностью вникал во все принципиальные вопросы».

Константин Михайлович Симонов, советский поэт и писатель несколько раз встречавшийся с Жуковым, отмечает его решительность, уверенность и твердость, отсутствие высокомерия, непредвзятость оценок, выдержку, требовательность к себе и подчиненным, развитое чувство собственного достоинства, принципиальность, скромность [1].

Симонов пишет, что «характер этого человека всегда оставался неподатливым перед внешними обстоятельствами. И эта неизменяемость характера была не только свидетельством нравственной силы, но и ее источником».

Писатель Сергей Сергеевич Смирнов в своих воспоминаниях говорит о том, что «идя навстречу неизбежному на войне риску и не уклоняясь от тяжелой ответственности, Г.К. Жуков никогда не позволял себе рисковать без нужды ради победы. Ему не раз удавалось разгадывать замыслы противника и прогнозировать ход событий. Принятие решений и планирование операций всегда основывались на правильном анализе и оценке обстановки. Жукова отличало развитое топографическое мастерство, творческий подход к профессии полководца, дисциплинированность, энергичность и самообладание. Г.К. Жуков был одним из немногих, кто позволял себе с бесстрашной прямоотой и резкостью высказывать Сталину самую горькую правду и отстаивать в спорах с ним свое мнение, чем бы это ни грозило [1].

Военный корреспондент, путешественник, писатель, телеведущий Песков Василий Михайлович пишет о том, что Г.К. Жуков брал на себя полную личную ответственность за исход Курской битвы. Донесения, отправляемые Маршалом в Верховную Ставку, отличались логичностью, краткостью и конкретностью. Его аналитический ум полководца, способности к синтезу позволяли в минимальное время в условиях максимальной опасности сохранять верность суждений и понимание сути обстановки, принимать своевременные решения и брать на себя ответственность за них [1].

Результаты анализа литературы, содержащей воспоминания современников о Г.К. Жукове, позволили составить сводную матрицу наиболее часто и ярко проявляющихся черт его характера (табл. 1).

Обобщая результат оценки особенностей личности Г.К. Жукова по воспоминаниям современников, можем назвать основные черты характера великого военачальника в соответствии с частотой упоминания: энергичность, ответственность, уверенность в своих силах, самообладание, чувство долга, требовательность, принципиальность, скромность.

Важными характеристиками личности Г.К. Жукова, которые отмечаются во многих источниках, являются высокий уровень развития психических познавательных процессов, а именно: феноменальная память и аналитичность мышления.

Результаты обобщения характеристик Г.К. Жукова

Черта характера	Ортенберг Д.И.	Василевский А.М.	Рокоссовский К.К.	Баграмян И.Х.	Симонов К.М.	Смирнов С.С.	Песков В.М.
Организаторские способности		+					
Чувство долга		+	+				
Ответственность		+	+				+
Энергичность		+	+	+		+	
Уверенность			+	+	+		
Аналитичность мышления				+			+
Феноменальная память	+			+			
Несгибаемая воля				+		+	
Смелость				+		+	
Самообладание					+	+	+
Требовательность				+	+		
Принципиальность	+				+		
Скромность	+				+		

Таким образом, новизна выполненного исследования заключается в его междисциплинарном характере, выраженном в интеграции психологии, истории, литературы, политологии, социальной психологии. Опыт такой интеграции наук открывает перспективы продолжения этого направления работы с применением других методов психологических исследований.

Список литературы

1. Маршал Жуков. Каким мы его помним. – М.: Политиздат, 1988. – 398с.
2. Маршал Жуков: полководец и человек. Сборник. – В 2-х томах. М.: Изд-во АПН, 1988. Т.1 – 384 с.
3. Маршал Жуков: полководец и человек. Сборник. – В 2-х томах. М.: Изд-во АПН, 1988. Т.2 – 255 с.
4. Сайт психологов России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/> (дата обращения: 10.03.2017).
5. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Рассоха, О.В. Шапарь; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 4-е – Роснов н/Д. Феникс, 2009. – С. 263-264.
6. Шикун А.Ф., Филинова И.М. Управленческая психология: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 332 с.

7. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociology_encyclopedia.academic.ru/ (дата обращения: 10.03.2017).

*Гаврилова В.А., студентка II курса, ТвГУ
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Сопоставительный анализ психодинамических теорий личности

Изучением вопросов, связанных с понятием «личность», занимается не только психология, но и философия, педагогика, социология, криминология и другие науки. В самой же психологии практически нет области, где бы не присутствовал «личный взгляд» на проблему. Понятно, что процессы восприятия, памяти, мышления, речи и так далее существуют не сами по себе, так как личность является интегрирующим началом, которое связывает воедино различные психологические процессы индивида. Она придает поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что каждая личность индивидуальна и охватывает большой спектр психических процессов. Существует множество понятий личности, например, личность – это человек, обладающий определенным набором психологических свойств, на которых основываются его поступки, имеющие значение для общества. Личность – это абстрактное понятие, которое объединяет множество аспектов, характеризующие человека: эмоции, мотив, мысли, восприятие, действия. Теории личности – это совокупность гипотез о природе и механизмах развития личности. С одной стороны, теория объясняет прошлые и настоящие события в жизни человека, его прошлое и настоящее поведение, а с другой – предсказывает будущее. На основе теории мы должны уметь предсказать определенные изменения в поведении субъекта [3].

Несмотря на разнообразие мнений на проблему личности в системе наук, в психодинамических теориях личности З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга есть как сходные положения о структуре и природе личности, так и различные.

З. Фред утверждал, что поведение человека устанавливается единой энергией. Источником психической энергии является нейрофизиологическое состояние возбуждения, так говорил Фрейд.

Он предположил, что, поведение человека регулируется стремлением устранить неприятное возбуждение, возникающее на уровне организма при возникновении внешнего раздражителя [4].

А. Адлер, автор индивидуальной теории личности, руководствовался 4 ключевыми принципами, которые и положили начало его теории личности. Во-первых, он считал, что человек является целостной, неделимой и единой личностью. Во-вторых, вся жизнь человека – динамическое стремление к превосходству. В-третьих, каждый индивид является творческой личностью. В-четвёртых, важную роль в становлении личности играет её социальная принадлежность. Исходя из этих принципов, учёный считал, что каждый человек испытывает постоянное чувство неполноценности, пережитое в детстве.

Именно отсюда у личности возникает сильное стремление к превосходству над другими или самосовершенствованию.

Адлер говорил, что существуют 3 основные жизненные задачи, напрямую связанные с социумом: работа, дружба и любовь. В зависимости от степени активности личности и проявления интереса к этим трём задачам, он выделял установки, определяющие жизненный путь человека [2].

К. Юнг – ученик Фрейда и основатель аналитической психологии. Он не разделял полностью взглядов своего учителя и со временем отошёл от классической фрейдовской концепции личности.

Карл Юнг, как и З. Фрейд, считал, что личность состоит из 3 основных уровней: Эго (Я), личное бессознательное и коллективное бессознательное (Супер-Эго).

В отличие от Фрейда, который говорил, что главными динамическими силами развития личности подавленные сексуальные влечения и агрессию, Юнг отдавал основную мотивационную роль архетипам – глубинным образам, сформировавшимся в процессе эволюции. Среди всех архетипов ведущую роль Юнг отводил 5 основным: Аниме, Анимусу, Персоне, Тени, Самосте.

Одним из самых больших вкладов Юнга в современную психологию является введение понятий «экстраверсия» и «интроверсия» [2].

Все три ученых занимались также изучением сновидений. Но даже по этому поводу у них были разногласия. Фрейд считал сновидения влиянием подсознания, которое диктует человеку какие-либо события его прошлого. Юнг утверждал, что роль сновидений – это своеобразные предупреждения, которые посылаются человеку свыше, он трактовал их с точки зрения «вещих снов». Адлер в своей работе «Наука жить» пишет: «Различие в анализе сновидений между мною и Зигмундом Фрейдом состоит в том, что Зигмунд Фрейд рассматривает умышленно преувеличенную фикцию пациента как реально действующее переживание, игнорирует ее цель и побуждает пациента к отказу от «ставшей осознанной фантазии» [А. Адлер «Практика и теория индивидуальной психологии», стр. 180].

А так же А. Адлер не возражал против положения З. Фрейда о том, что развитие личности и характера зависит от ранних детских воспоминаний, детских психологических травм, обстановки, в которой растет ребенок.

А. Адлер, в свою очередь, не отрицал роли биологических факторов, но придавал решающее значение социальному влиянию. Он утверждал, что человек не обречен на то, чтобы быть во власти животных инстинктов, что он может, хотя это и требует усилий, изменять свою судьбу, формировать ее, стремиться вверх, к совершенству, а не только бороться со своими низменными страстями.

К. Юнг, как и З. Фрейд, усматривал в личности три основные структуры: эго, личное бессознательное, коллективное бессознательное. В своей теории К. Юнг опирается на положения З. Фрейда, касающиеся либидо, но особого значения этому не придает.

Таким образом, данные теории личности различаются между собой по виду элементов, которые они используют, по способу концептуального осмысления организации этих элементов, но у них есть и общие аспекты. Все эти три

концепции помогают нам изучить психоанализ максимально полно, под разными углами зрения, сложить об этой науке довольно объективное мнение и иметь возможность судить не только о самой дисциплине, но и о личностях авторов многих интересных психологических теорий. Основные положения о природе человека определяют рамки, в которых различные направления психологии личности формулируются и, в конечном итоге, проверяются [1].

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А.А. Психология личности: хрестоматия. – М.: Изд-во «Говорящая книга», 2012. – 288 с.
2. Клементьев Д.С., Маслова А.Г. Социология личности: учебник для академического бакалавриата / Под ред. Д. С. Клементьев, А. Г. Маслова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – 140 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: учеб. пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов / Пер. Ю. Ковалев, М. Гулина. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции.: учеб. пособие для студентов / Под ред. Е.Е. Соколовой и Т.В. Родионовой; пер. Г.В. Барышниковой. – СПб., Азбука-классика, 2003–2011. – 480 с.

*Григорьева А.Г., студентка IV курса, ТвГУ
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Арт-терапия как средство коррекции эмоциональных состояний у преподавателей средних школ

В настоящее время в Российской системе образования происходят существенные изменения, представляющие собой этап создания новой школы, направленной на активное включение России в мировое образовательное пространство. Следовательно, осуществляются перемены в подходе к теории и практике педагогического процесса.

Образовательные учреждения многих государств мира в наши дни наиболее активно используют такой инновационный и качественный метод работы, как арт-терапия, или психотерапия искусством.

Система различных форм психотерапии искусством определяет арт-терапию как совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска [4, с.28].

Данный вид психологической коррекции особенно актуален в наше время. Ведь основополагающим фактором успешного развития ребенка, активно саморегулирующегося и самореализующегося в дальнейшей жизни, выступает личность самого педагога. От эффективности работы учителя главным образом зависит будущее всего современного общества. Забота о физическом, психическом и духовном здоровье преподавателя наиболее тесно связана с

навыками его профессионального мастерства, с эффективностью его деятельности по выполнению социального заказа общества.

Тем не менее, учителя как профессиональная группа характеризуются существенно низкими показателями в контексте физического и психического здоровья. Особенность деятельности преподавателя определяется его постоянным включением в процесс обучения, что требует от учителя непрерывного внимания и активного эмоционального вовлечения в учебную деятельность. Также, отрицательное воздействие на педагога оказывают физиологические факторы: гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты и социальные требования к профессии педагога. Кроме того, общество требует от учителя проявления творчества в его деятельности, умений владения педагогической техникой (грамотной речью, выразительными средствами общения и т.д.), проектировочными навыками. В последнее время сильный стресс на педагога оказывают аттестация, открытые мероприятия, которые требуют знания качественно новых современных умений (создание портфолио, исследовательская работа и т.п.).

Профессиональный труд преподавателя непрерывно связан с общением, подвержен симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения. Всё это отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия [3, с. 96].

В первые годы работы в школе склонность к переживанию радости у молодых учителей уменьшается, а к переживанию печали, гнева и страха увеличивается. Далее, по мере увеличения стажа и приобретения опыта всё изменяется: склонность к переживанию радости возрастает, а к переживанию отрицательных эмоций уменьшается. Возрастает и оптимизм учителей. Очевидно, это связано с тем, что, с одной стороны, у учителей становится меньше ошибок и неудач, а с другой – вырабатывается своеобразный иммунитет против неудач и огорчений, которые возникают в ходе педагогической деятельности. Важно и то, что с увеличением стажа снижается гневливость учителей [1, с. 219-229].

Однако сегодня работа с педагогами является одним из сложных и мало разработанных направлений деятельности психолога. Это связано с тем, что многие учителя проявляют активное сопротивление любым способам психологической работы, которые предлагают им для решения их профессиональных и личностных проблем. У таких педагогов наблюдается частая смена настроения, утомляемость и раздражительность, эмоциональная холодность, сверхконтроль, нерешительность и тревожная мнительность. Поэтому условием успешной работы с педагогами является применение интерактивных форм, когда педагоги принимают активное самостоятельное участие в обучении, например, арт-терапии. Важной целью подобных методик является создание комфортных условий для педагога, в процессе чего он чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс работы с педагогом.

Главная цель арт-терапии – это согласованность и соразмерность отдельных черт личности посредством развития ее навыков самовыражения и

самопознания. Основу методики составляют два важнейших психологических процесса человека, которые связаны с поиском новых вариантов разрешения проблемы: символическая функция мышления и воображения и творческие процессы самовыражения.

Арт-терапия как средство коррекции определяется действием пяти основных психологических приемов [2, с. 145]:

1) символическое реконструирование – механизм, посредством которого в символической форме осуществляется воссоздание психотравмирующей ситуации, обнаруживается ее решение путем перестройки проблемы и частичной реабилитации самой личности на основе самопознания;

2) отстранение – механизм, при котором происходит выделение в объекте новых сторон, дающих возможность обнаружить иные аспекты и грани реальности для конструктивного разрешения конфликтов;

3) эмоциональная децентрация – механизм, в ходе которого человек осуществляет выход за грани эмоциональной «связанности» и «сужения поля ориентировки» и взглянуть на свою проблему под другим углом;

4) катарсис – эмоциональное отреагирование проблемы, механизм, относящийся к естественной эстетической реакции и обусловленный ею;

5) присвоение социально-нормативных личностных смыслов – механизм, в результате которого происходит рост человека как личности и его самопознание, обеспечивающие восстановление межличностного общения и преодоление состояния одиночества; основу механизма составляет творческая интерпретация продуктов искусства и переживание его содержания, что способствует налаживанию контакта с миром.

При создании художественных произведений у человека активируются креативные возможности, вследствие этого основой арт-терапии выступает искусство и творческие продуктивные виды деятельности. Процесс творчества оказывает помощь человеку при преодолении влияния механизмов защиты, обнаружении проблемы и ее решении.

Арт-терапевтическая работа вызывает продуктивную обратную связь, положительные эмоции, способствует преодолению стресса, плохого настроения, активизирует жизненную силу и энергию.

Терапия искусством обеспечивает положительное воздействие на человека, помогает в установлении межличностных контактов, сближает клиента с миром, дает выход негативным внутренним переживаниям и снимает различных виды напряжения.

В арт-терапии музыкотерапия занимает особое место. Результаты клинических наблюдений и экспериментальных исследований установили, что музыка оказывает влияние на эмоциональную сферу человека: изменяет его настроение, снижает тревогу и напряжение. Показано, что музыка может повышать психический тонус, снижать раздражительность и агрессивность, позитивно воздействовать на снятие депрессии. Групповое музицирование способствует преодолению аутизма [5, с. 47].

Таким образом, арт-терапия как метод психолого-педагогической коррекции является наиболее эффективным средством психокоррекционного воздействия на эмоциональную сферу человека, т.к. он высвобождает

внутренние конфликты и сильные эмоции, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, способствует осознанию ощущений и чувств.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Психические состояния. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2000. – С. 219–229.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-центр, 2007. – 197 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. – М.: Владос, 2000. – 176 с.

*Евдокимова А.А., Графова А.Е., студентки III курса, ТвГУ
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Короткина Е.Д.*

Информационно-психологическое влияние рекламной индустрии на детей

Индустрия рекламы – это сфера экономической деятельности, предоставляющая народонаселению наиболее полную информацию о разнообразных видах товаров и услуг. Реклама позволяет продукции реализоваться на рынке сбыта, используя, в том числе, и манипулятивные технологии воздействия на потребителей. Она, как двигатель торговли, принимает участие в формировании потребительского спроса и оказывает существенное влияние на жизнедеятельность человека.

Реклама, как активатор товаров на рынке сбыта, своей деятельностью усиливает тенденцию возрастания роли материальных интересов в жизни человека. Таким образом, ориентация человека в контексте материальных ценностей выносится на первый план. Реклама, информируя о товарах, становится неотъемлемой частью нашего культурного слоя, внося в него свой определенный вклад. Но, несмотря на своё влияние, реклама не становится формирующим началом общественных ценностей в отличие от искусства, литературы и религии.

Отечественный психолог М.М. Решетников выделяет основные манипулятивные техники, используемые современными СМИ: отсечение альтернативной информации для блокировки критического восприятия и оценки предъявляемой информации; специальные методы убеждения в форме массивированного интеллектуального воздействия; «апелляция к базисным потребностям, социальным ожиданиям и примитивным чувствам аудитории» и др. [1, с. 56]. Использование таких технологий влечет за собой негативное воздействие на население, которое является потребителем и нуждается в срочной и эффективной защите от недобросовестной деятельности производителей рекламы.

Воздействие рекламы очень часто носит агрессивный, провоцирующий характер. Особенно сильно реклама влияет на молодёжь и детей, так как они

отличаются большей восприимчивостью в погоне за повышением своей социальной оценки с помощью приобретения товаров и услуг. Родители, в свою очередь, должны объяснять детям целесообразность или нецелесообразность приобретения определенного вида товара. Но зачастую семья вынуждена нести лишние траты, потому что родители очень балуют своих детей и исполняют почти каждое их желание.

Работники в сфере рекламы являются опытными маркетологами, которые прекрасно знают психологию различных возрастных категорий людей. Именно поэтому они задают жесткие стандарты, которым должны соответствовать привлекательная женщина, успешный мужчина, умный ребенок.

Таким образом, реклама оказывает непосредственное влияние на бессознательную сторону личности, извне убеждая и навязывая общепризнанные эталоны и идеалы.

В. Паккард, отмечая особое влияние рекламы на детей, подчеркнул основную функцию современной рекламы: готовить детей к «будущей профессии – быть квалифицированными потребителями» [2].

Ежедневно каждому человеку поступает огромный поток информации, который подвергается им сознательной обработке с точки зрения достоверности и значимости. Вся ненужная, и тем более ложная информация, им отсеивается. А дети устроены несколько иначе: они воспринимают поступающую информацию без критической переработки. Только по мере взросления и накопления жизненного опыта вся поступающая информация начинает подвергаться критическому осмыслению.

Важно отметить, что у детской аудитории отсутствует ощущение раздражения на просмотр однотипных рекламных роликов. А по мере взросления ребенка, интерес к их просмотру будет снижаться. То есть, чем старше становится ребенок, тем меньше рекламных роликов он будет просматривать.

Результаты социологических опросов показывают, что массовый зритель рекламодателей находится в возрастной категории от 4 до 6 лет. Исследователи заостряют свое внимание на обратной пропорциональной зависимости возраста ребенка ко времени просмотра различных рекламных роликов. Важен тот факт, что подростки уделяют просмотру рекламы гораздо меньше внимания, нежели маленькие дети. Следовательно, создатели рекламных роликов целенаправленно воздействуют именно на маленьких телезрителей.

По мнению психологов, малышам первоначально привлекают различные движения на экране телевизора и яркие картинки, а не смысл рекламного сообщения. Таким образом, поток смысловой информации воспринимается детьми на бессознательном уровне.

Это связано с физиологическими особенностями процесса восприятия: внимание ребенка фокусируется не на том, что именно было изменено, а на самих изменениях в окружающем пространстве. И без дополнительного волевого усилия ребенок не может долгое время концентрироваться на стационарном объекте. Усталость накапливается, а затем внимание переключается самопроизвольно.

Также необходимо отметить, что рекламные ролики негативно влияют на здоровье ребенка. От экрана телевизора или компьютера идет излучение, которое действует на неокрепший организм ребенка. Излучение (даже учитывая то, что оно не превышает установленных санитарных норм) имеет эффект накопления, тем самым оказывает подавляющее воздействие на иммунную систему ребенка. Поэтому родителям, по возможности, необходимо ограничивать время сидения у телевизора или компьютера. Мелькающие картинки в рекламных роликах отрицательно влияют на зрительный аппарат ребенка, на работу сердца и мозга. Более того, частая смена изображений ослабляет внимание малышей. Рекламные ролики способствуют приучению детей к потреблению товаров, вредных для их здоровья. К тому же, быстрая смена видеок кадров, изменение масштаба изображения и силы звука, стоп-кадры и аудиовизуальные спецэффекты травмируют нервную систему и вызывают повышенную возбудимость у детей раннего возраста.

Просмотр рекламных роликов оказывает отрицательное влияние на развитие личности в целом. После просмотра большинства рекламных роликов дети начинают сравнивать себя с «идеалом», который они увидели в рекламах. Таким образом, сознание ребенка постепенно превращается в некое хранилище стереотипов.

Несомненно, реклама влияет и на формирование идеалов и ценностей ребенка. На подсознательном уровне ребенок, неоднократно просматривающий рекламные ролики, привыкает делать именно тот выбор, который навязывает ему телевидение.

Ребенок, проводящий большое количество своего свободного времени за компьютером или телевизором, как правило, является малоподвижным, что может привести к нарушению обмена веществ, ослаблению иммунитета ребенка, а впоследствии и к сердечно – сосудистым заболеваниям, нарушениям зрения и др. [4].

Ученые выяснили, что вред телевизора, и, в частности рекламных роликов, для детей сказывается не только на их здоровье, но и на успехах в обучении. Ранее было известно, что вред телевизора приводит к потере или значительному ухудшению зрения детей, набору лишнего веса и детскому и подростковому ожирению, и ряду других серьезных проблем со здоровьем.

Новые же исследования ученых показывают, что ребята, которые постоянно смотрят телевизор, в несколько раз хуже своих сверстников справляются со школьной программой. На решение задач у них уходит больше времени, они не занимаются творческой деятельностью, не ведут подвижный образ жизни.

При рассмотрении детей более старшего возраста, например от 6 до 12 лет, необходимо отметить, что в это период идет общий рост ребенка, расширяется круг его интересов, формируется мировоззрение, развивается самосознание – все это ведет к интенсивному росту социально-ценных побуждений и переживаний. В данный период формируется логическое мышление, появляется потребность анализировать происходящее, формируется так называемый интеллектуальный потенциал ребенка, общий уровень его умственного развития.

Если учесть общий психологический фон отечественного телевидения, который вносит дисбаланс в общественные и межличностные отношения людей, снижает сопротивляемость человека различным заболеваниям, то это становится еще и серьезной проблемой для медицины. Подводя итоги вышесказанного можно отметить, что запуская тонкие механизмы человеческих эмоций и мотивации, рекламные ролики формируют современного человека.

Также немало важно отметить, что существует ряд методов психологического воздействия, адресованного детям. Причем каждый из них направлен на ребёнка в силу возрастной специфики его психического развития. А наибольшее влияние на детей оказывают следующие методы:

- психологическое заражение (вследствие воздействия на эмоциональную сферу личности);
- подражание (присваивание ребёнком различных моделей поведения, взглядов, мировоззрения взрослых);
- внушение (высокая суггестивность детей ввиду несформированной целостности личности).

Как уже отмечалось ранее, дети, с точки зрения психологической защиты, по сравнению со взрослыми еще не в состоянии противопоставлять воздействию собственные установки, взгляды, критерии нравственности и т.д.

Согласно ст. 20 Федерального закона РФ «О рекламе», в детской рекламе запрещены [3]:

- дискредитация родителей и воспитателей, направленная на подрыв доверия к ним несовершеннолетних;
- внушение непосредственно несовершеннолетним, чтобы они убеждали родителей или других лиц приобрести рекламируемые товары;
- привлечение внимания несовершеннолетних к тому, что обладание тем или иным товаром дает преимущества над другими несовершеннолетними, а также к тому, что отсутствие этих товаров дает обратный эффект;
- создание у несовершеннолетних нереального (искаженного) представления о стоимости (цене) товара для несовершеннолетнего, в частности, путем применения слов «только», «всего лишь» и тому подобных, а также путем прямого или косвенного указания на то, что рекламируемый товар доступен для любого семейного бюджета.

Но каждый из нас знает, что в повседневной жизни нередки случаи, когда рекламисты нарушают эти запреты. Ведь в большинстве случаев реклама не провозглашает прямо. Она только намекает на вышеуказанное, заставляя несовершеннолетних делать вполне однозначные выводы. А доказать в судебном порядке, что имеет место скрытая психологическая манипуляция, практически невозможно.

Подводя итоги, следует отметить, что количество реклам, выпускаемых рекламной индустрией, постоянно растет, а в современном мире у родителей нет возможности полностью отгородить своих детей от просмотров рекламных роликов, которые могут причинить вред физическому и психическому здоровью их ребёнка. Но каждый родитель может ограничивать время просмотра телевизора, в частности рекламы.

Ведь это способствует становлению здоровой, полноценной и гармоничной личности каждого ребенка.

Список литературы

1. Решетников М. Как воздействует реклама // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2005. – № 2. – С. 27– 34.
2. Реклама: внушение и манипуляция / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2001.
3. Федеральный закон от 18 июля 1995 г. № 108-ФЗ «О рекламе» (ред. 30.12.2016 г.).
4. Побочные действия при увлечении компьютерами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ergosolo.ru/reviews/health/computer_diseases/. (дата обращения 16.03.17 г.).

Ефимова К.О., II курс, ТвГУ, г. Тверь

Научный руководитель – кандидат психологических наук,

доцент Барияк И.А.

Проблема изучения творческих способностей

Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Проблема творчества и творческих способностей рассматривалась в работах многих отечественных психологов и педагогов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Дружинина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Я.А. Пономарева, А.А. Мелик-Пашаева, В.В. Познякова и др. Зарубежные психологи, занимавшиеся исследованиями по данной проблеме: Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Э.П. Торренс, С. Медник и др. Однако с каждым годом интерес к вопросу о творческих способностях возрастает, так как его подробное изучение дает людям возможность иметь представление о том, как они формируются и какие факторы влияют на их развитие, а значит, усовершенствовать способности, преобразовать определенную деятельность с их помощью, чтобы добиться наибольшего результата в какой-либо конкретной области. Данная тема достаточно актуальна, так как изучение творческих способностей раскрывает вопрос о том, отчего зависит успешность выполнения той или иной деятельности и как ее можно усовершенствовать, чтобы повысить эффективность.

Успех любой человеческой деятельности в той или иной мере зависит от индивидуальных специфических качеств, определяющих быстроту, правильность и успешность ее выполнения. Данные качества имеют психологическую и физиологическую обусловленность. В психологии такие аспекты человеческой деятельности называют способностями. Способности как совокупность индивидуально-психологических свойств отдельного индивида отражают внутренние способности личности к успешному выполнению деятельности, имеют анатомо-физиологическую обусловленность и являются динамичным образованием. Развитие этого образования невозможно без включения личности в социальную сферу и соответствующие виды деятельности, благоприятного влияния окружающей среды и культурно-исторических ценностей. Одними из первых к изучению способностей в

отечественной психологии подошли такие ученые, как Б.М. Теплов [4], С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков. Творческие способности – необходимый атрибут реализации творческого, интеллектуального и физического потенциала личности. Они обеспечивают успешность выполнения той или иной деятельности, способность к созданию нового, поиску оригинальных путей решения проблемы.

Говоря о творческих способностях и о способностях в общем, нужно иметь представление о том, как формируются человеческие способности и на почве каких аспектов они развиваются. Природной предпосылкой творческой способности человека являются задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе деятельности. Задатки получают определенное развитие, когда они составляют один из компонентов структуры деятельности, задатки статичны и не определены. Это объясняется тем, что между функциями мозга нет четкой разграничительной позиции: из одной и той же физиологической предпосылки могут развиваться совершенно разные способности. Также задатки могут определенным образом влиять друг на друга в зависимости от набора задатков, степени их развитости и если в течение жизни субъекта происходит их эволюционирование и формирование способностей, они переходят на новый этап, названный одаренностью. Одним из первых данный термин начал рассматривать С.Л. Рубинштейн [3], согласно его мнению, одаренность – это комбинация способностей, обеспечивающая благополучность успешного исполнения какой-либо работы. Максимальная форма развития одаренности получила название талант. Этот термин включает в себе высокие показатели развития одаренности, повышенную работоспособность и мотивацию, вероятность приобрести продукт как результат работы, который отличается значительной степенью успешности и социальной важности. Если такие факторы, как благоприятная социальная обстановка, культурно-исторический опыт, мотивация, направленность и сосредоточенность будут присутствовать в активности человека, то, конечно, любой человек сможет достигнуть определенного успеха, но только по результатам деятельности можно судить о наличии или отсутствии таланта. Однако высший уровень одаренности личности проявляется в явлении, которое носит название гениальность. Это высочайший уровень развития личности, который воплощается в творчестве и результаты такой деятельности играют эпохальную, историческую роль в жизни не только конкретно взятого человека или общности, а человечества в целом.

Данная иерархия уровней развития творческих способностей индивида позволяет нам сделать вывод о том, что способности являются результатом совокупного действия механизмов, обеспечивающих их формирование и развитие. И вопрос об этих качествах до сих пор имеет разную интерпретацию в концепциях разных психологов и педагогов. Однако многие авторы сходны во мнении о том, что способность к творческой деятельности зависит во многом от таких факторов, как гибкость, дивергентность мышления, целостность восприятия, способность формировать яркий детальный образ, готовность к воспроизведению и реализации собственных идей и решений [2]. Особую роль в вопросе развития творческих способностей играет творческое мышление.

Развитие именно этих качеств ведет к усовершенствованию способностей индивида и помогает добиться продуктивности выбранной деятельности.

Но развитие общих способностей человека предполагает развитие также и его познавательных процессов. Это позволяет выявить особые связи между объектами и явлениями окружающего мира, составить его целостную, картину, определить свое отношение к нему, составить совокупность знаний, умений и навыков, это составляет особый опыт индивида, который по форме своей организации является интеллектом. Интеллект – это способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач. В исследованиях Торренса и Гилфорда представлена высокая положительная корреляция уровня IQ и уровня креативности. Они установили, что чем выше уровень IQ, тем больше вероятность проявления высокого уровня креативности. Но вместе с этим у лиц с высокоразвитым интеллектом могут встречаться и низкие показатели креативности. Что же касается низкого уровня IQ, то при нем никогда не обнаруживается высокая дивергентная продуктивность. Учитывая эти данные можно сделать вывод: основную значимость успешности деятельности представляют индивидуальные особенности, черты характера, социальный опыт и мотивационная сфера, то есть то, относят к творческим способностям [1].

Многие ученые объясняют развитие творческих способностей наличием и накоплением социального опыта, и они также полагают, что в отсутствие психофизиологического материала невозможно проявление. Но чтобы подробнее вопрос о творческих способностях, специалистами было предложено множество методик, наиболее популярными из которых являются методики и подходы таких ученых, как Д. Гилфорд, Э.П. Торренс, С. Медник, А. Маслоу, Р. Стренберг и др. Данные подходы используются до сих пор, лежат в основе некоторых методик. Это является важным аспектом в изучении данной темы, так как вопрос о проблеме творческих способностей до сих пор является интересным и актуальным как с точки зрения теоретических исследований, так и с позиции практической значимости.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что творческие способности имеют свои стадии развития, а также характерные только для них черты. Творческие способности – это необходимое условие для реализации творческого, интеллектуального и физического потенциала личности, обеспечивающие успешность выполнения задачи путем поиска новых путей решения.

Список литературы

1. Григоренко Е.Л. Миф об одаренных детях / Подготовка специалистов по психолого-педагогическому направлению: единство образования, науки и практики. – М., 2013. – 237 с.
2. Дружинин В.Н. Концепция С. Медника / Психология общих способностей. – СПб, 2000. – 368 с.
3. Рубинштейн С.Л. Пути и принципы развития психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М, 1961. – 536 с.

*Журик К.В., III курс, БГПУ им. М. Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Особенности этнической толерантности и социокультурной идентичности белорусских студентов

В настоящее время особенно актуальной стала проблема взаимоотношений между лицами разных национальностей, культур. Актуальность исследований данной проблемы определяется мировыми тенденциями глобализации и интеграции, следствием которых является активизация миграционных процессов. Отношения к лицам иной национальности предполагает наличие определенного уровня толерантности. Проявление толерантности к человеку, принадлежащему к иной этнической общности, является важным условием как для функционирования и адаптации человека в современном обществе, так и для выживания и развития самого общества. В психологической литературе, посвящённой проблемам этнической толерантности, данный феномен рассматривается как сложное образование личности, которое проявляется в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям. Она называется важнейшей ценностью межэтнических отношений в условиях роста многонациональности и поликультурности сообществ [1]. Этническая толерантность может рассматриваться как свойство целостной индивидуальности, которое аккумулирует личностные, субъектные и индивидные свойства человека, взаимосвязь которых определяет особенности толерантного поведения. В последние десятилетия во всех регионах Республики Беларусь увеличилось число некоренного населения. Таким образом, анализ психологических характеристик этнической толерантности белорусских студентов приобретает особую актуальность.

В качестве гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что студенты-психологи обладают позитивной социокультурной идентичностью и средним уровнем этнической толерантности.

Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ имени Максима Танка. В нем приняли участие 25 студентов 1 курса заочного отделения специализации «Педагогическая психология», возраст испытуемых от 18 до 28 лет. Нами были использованы следующие диагностические методики: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова) и Методика «Определение социокультурной идентичности (ОСКИ)».

Результаты исследования показали у студентов-психологов средний уровень этнической толерантности, он диагностируется у 19 студентов(76 %),высокий уровень этнической идентичности был выявлен у 4 студентов(16%) и низкий – у 2 студентов (8%). При этом необходимо отметить, что толерантность является у всех чертой личности. Средний уровень толерантности, по мнению составителей методики Экспресс-опросник «Индекс толерантности», является наиболее благоприятным, поскольку высокий уровень

может свидетельствовать о тенденциях к попустительству, снисходительности или безразличию [2].

Студенты-психологи имеют позитивный результат по социокультурной идентичности, что свидетельствует как о знании своей культуры и национальной истории, так и об осознании своей принадлежности к белорусскому этносу. Позитивная социокультурная идентичность, представляет такой баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире [3]. Студенты-психологи характеризуются почти полным отсутствием тенденции к расизму.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

- студенты-психологи являются толерантными в межнациональных отношениях, поскольку выраженность этнической толерантности находится у них на среднем уровне;
- среди студентов-психологов преобладает позитивная социокультурная идентичность;
- студенты-психологи не имеют склонности к расизму.

Следовательно, наша гипотеза полностью подтвердилась.

Воспитание толерантности является в настоящее время одной из главных общественных проблем. Трудности взаимопонимания, которые возникают у людей вследствие расовых, национальных и других различий в ситуации их постоянного взаимодействия, ведут к росту психологической напряженности, культурной нетерпимости, которые очень тяжело преодолеть. Формирование толерантности в вузе имеет определенную специфику, которая состоит в том, что в качестве особой ценности рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие.

Список литературы

1. Таратухина Ю.В., Авдеева З.К. Деловые и межкультурные коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015.
2. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии. – М.: Высшая школа экономики, 2012.
3. Титаренко Л.Г. Национальная идентичность и социокультурные ценности населения в современном белорусском обществе. – Минск: РИВШ, 2006.

*Ибадуллаева Ж.М., III курс,
«Казахско-Русский Международный
Университет», г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – магистр педагоги
и психологии Исина Ш.А.*

Понятие «духовность» в современной психологии

Анализируются современные теоретико-методологические подходы к изучению понятия «духовность». Духовность рассматривается как высшая подструктура человека, подчеркивается ее интегрирующая, системообразующая функция в формировании целостности психического мира личности, обосновывается основополагающая роль духовности как регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми.

Ключевые слова: духовность, ценностно-смысловая сфера личности, самоактуализация, самореализация.

Тема духовности занимала умы ученых разных поколений. Она остается в центре внимания представителей науки и сегодня. Эта тема принадлежит, видимо, к категории актуальных во все времена, так как рассматривает сущностные основы человека. Интерес к теме «духовность личности» в последние годы вызван, с одной стороны, возросшим пониманием значения «человеческого фактора», а с другой – большими социальными изменениями, сменой стереотипов жизни, активно проявляющимся жизненным прагматизмом у людей, падением социальной значимости труда у большого количества молодежи, нарастанием среди них индивидуалистических ориентаций, кризиса идентичности [6; 7, с. 10–53]. В связи с этим, как подчеркивают ученые, в науке требуется действительно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности, их способности целенаправленно строить антропо-практики – практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке» [1, с. 56–89].

При большом интересе к понятию «духовность» исследователи выделяют различные стороны этой категории, по-разному ее оценивают. Так, В. Франкл ввел в психологию представление о духовности как одном из базовых «экзистенциалов» человеческого бытия, связывая ее с другими аспектами нашей жизни. Он говорил о трех измерениях, или уровнях, человека, которые соотносятся с различными ступенями эволюции. Первый уровень – биологический, телесный; им ограничивается существование растительного мира. В животном мире к нему прибавляется уровень психологический, душевный. У человека над ними надстраивается третий, духовный, или ноэтический, уровень, который В. Франкл связывал прежде всего с ориентацией на смыслы и утверждал, что человек интегрирует все три уровня функционирования [5, с.69–75].

Гуманистический подход к человеку и его развитию предполагает, что представление о живом реальном человеке не сводится к тому, что он простая совокупность психических и физиологических функций, человек существует

как уникальное «Я», как интегральное единство телесного, душевного и духовного опыта.

По мнению В.И. Слободчикова, духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. Дух есть то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом во всем развороте его культурного и исторического бытия. Духовность придает смысл жизни отдельного человека, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т.п. Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга, к праву, правосознанию и государственности, к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы.

Духовное бытие начинается и существует там, где начинается освобождение человека от всякой поглощенности, от оккупации чужой и, главное, собственной самостью. Поэтому свобода есть модальное (фактически инструментальное), а не предметно-содержательное определение духовного бытия человека; она есть сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому само духовное бытие определимо и описуемо лишь в его значении для нас и в его действии на нас, но не в том или ином содержании человеческой культуры самом по себе [8, с. 42–56].

В.В. Знаков, размышляя о духовности, делает акцент на активности субъекта, считает, что духовность субъекта – результат его приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре. С этой позиции дух представляет собой объективное явление, обязательно предполагающее, потенциально содержащее в себе активность субъекта. Активность направлена на опредмечивание идеи, формирование значений, определяющих семантическое поле культуры, духовный опыт человечества.

Важным источником духовности субъекта являются этические нормы, на которые он ориентируется в повседневной жизни (в том числе обусловленные не только его представлением о должном, нравственном отношении к другому человеку, но и практическими, утилитарными соображениями). В этических, эстетических и прочих нормах закреплены высшие образцы человеческой культуры, и если субъект усваивает, переживает их как внутренне обязательные образцы поведения, то он приобщается к высшим духовным ценностям бытия. Духовное богатство человека возрастает, когда закреплённые в общественных нормах духовные ценности становятся неотъемлемой частью его духовного мира, субъективной реальности [2; 4, с. 56–78, с. 63–92].

При рассмотрении понятия «духовность» в психологии наиболее распространенным является подход аксиологизма, в котором духовность видится в утверждении высших нравственных ценностей, рассматривается в контексте с проблемой личностных ценностей и жизненных приоритетов. При этом духовность как качество личности выражается в приоритете или, по меньшей мере, высоком ранге духовных ценностей в системе ценностей

индивида. Духовные ценности – это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями. Оценка предметов, поступков или событий с позиции этих ценностей исключает их взвешивание с прагматической точки зрения.

В аксиологии в качестве высших духовных ценностей особо выделяют истину, добро и красоту.

А. Маслоу относит их к числу «бытийных» ценностей, которые не могут быть сведены или выведены из других духовных ценностей, но проявляются в них. Эти ценности лежат в основе познавательной, нравственной и эстетической оценок предметов и явлений мира, соответственно под углом зрения соотношения истинности и ложности, блага и вреда, прекрасного и безобразного. Духовные ценности принципиально не ранжируются между собой, не иерархичны по отношению друг к другу, что объясняет возможность свободного выбора, приоритета одной из них без обязательного отрицания или противопоставления других. Тем самым, существенным признаком духовности можно назвать альтернативность [3, с. 102–107]. Приоритет духовных ценностей будет выражаться в том, что они очерчивают границы, за которые личность не позволяет себе выйти при реализации прагматических и витальных ценностей. Важнейший момент формирования и развития духовных ценностей в нравственно-рефлексивном сознании познающего и понимающего мир субъекта – появление у него чувства «внутренней, личностной свободы», «свободы как духовного состояния, самоощущения человека». Развитие духовности как самореализации личности невозможно без чувства свободы. «Духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется себе-тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями» [2, с. 256–259].

В основе работ Т.А. Флоренской лежит представление о человеке как существе, обладающем не только наличным «Я», актуализированном в повседневном самосознании и детерминированном объективными обстоятельствами, но и потенциальным духовным «Я», которое не подчинено давлению обстоятельств и которое, будучи вытеснено из сознания человека, обнаруживает свое существование в голосе совести. Внутренний диалог наличного и духовного «Я», послушание духовному и позволяет человеку осуществлять свободу воли и преодолевать рамки негативной причинно-следственной детерминации [6, с. 36–39].

Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать духовность как высший уровень человеческой саморегуляции, присущий зрелой личности. В модели личности ученый описывает шесть логик поведения человека: логика удовлетворения потребностей, логика реагирования на стимул, логика предрасположенности, логика социальной нормативности, логика смысла или жизненной необходимости и логика свободного выбора. Основанное на духовности действие соответствует последним двум логикам [4, с. 561–589].

В этом аспекте духовность тесно связана с само детерминацией. Наличие приоритета духовных ценностей в системе ценностей индивида недостаточно

для того, чтобы утверждать, что данный человек духовен. Важно, чтобы человек вел себя в соответствии с этими ценностями даже в самых довлеющих обстоятельствах. Поэтому помимо смысловой сферы нужно исследовать личностный потенциал, который понимается как «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [7, с. 78–96]. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности. С точки зрения Д.А. Леонтьева, основой духовности является наличие и приоритет духовных ценностей, воплощение которых зависит от высокого личностного потенциала.

В современной психологии духовность рассматривается как идеал и как реальный феномен. Идеалы важны именно потому, что они соотносятся с реальностью и раскрывают перспективу движения из той точки, в которой человек находится. Если он не понимает, в какой точке он находится, и говорит и думает только об идеалах, он не сможет решить самую главную задачу – нахождения и прокладывания пути от его несовершенной реальности в направлении приближения к идеалу. Еще правильнее будет говорить о преодолении личностью прижизненно складывающейся структурой индивидуальности (тем, что задано «внешними» и «внутренними» условиями развития). «Личность – это не природный объект, это то, что человек в процессе индивидуального развития сам из себя делает. ...Личность – это глобальная высшая психическая функция прогрессивного овладения собственным поведением и внесения новых высших закономерностей в процессы взаимодействия с миром и саморазвития на основе социального опыта, вычерпываемого из мира, и биологической основы, с которой мы в этот мир приходим» [3, с. 36–68].

Духовность, как высшая подструктура человека, выполняет системообразующую функцию в формировании целостности психического мира личности, выполняет роль регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми. Важнейшими психологическими характеристиками духовности являются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки и поведение. Феномен духовности личности тесно связан с проблемой самореализации, самоактуализации личности.

В современной психологии духовность определяется как сущностная черта человека, предопределяющая его бытие и утверждающая человека в его «онтологической истинности». Духовность – это устойчивое по сути, подвижно-динамическое по характеру и нелинейное по системной организации иерархических взаимовлияний и связей всех элементов духовной реальности, идеально-смысловое образование, способное производить в человеке личностные эффекты и преобразования.

Список литературы

1. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–114.

2. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. – 2005. – № 7. – С. 16–21.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 7–8.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 424 с.
6. Слободчиков В.И. Проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
7. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа / Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 389–403.
8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 24.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

*Иванова И.К., II курс, Великотърновски
университет им. «Св.св. Кирилл и Методия»,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Чавдарова В.А.*

Актуални аспекти на взаимоотношенията «родители-деца»

Днес, през 21 век всички отношения са се изменили в сравнение с това, което са били преди сто или двеста години. «Изучаването и опознаването на ценностите и ценностните ориентации е особено актуално в преходни или кризисни периоди и в ситуации, в които е необходимо да се направи избор за начините на преминаване от едно състояние в друго. В този случай, както обществените групи, така и отделният човек са принудени да променят позицията си не по силата на свободната си воля, а под натиска на обективно настъпили промени» [4, с. 4]. Глобализацията, разпадането на много ценностни модели, всичко оказва влияние върху човешките взаимоотношения. Те са станали по-сложни, поради причини, които зависят от тях, но и поради структурни промени в семейството.

През последните няколко години в поведението на децата настъпва промяна. То става по-предизвикателно и до определена степен и родителите са оказали влияние, учейки ги да казват не. В общество, в което новите неща навлизат всекидневно, а промяна на по-старите е неизбежна, е напълно нормално и семейните отношения да се изменят. Децата искат да бъдат по-независими и свободни, а родителите искат да ги възпитават през своята призма. Израснали преди години, възпитани с по-стари разбираня, често пъти забравят, че времето, в което децата порастват е различно от тяхното.

Все по-осезаемо се забелязва изменението в техните отношения, то може да се разгледа от 2 страни – все по-отчуждени и хладни или само приятелски, в

които правата и задълженията липсват. Или другият вид – едната страна поглъща другата и не могат да съществуват поотделно, налагат се строги правила и забрани, а общуването и споделянето липсват.

Според световноизвестния психоаналитик Ерих Фром има два вида семейства: 1. Симбиотични и 2. Оттеглящи се.

При симбиотичните семейства някои членове са «погълнати» от други и това им пречи да се развият. Ярък пример е, когато родителят «поглъща» детето, така че личността му да е отражение на желанията му. Има го и обратния вариант – когато родителят съществува, за да служи на детето.

Другият тип – оттеглящите се семейства, в които отношенията са хладни и безразлични. Родителите са много изискващи от децата и очакват да живеят така, че да покрият високи стандарти. Вторият тип на този вид семейства са най-съвременните – отнасянето с децата като с равни. Семейните отношения са приятелски – децата само съжителстват с родителите си без да имат каквито и да е ценностни модели у дома.

Но как може да се каже кое отношение всъщност е правилното. Може би колкото хора има, ще има и толкова мнения. Друг факт, който не е за подминаване е следният: това, че един човек, мъж или жена, е създал и дарил живот, прави ли го всъщност родител?

Нека да започнем от това, че децата биологично са свързани още от раждането си със своите родители – те носят тяхното ДНК, но това означава ли, че при отсъствие един човек не може да е родител? Можем да разгледаме нещата по този начин: човек се учи още от раждането си, следователно той ще се учи и да бъде родител, защото създаването на едно дете не е достатъчно човек да се превърне в родител. Поглеждайки и от другата страна – нима родителите на осиновени деца няма да бъдат добри, след като биологично не са свързани.

Ако използваме книгата на Хорхе Букай и сина му Демиан Букай, то: «ако искаме да сме истински баща или истинска майка, наложително е да осиновим собствените си деца» [1, с. 24]. Колкото и неприемливо да звучи, то всъщност е така, защото родителите трябва да приемат (осиновят) детето. За жените това се случва по време на бременността, но за мъжете процесът е малко по-дълъг, колкото и в съвремието да се стараят да поемат повече грижи за новороденото си дете, то жената е тази, която го е усещала месеци, преди да го вземе в прегръдката си.

Днес все по-често се появява въпросът: Защо да имаме деца? И всъщност точен отговор няма. Да, въпросът може да се разгледа от няколко гледни точки: вътрешният ни инстинкт, заради налагането от обществото или просто желанието да оставим нещо след себе си.

Налагането от обществото се променя в зависимост от епохата, но то все пак остава. Настъпва една възраст, в която забелязваме, че всички около нас навлизат в етап, в който стават родители, и това ни кара да се замислим, че може би е дошло и нашето време.

Желанието да оставим нещо след себе си: ако го погледнем от тази гледна точка е ясно, че част от генетичния ни материал ще продължи да съществува след смъртта ни, но всъщност истинската причина да се появи желанието ни да

бъдем родители е, че имаме копнежа да даряваме любов. Във всички други връзки: ние търсим по един или друг начин взаимност, очакваме, след като изпитваме нещо, то те да ни отговорят със същото, но с децата не е така. Там любовта, която като родители даряват, е уникална и безусловна. Да, неоспоримо е, че в един момент се стига до там, че децата и родителите обичат по различен начин. «Любовта никога не ограничава; ако е истинска, тя по-скоро освобождава» [1, с. 51]. Именно заради тази любов, родителят прощава всичко на децата си, т.е. обича ги независимо от всичко. Но поради тази безусловна любов, често пъти се стига до там, че родителите да очакват благодарност, която се оказва и ключов момент в отношенията, защото поставя под въпрос значимостта на това, което родителят дава, защото едва ли не дава нещо (любов и грижи) и очаква (благодарност), а по този начин изглежда като размяна или продажба. Въпреки че е напълно нормално децата да изпитват благодарност и признателност, но това трябва да е нещо, до което те ще стигнат сами, без страничен натиск. В някои семейства родителят превръща детето си в длъжник за всички години през които го е отглеждал.

Семейството е мястото, в което детето израства. «Прието е че семейните отношения въздействат върху психиката на юношите с три свои качества :1). Със стила на отношенията между родителите и децата. 2). Със структурата на семейството. 3) Със сплотеността на семейството» [2, с. 204–205]. Ясно е, че колкото и да идеализираме образа на родителите си, те също са хора и правят грешки, а понякога след като се сблъскаме с грешките им, ние вкопчваме гнева си към тях, а този гняв се поражда, поради факта, че не можем да приемем ограниченията им и не се осмеляваме да се разделим с образа, който сме имали за тях като безукорни личности. Ние като деца трябва да приемем всички присъщи за тях неща, тези, които са направили най-доброто, на което са били способни.

Колкото и да търсим, «рецепта» за възпитание, такава няма. Може би най-добрият пример, най-доброто възпитание ще се появи тогава, когато родителят застане пред детето без маска. Защото в повечето случаи тези маски са ненадеждни. И накрая, когато паднат, разкриват разочароваща гледка (че родителят може да бъде груб и не е само мил; че мама или татко също плачат). А след като лъжата се разкрие, е напълно нормално и част от доверието да изчезне.

Голяма част от родителите предпочитат да «предпазят» децата си като не им позволяват да правят грешки, за да не бъдат наранени, но по този начин не ги предпазват. Да, може би в момента успяват, но всъщност само изкривяват реалността. По този начин детето ще остане с впечатлението, че всичко е добре, че няма нещо, което би го наранило. До момента, в който самото то се сблъска с реалността. По-добрият вариант от предпазването е показването на положителната и на отрицателната страна на ситуацията. Родителите като хора, преживели повече, могат да обяснят, че не всичко е възможно, могат да научат децата че не винаги нещата се случват по начина, по който желаем.

В живота неизбежно идва момент, в който децата вече не са деца и трябва да поемат по свой собствен път, а родителите вече са им помогнали да се изградят като личности, които да се справят и без тяхна полза.

Знаем, че всеки човек е отделна личност, която функционира по различен начин и точно заради това родителите не трябва да се стремят да възпитават децата си така, че да ги превърнат с свое копие, нито пък децата да очакват родителите да бъдат перфектни. Най-вече трябва да бъдат истински едни с други, защото грешките могат да се поправят когато се приемат с разбиране. А най-голямата награда за един родител е да види с очите си как детето му се справя със ситуациите в живота и е щастливо.

Използвана литература

1. Букай Б., Букай Д.(2017) Родители и деца – трудните взаимоотношения. – София, 2017.
2. Маджаров Г. Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. – В.Търново, 2012.
3. Фром Е. Бягство от свободата. – София,2001.
4. Чавдарова В. Етнонационална идентичност и ценностни нагласи. – В.Търново: Университетско изд. «Св.св. Кирил и Методий», 2011.

*Йоргакев В.А., III курс, Великотърновски университет им. «Св.св. Кирил и Методия», г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Чавдарова В.А.*

Кибер пространството като средство за социализация и пораждање на зависимост сред младото поколение

През последния век технологията е достигнала до такава степен, че е станала неразделима част от човешкото ежедневие. През деня тя улеснява не само в придвижването, готвенето, чистенето или на работното място, но също така обхваща голяма част от нашите социални дейности. Всъщност социалният ни живот зависи толкова много от тях, че по-голямата част от хората получават телефон или лаптоп преди дори да получат документ за самоличност. Някои имат профили в социалната мрежата преди самите те да са осъзнали, какво представлява тя. Първоначално това не звучи страшно, нито опасно, но ако се замислим социалните мрежи или по скоро самият интернет контролира голяма част от личните ни дейности и социализацията ни.

Тази идея звучи сякаш излиза от някои фантастичен филм, може да се каже че е налудничав, но това е факт. Разбира се има много положителни ползи от интернета, лесно достъпна информация за света, контакт с хора от другия край на планетата, лесно организиране на събития, информираност за последните новини, забавление чрез игри и т.н. Всичко това е прекрасно и помага на голяма част от хората да се развиват, да учат и дори да работят от дома. Интернетът е способен чрез много проста система на анализ и статистика от нашите предпочитания на страници и участия в събития да разбере, какво харесваме и да ни пренасочва към нови неща които ще са ни интересни. Технически погледнато няма граница върху това което може да ни предложи интернета стига да имаме желанието.

Повечето от нас несъзнателно се доверяват на социалните мрежи и интернетта. Кой би ни винил? След като той върши своята работа страхотно. Обаче винаги се крият рискове, които могат да съсипят живота на хората, поради това, че хората рядко са обучавани как да контролират интернетта и технологиите свързани с него (телефони, планшети, лаптопи, настолни компютри, дори и телевизорите). Защото интернетта ни позволява да имаме неограничен достъп за неограничено време към всякакви източници, както и към социалните мрежи като facebook, twitter, tumblr, онлайн игри, порнографски сайтове, сайтове за онлайн пазаруване, онлайн хазарт и др. Всички тези източници са пряко свързани с личността на човека и неговата дейност, което лесно може да доведе до нейното засягане по различни начини.

Интернет зависимостта или кибер зависимостта, са познати термини обозначаващи зависимостта от интернет и компютърните технологии. Този тип зависимост се води нехимична и е на поведенческо ниво, което означава че не психоактивно вещество (ПАВ) създава зависимостта, а поведенческият модел е нарушен. Тя може да бъде пасивна (гледане на телевизия) или активна (компютърни и видеоигри) и се дели на две категории: пристрастяване към социалните мрежи и интернет пространството; пристрастяване към видео и компютърни игри (онлайн и офлайн). M.Griffiths (1999) определя наличието на шест характеристики на технологичната зависимост: 1) Изявеност; 2) Промяна в настроението; 3) Толеранс; 4) Симптоми на абстиненция; 5) Конфликт; 6) Рецидиви.

В рисковите групи на пристрастяване са и двата пола, като те са еднакво уязвими към пристрастяването към кибер пространството. Мъжете обикновено се пристрастяват повече към игрите, електронния хазарт, кибер сексът, а жените са по податливи на sexting, социалните мрежи, чатене, онлайн пазаруването и др.

Психологичните разстройства подобни на депресията, obsесивно компулсивно разстройство (ОКР), биполарно афективно разстройство (БАР) нарцисизъма повишават нивото на адиктивност към кибер пространството. Също така самотата, ниското самочувствие, отрадността и нуждата за някакъв вид внимание могат да подтикнат към интернетта, като място където лесно се свързваш с други и може да получиш нужното внимание.

Кибер зависимостта не действа по-различно от всички останали зависимости. Интернетът е лесен достъп до източници, които предлагат бърза и без особени усилия промяна в психичното състояние. Постигането на дадена цел в една игра или получаването на Like отпускат малки количества допамин през малки интервали на който до голяма степен не обръщаме внимание. Чрез порнографските сайтове могат да се задоволяват сексуалните фантазии по много лесен начин, което води до отпускане на големи количества допамин в мозъка. Възможността да гледаме без прекъсване любимите си сериали е продължително отпускане на допамин. Има много различни начини и техники по които интернетта може да ни повлияе и поради тази причина пристрастяването към него и компютърните технологии става изключително бързо (от няколко месеца, до няколко седмици).

Има още нещо, което въздейства върху психиката освен простите химични реакции в организма ни. Това е егото. Социалните мрежи имат уникалната способност да подхранват егото ни или да го унищожават напълно. Освен това виртуалната комуникация осигурява един вид анонимност, което предлага определена комфортност и улеснява общуването и свободното изразяване на мнение. Така социалните мрежи стават привлекателни и за хора, които имат ниска самооценка. Често срещан феномен са like junkies, хората които постват постоянно неща в социалните мрежи само и само за да поучат одобрението на останалите. Те се чувстват силни и важни чрез многобройните онлайн приятели и тяхното внимание, което едва ли биха получили в реалния свят. Но и останалите които не търсят толкова внимание имат очаквания, че хората ще ги забележат. Когато почувстват вибрация, че някои им е писал те веднага чувстват малко задоволство, защото знаят че нещо ги чака, то е само за тях и никой друг няма достъп. Междувременно мозъка ни се залъгва с изключително много информация споделена от останалите хора и така времето просто „излита“ преди да разберем.

При компютърните игри се задействат определени сфери на психическите процеси и нещата стават малко по-сложни. Те дават възможност да влезеш в ролята на някои друг (герои в игрите) до такава степен, че да можеш да управляваш един цял свят. По начина по които те въздействат на психиката ни могат да се разделят на три главни категории. Първите са игри, които дават моментално удоволствие чрез лесни задачи. Вторите са игри, които започват с много награди и задоволяват егото ни, но с продължителността на играта става все по-трудно. Последни са игрите, които са изключително трудни и в повечето случаи действат на принципа на абстиненцията от допамин и фрустрацията. Те обикновено са много награждаващи, но след доста големи и трудни изпитания. Колкото повече напредва технологията, толкова и по-комплексни стават игрите за нарастващата публика. Виртуалната реалност (VR) е не само преминаване в ролята на един герои, а преминаване в цялостен нов свят над които може да се въздейства. Тепърва предстои да се видят последиците от VR.

Като всяка друга зависимост, така и с кибер зависимостта трудностите за провеждането на терапия не са малко. Първоначалната пречка е това, че много от хората не го приемат все още като проблем или нещо съществуващо. Игнорират симптомите и считат, че е нещо нормално постоянното гледане на телефоните, спирайки всяка друга дейност, за да видим кои ни е писал. Но не само хората считат че това не е толкова важен проблем. В DSM-V и МКБ-10 кибер зависимостта не се разглежда като сериозно разстройство, а по-скоро като въпрос за разглеждане, които все още се изследва. В следствие на този факт по - голямата част от държавите в Европа и Америка не дават нужните средства за лечение. Държави като Китай, където голяма част от жителите са зависими, са обявили кибер зависимостта като една от най-сериозните зависимости и имат над 400 центъра за рехабилитация.

Друг проблем с кибер зависимостта е че в началните стадии, трудно може да се различи зависимият от независимия. Ставайки видимо в повечето случаи е късно и справянето със зависимостта става по-сложно. Някои от симптомите са:

- 1) Трудно откъсване от дейността извършвана на компютъра, телефона.
- 2)

Пренебрегване и елиминирание на останалите задължения към работата, училище, семейството. 3) Пренебрегване на хигиената, обездвиженост, ненормален сън, неправилно хранене, здравословни проблеми и др. 4) Силна раздразнителност и психичен дискомфорт при отделяне от компютъра, интернет, телефона и др. 5) Неспособност за планиране на прекараното време на компютъра, както и за организиране на дейностите. 6) Харчене на пари за различни екстри за компютъра, таблет, телефон и др. 7) Злоупотреба с кафе или други наркотици. 8) Постоянна проверка за нови съобщения или за update на статуси. 9) Намаляване на социалните контакти извън интернет пространството. 10) Чувство на еуфория по време на употребяване. Възможно е да се изброят още много други различни симптоми поради комплексността на зависимостта и различните и форми.

Проблем е също, че технологиите са съществена част от нашето ежедневие, дори са и водещи в някои професии. Независимо от средата и обкръжението те са винаги налице. В случай като алкохолизма и пушеното (зависимости свързани със обществено приети пристрастяващи субстанции) понякога може просто да помогне спирането на употреба или като в хазарта човека да стои надалеч от местата, където може да си изпробва късмета. Само че с кибер зависимостта не е толкова просто, защото в дигиталната епоха ако един човек се отдръпне изцяло от социалните медии или телекомуникациите той почти не съществува, губи съществена част от информацията и като цяло може да стане не функциониращ член в социалната среда. Един начин за справяне с този проблем е да се научи човекът, как да контролира времето което прекарва и да се организира по точния начин. Това изисква много време и сила за да се постигне.

Повече от 90 % от децата в развитите държави са зависими от технологиите и за това можем да виним нас самите. Родителите слагат децата си под риск още от момента на раждането им, снимат ги и разпространяват снимките на рожбите си за да ги видят всички. През първите години на малкото дете родителите му започват несъзнателно да прилагат погрешни модели в съзнанието на дете им. Говорят по телефона докато шофират или във време когато са навън с приятели си гледат телефоните си през две минути, гледат телевизия и оставят дето да гледа с тях, неща които то не може да разбере.

Както твърди В.Чавдарова „дисфункционални поведения – повече или по-малко разстроени връзки с действителността и изкривяване на картината за реалното състояние на нещата, дължащи се на свръхангажирането с проверките и потвърждаването на опасенията и подозренията; снижен и дори трайно отсъстващ капацитет за спонтанно, автентично и непресторено поведение; манифестирани защитни диспозиции и поведения с нарастваща и бързо ескалираща примитивизация (невротични съпротиви)“ [1, с. 166].

Поради бързото ежедневие родителите имат все по-малко време за децата си и са уморени от работата си, така че откриват лесни начини за занимание на децата за да си осигурят спокойствие. Оставят децата да си играят на телефоните им или да гледат телевизия. Виждат, че те гледат и изсмукват цялата информация от това с което се занимават и вместо да се притеснят какво точно поема детето им те си казват „Колко е умно моето дете!“ или то само си „играе“.

Доста родители сравняват детството на децата си с тяхното, когато дигиталната ера е била в самото си начало и си мислят, че децата им са най-умните.

Родителите приемат за даденост повечето от услугите на интернета и появяват един вид осъзната наивност към опасностите, които крият, защото имат много повече да спечелят от тях. Децата също бързо откриват „евтино“ удоволствие и преди да сме разбрали, едвам ги отделяме от телефона или телевизора, предпочитат да са сами пред таблета отколкото с приятелите си навън и си чатят с тях. Защото така правят и другите, те не са единствените.

Така децата постепенно стават затворени и се затрудняват да се изразяват, липсват им някои базисни комуникационни способности. Стават по-съсредоточени когато правят нещо, но имат липса от преживявания, мотивация и желание да свършат нещо сами по себе си. Те са свикнали на лесното. В по-дългосрочен план, ако не се предприемат мерки от родителите, децата започват да се затрудняват да работят с другите и като цяло да са неспособни да се социализират извън интернет пространството.

Начинът за предпазване на децата от пристрастяване към кибер пространството е прост. Повече време прикарано с тях, контрол над времето им в интернет и досегът им с технологиите и обяснение защо и как работят те.

Список литературы

1. Чавдарова В. (2016) Психология и психопатология на управлението. – В. Търново, 2016. – 166 с.

Ковалев А.П., II курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Барияк И.А.*

Я-концепция: формирование и развитие

Одним из важных аспектов личностного развития является формирование представлений о самом себе, своих особенностях, качествах, роли и месте в системе межличностных отношений. От адекватности решения данной задачи зависит как успешность функционирования индивида в межличностных, а также и в профессиональных отношениях, и конечно общее благополучие и гармоничность существования индивида. В психологии данные вопросы традиционно обобщаются таким понятием как самосознание, которое в своем более конкретном рассмотрении часто формулируется в виде понятия «Я-концепция», то есть совокупности представлений человека о самом себе. До сих пор не выработано целостного, объяснительного и описательного термина, адекватно раскрывающего социально-психологическое содержание самого феномена «Я-концепции». Это можно объяснить тем, что каждый учёный, рассматривающий «Я-концепцию», был озабочен разными аспектами этой теории. Например, А.Г. Спиркина «Я» интересуется как носитель сознания и одновременно элемент сознания [5]. Психологи Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин рассматривают «Я» как внутреннее ядро личности и как систему представления человека о самом себе. К. Роджерс рассматривает «Я-коцепцию» как сложную структурную картину, существующую в сознание индивида и включающую в себя собственно «Я», а также его отношения и ценности [4]. В

современной же психологии «Я-концепция» понимается как связующие звено между двумя ценностными уровнями: собственно-личностным уровнем и уровнем социальной общности, имеющие различное содержание, но существующие как единое, целостное субъективное пространство.

Опираясь на теорию уровневого строения субъективного опыта В.Ф. Петренко [3] и концепцию об уровневой организации системы «Я» Е.С. Шильштейна [6], мы можем говорить о том, что «Я-концепция» – это вертикально организованная часть психического опыта, который разворачивается от глубинного ощущения до вербализованных, концептуализированных представлений о самом себе, где нет конечного числа репрезентаций «Я». Наиболее целостную и логичную, на наш взгляд, концепцию предложил Р. Бернс. Как и К. Роджерс, он определяет «Я-концепцию» как динамическую совокупность свойственных каждой личности установок, имеющих свою иерархическую структуру и утверждает, что «Я-концепция» – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженное с их оценкой [1]. На основе этой концепции, можно выделить три основные функции, которые осуществляет «Я-концепция» в психической жизни человека:

- способствует достижению внутренней согласованности личности, относительной устойчивости её поведения. Если новый опыт, полученный человеком, не противоречит уже существующим представлениям о себе, он легко ассимилируется, входит в «Я-концепцию». Если же новый опыт не согласуется с существующими представлениями о самом себе, то есть противоречит уже имеющейся «Я-концепции», то срабатывают механизмы психологической защиты, с помощью которых личность тенденциозно интерпретирует травмирующий опыт либо отрицает его. Этот процесс позволяет держать «Я-концепцию» в равновесии, даже если реальные факты говорят об обратном. Так же можно отметить ещё один важный фактор, восстанавливающий внутреннюю согласованность индивида. Этим фактором является то, что индивид думает о самом себе.

- определяет интерпретацию опыта. «Я-концепцию» в этом случае сравнивают как некий внутренний фильтр, который определяет характер восприятия индивидом любой ситуации. Так как человек обладает устойчивой тенденцией строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего собственного опыта. Проходя через этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям индивида о самом себе.

- является источником ожиданий. «Я-концепция», можно сказать, влияет на формирование прогноза человека относительно того, что с ним должно произойти. В соответствии со своей «Я-концепцией», индивид рассчитывает на успех или на неудачу: «У меня получится», «Я провалюсь». Также она позволяет предвидеть свои реакции на то или иное действие: «Я заплачу», «Я буду смеяться». «Я-концепция» навязывает индивиду прогнозы, связанные с поведением других людей, направленных в его адрес: «Меня полюбят», «Меня признают», «Меня будут ругать». Эти предсказания являются пророчествами, которые сами подтверждаются: человек, ожидавший, что его будут критиковать,

будет вести себя вызывающе, нагло, тем самым и в правду вызовет критику со стороны окружающих. В место того что бы просто пассивно реагировать на среду, «Я-концепция» начинает видоизменять её под себя и тем самым подкреплять себя, не столько прогнозируя последствия, сколько создавая их.

«Я-концепция» человека развивается на протяжении всей жизни. И на протяжении этой жизни «Я-концепция» претерпевает изменения под влиянием множества факторов, из числа которых можно выделить два наиболее важных фактора это: роль семьи и роль «значимых других». Насколько хорошо складывается взаимоотношение в семье между ребёнком и родителями, является одним из главных факторов развития «Я-концепции». Это можно объяснить несколькими причинами: во-первых, основы «Я-концепции» закладываются в раннем детстве, когда значимыми для ребёнка являются родители, взаимодействие с которыми обеспечивает обратную связь, необходимую для возникновения и развития представлений о себе; во-вторых, у родителей есть уникальная возможность влиять на развитие «Я-концепции» ребёнка, поскольку он полностью зависит от них. Так же другой фактор оказывающий такое же влияние, как и роль семьи – это роль «значимых других». Этим термином обозначают людей, которые имеют определённое значение для ребёнка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь [1]. Так же, ученые выделяют определённый ряд факторов и закономерностей, оказывающих влияние на формирование «Я-концепции». К числу таких факторов можно отнести:

- представление о своём теле, «Телесное Я». Рост, вес, телосложение, цвет глаз, пропорции тела тесно связаны с установками индивида к себе, самочувствием и переживаниями своей адекватности и принятием себя.
- обратная связь от значимых других. Приобретение опыта принятия себя другими (в любви, уважении, привязанности, защите и т.п.).
- роли, которые мы играем. С возрастом человек всё больше вступает в разного рода взаимоотношения с разными людьми и все эти взаимоотношения складываются на основе того какую мы роль будем играть в них. Приступая к исполнению новой роли – студента колледжа, родителя или продавца, – мы поначалу можем чувствовать себя «не в своей тарелке». Однако постепенно наше представление о себе впитывает то, что вначале было лишь игрой, ролью в театре жизни [2].

«Я-концепция» возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Первоначальная зависимость «Я-концепции» от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму «Я-концепции», формирующейся в процессе социализации.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2010.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2007.

3. Петренко В.Ф. Личность человека – основа его картины мира / Модели мира. – М., 1997.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
5. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
6. Шильтштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 79–85.

*Конуркин И.С., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Интуиция как психический процесс

Сегодня почти все психологи, которые хоть немного изучали интуицию как психический процесс не сомневаются в том, что в творческой деятельности логические методы и стратегии решения задач взаимодействуют с интуитивными механизмами мышления, взаимодополняя и взаимоусиливая друг друга. Однако в вопросе о том, что следует включать в понятие интуиции и в чем состоит ее природа остается много неясного. Интуицию часто связывают: с прямым, непосредственным усмотрением истины, с инстинктом, или инстинктивной догадкой, с отсутствием причин или посылок, приводящих к тому или иному результату интеллектуальной деятельности, с внезапностью и быстротой нахождения правильного решения, с разрывами и скачками в последовательных этапах переработки информации, с наличием неосознаваемого опыта (Н.В. Гончаренко, Н.Д. Левитовым, С.Л. Рубинштейн, В.В. Налимовым, Ф.В. Бассиным, А. В. Карповым, А.С. Прангишвили).

Однако многие аспекты проблемы интуиции остаются недостаточно изученными. Это определяется, с одной стороны, сложностью самого феномена интуиции, его многогранностью и разнообразием трактовок данного явления, с другой – недостаточностью исследований, посвященных непосредственно изучению процессов интуиции в силу доминирования рационалистических тенденций в советской психологии. Актуальность выбранной темы обусловлена, во-первых, значением интуиции как важной составляющей психической реальности, ее связью с разработкой ряда ключевых проблем современной психологии (творчества, мышления, решения задач, способностей и т.д.); во-вторых, ролью интуиции в расширении познавательных возможностей и актуализации внутренних ресурсов психики человека; в-третьих, растущим практическим интересом к проблеме интуиции как условию формирования и критерию профессиональной компетентности специалистов в различных видах деятельности [1].

Ряд трудностей в исследовании проблемы интуиции связан с тем, что неосознанно могут протекать и другие формы человеческого познания, причем как чувственного (ощущение, восприятие, представление), так и рационального (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, соответственно и неосознанное получение новых понятий, суждений и новых умозаключений). Действие интуиции связано не только с неосознанностью известных форм познавательной деятельности человека, но и с процессом получения

определенного рода нового.

Объективным источником действия интуиции является криптогноза. Криптогноза – это своего рода зашифрованное знание, которое может выйти в сферу сознания при помощи определённых ассоциаций. Использование криптогнозы относится к особой специфической области познания – к интуитивному познанию. Под интуитивным познанием понимается сфера познания, где процесс накопления и преобразования знания осуществляется посредством различных форм интуиции, действующих на уровне неосознанного взаимодействия чувственного и логического познания. При этом необходимо отметить, что интуиция как форма познавательного процесса выражается в двух основных моментах. Их разделение принципиально: оно приводит к противоречивости и многозначности трактовок интуиции [5].

Во-первых, интуиция – это способность человеческого сознания к ускоренному, внезапному переходу от старых форм знания к новым, в основе которой лежит предшествующая историческая практика и индивидуальный опыт человека [2].

Во-вторых, интуиция – это специфический способ взаимодействия чувственного и логического, именуемое "интуитивным знанием" и используемое в науке с учетом последующей экспериментальной проверки [2].

Первое определение относится к анализу интуиции как некоего психологического феномена. Второе – к гносеологическому анализу.

Проблема интуиции – проблема, ставшая предметом изучения таких наук, как психология, философия, физиология высшей нервной деятельности и других. Отсюда – различные подходы к разработке проблемы и многочисленные значения понятия "интуиция". Многозначность термина "интуиция" связана не только со сложностью самого предмета изучения. Большие возможности интуитивного постижения истины, приводящие нередко к феноменальным результатам, дают основания рассматривать интуицию как способность к неограниченной богатой фантазии, к способности вырабатывать "сумасшедшие идеи" (Д.И. Блохинцев).

Большинство исследований интуиции, связанные с изучением научного творчества, изучают творческое мышление в ситуациях лабораторного эксперимента. Экспериментальные исследования творческого мышления связаны в первую очередь с изучением феномена интуиции, т.е. внезапной догадки, предвосхищения результата, средства и способы достижения которого остаются закрытыми для самонаблюдения [1].

Понятием "интуиция", широко используемым для описания и объяснения процесса творческого мышления, обозначается целый ряд внешне сходных феноменов, которые могут иметь (и, скорее всего, действительно имеют) совершенно разную природу и механизмы осуществления. Все они требуют своего изучения и осмысления [4].

Многие ученые сходятся во мнении, что феномен интуиции базируется на когда-то пережитом опыте индивида: новых комбинациях или необычного использования воспоминаний, впечатлений, идей, вычитанных фактов, по каким-либо причинам недоступных сознанию индивида, но хранящихся в тайниках психики, образующих область подсознательного.

Можно с уверенностью утверждать, что наряду с сознанием в творческом мышлении активное участие принимают бессознательные слои психики – как в форме латентного опыта, относящегося к прошлому и образующего область подсознательного, так и в виде чувствительности к приметам логики движения научного знания, образа будущего.

Несмотря на то, что механизмы творческого мышления пока не изучены полностью, уже накопленные знания о влияющих на него факторах позволяют разрабатывать специальные методы его стимулирования, а значит способствовать расширению познавательных возможностей и актуализации внутренних ресурсов психики человека.

Рассмотренный нами психический процесс под названием «интуиция» был и остаётся специфическим ответом на вопросы, которые ещё не были заданы в нужной форме, но думаю, что скоро люди смогут намного лучше изучить его истоки и процессы протекания уже на нейронном уровне, что поспособствует толчку невероятных открытий в науке.

Список литературы

1. Гончаренко Н.В. Вдохновение и интуиция / Психические состояния/ Ред. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000.
2. Майерс Д. Интуиция. – СПб.: Питер, 2009.
3. Майерс Д. Интуиция. Возможности и опасности. – СПб.: Питер, 2012.
4. Новиков Н.Б. О природе интуитивных и логических компонентов творческого мышления / Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
5. Султанова Л.Б. Взаимосвязь неявного знания и эвристической интуиции // Вестник МГУ. Серия 7 – философия. – 1995. – № 3. – С. 30–36.

*Корело А.А., студентка II курса Института психологии
УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка», г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – старший
преподаватель Жогаль Е.М.*

Представления о семье и ценностных ориентациях у девушек из многодетных семей

Традиционно для детей родительская семья является главным институтом социализации. В ней у ребенка формируются не только личностные характеристики, но и фундаментальные представления о самой семье. Единственный ребенок и дети, имеющие общение с сиблингами, будут усваивать разные модели отношений и представления о семейных ценностях, а также нормативной структуре семьи [1]. А.И. Антонов, российский социолог, обобщая отличительные черты современных моделей семьи, отмечает, что нормы, связанные с феноменом многодетности семьи, исторически изживают себя: происходит спонтанное сокращение количества детей в семье, учащаются разводы, реже заключаются браки [2, с. 113, 115]. Именно в связи с этим является актуальным изучение представлений современных девушек,

преимущественно из многодетных семей, о ценностных ориентациях и желаемой семье.

В рамках данной темы нами было проведено исследование, в котором приняли участие 33 девушки из многодетных семей г. Минска в возрасте от 16 до 19 лет. Респондентам предлагалось выполнить следующие задания:

- 1) написать эссе «Мои представления о будущей семье»;
- 2) обозначить известные стереотипы, а также отметить «+» и «-» однодетных и многодетных семей;
- 3) изобразить герб семьи.

Обработка полученных эмпирических данных производилась с помощью метода контент-анализа. Для изучения ценностных ориентаций использовался опросник М. Рокича «Ценностные ориентации».

Анализ эссе показал, что девушки из многодетных семей планируют создать семью преимущественно в 25 лет, при этом 78% отмечают, что к проживанию с собственными родителями или родителями партнера после вступления в брак относятся крайне негативно. Заключение официального брака важно для 66,6% опрошенных респондентов.

При создании собственной семьи девушки придают большее значение желанию иметь детей (54,5%), наличию постоянного партнера (24,2%), решению бытовых проблем (18,2%), тогда как любовь в качестве мотива для создания семьи отходит на второй план. Дети для опрашиваемых респондентов, в первую очередь, – это вклад в будущее, поддержка в старости, большая ответственность; их наличие в семье ассоциируется преимущественно с положительными эмоциями. Из всего количества опрашиваемых девушек 53,1% планируют иметь троих и более детей. При этом респонденты отмечают важность участия мужчины в их воспитании, а также значимость его психологической поддержки в супружеских отношениях. Основным вкладом в отношения со своей стороны девушки считают способность быть верными женами и хорошими хозяйками.

Положительное отношение к сексу имеют 87,9% опрошенных респондентов, 72,7% отмечают его важность и значимость как компонента семейной жизни.

В отношении семейного досуга девушки из многодетных семей отдают предпочтение отдыху дома (42,4%), а также выходным походам в пределах города (30,3%).

В результате исследования было выявлено, что только 9% из всех опрошенных нами девушек удовлетворены своей родительской семьей и считают ее образцом для построения своей собственной семьи. Девушки отмечали, что в собственной семье, в отличие от родительской, они хотели бы «меньше детей», «больше общения, взаимопонимания», «больше взаимодействия между членами семьи», «совместного времяпровождения».

Таким образом, для девушек из многодетных семей является важным ощущение стабильности и безопасности в браке, наличие опоры в лице партнера, его непосредственное участие в воспитании детей, которые, в свою очередь, воспринимаются респондентами в качестве основного мотива для создания семьи. Опрошенные девушки ориентированы на общение,

взаимодействие, совместное времяпровождение с будущими членами семьи. Они настроены избежать родительских ошибок как в супружеском взаимодействии, так и в воспитании собственных детей.

Если учесть тот факт, что на наши представления зачастую влияют существующие в обществе стереотипы, нам представилось целесообразным включить их в предмет данного исследования. Так, 66,6% респондентов отметили незначительное количество стереотипов об однодетных семьях в сравнении с многодетными. Описывая стереотипы о многодетных семьях, опрашиваемые девушки были склонны соглашаться с положительными («более сплоченные, общительные, дружелюбные», «более самостоятельные») и отрицать более негативные («шум и грязь», «не хватает внимания, денег», «из неблагоприятной семьи, недосмотренные»).

К плюсам однодетной семьи девушки преимущественно причисляли: большую заботу и внимание по отношению к ребенку (56,3%), материальную обеспеченность (47,9%), к минусам – скуку, грусть, одиночество (62%), эгоизм ребенка (47,9%), проблемы коммуникации (23,9%), гиперопеку (15,5%).

К плюсам многодетной семьи были отнесены: отсутствие скуки, веселье, общение (66,2%), поддержка, сплоченность (36,6%), отсутствие чувства одиночества (14,1%), умение заботиться друг о друге, общаться (28,2%), разделение обязанностей (11,3%), помощь в старости, будущем (9,8%), к минусам – конфликты, шум, проблемы (46,5%), материальные трудности (53,5%), нехватка внимания, соперничество (43,7%), отсутствие личного времени и пространства (31%).

Анализируя названные респондентами стереотипы о различных типах семей, а также присущие им «+» и «-», нами было отмечено, что испытуемые дали более позитивную оценку многодетным семьям в сравнении с однодетными. Это можно объяснить одним из основных положений теории социальной идентичности, когда человек, отождествляя себя с какой-либо группой, стремится оценить ее положительно, поднимая таким образом статус группы и собственную самооценку [3, с. 237].

Анализ рисунков на тему «герб семьи» показал, что у девушек из многодетных семей доминировали изображения с большим количеством детей, преимущественно обезличенные образы человеческих фигур. Девушки довольно часто изображали сердца, симбиотические отношения, солнце. Также нами было зафиксировано наличие рамок, цветов (количество которых совпадало с количеством детей в родительской семье).

Таким образом, у девушек из многодетных семей отмечается стремление к единству и сплоченности семьи, а также положительное отношение к детям в независимости от желаемого количества собственных детей в будущем.

В отношении ценностных ориентаций с помощью ранжирования ценностей были получены следующие данные. Среди терминальных ценностей наивысший ранг у девушек из многодетных семей получила счастливая семейная жизнь. В то же время, ведущие позиции заняли такие ценности как: здоровье, любовь, активная деятельная жизнь, уверенность в себе. Наименьший ранг получило общественное признание.

Ранжирование инструментальных ценностей показало, что девушки из многодетных семей придают большее значение честности и жизнерадостности. Для большинства опрошенных также очень важны воспитанность и ответственность. Такая ценность как непримиримость к недостаткам в себе и других получила наименьший ранг.

Подводя итог, стоит сказать, что для большинства исследуемых девушек, семья является ведущей жизненной ценностью. У опрошенных отмечается, в основном, положительное отношение как к самим детям, так и к многодетности в целом. Преимущественно все респонденты в своих представлениях о семье не считают родительскую семью образцом для построения собственной (ни касательно количества детей, ни сравнительно качественных характеристик отношений). Однако рисунки девушек несколько противоречили этим данным, т.к., изображая герб семьи, они, тем не менее, отображали модель своей семьи.

Список литературы

1. Егорова М.С. Влияние структуры семьи на представление дошкольников о желаемой семье [Электронный ресурс] / М.С. Егорова, О.В. Зверева // Психологические исследования. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/219-egorova7>. (Дата обращения: 20.02.2017).

2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

3. Почебут Л.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 400 с.

*Кузьмич В.С., II курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Месникович С.А.*

Профилактика конфликтов между студентом и преподавателем: психологический аспект

Проблема профилактики конфликтов между преподавателем и студентом является чрезвычайно актуальной в последнее десятилетие. Несмотря на достаточно высокий уровень интеллектуального и нравственного развития современных субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях, остается важным преодоление противоречий в сфере взаимодействия педагогов и обучающихся. Современная молодежь обучается в эпоху профицита информации, высокой мобильности и быстрой адаптации к компьютерным технологиям. В то же время от молодых людей требуется глубокое усвоение профессиональных навыков и умений, связанных с практико-ориентированностью большинства изучаемых предметов.

Взаимодействие по линии «преподаватель – студент» является ключевым аспектом в вузе. Здесь происходит передача всего многообразия знаний, информации, установок, ценностных ориентаций в системе высшего образования. Формы общения преподавателей и студентов зависят от социокультурных и индивидуально-психологических качеств,

взаимодействующих субъектов, а также от установившихся традиций, правил общения в коллективе вуза [1, с. 232].

Конфликты между преподавателем и студентом делятся на четыре условные группы:

1) конфликты дисциплины – нарушение студентами или преподавателями правил поведения учебного процесса;

2) конфликты в сфере дидактического взаимодействия – в основном недовольство студентов выставленными оценками;

3) конфликты в методике обучения – недовольство студентов непонятным изложением материала, усложненным языком, чтением с ноутбука, чтение устаревшего материала и т.д.;

4) конфликты в процессе взаимодействия преподавателей со студентами – особенности поведения, приводящие к столкновению (неспособность к эмпатии, завышенный уровень притязаний и т.п.) [2, с. 97].

Причины возникновения педагогических конфликтов делятся на объективные и субъективные. К объективным относят следующие:

1) недостаточная степень удовлетворения базисных потребностей студента;

2) противопоставление функционально-ролевых позиций преподавателя и студента;

3) ограничение степеней свободы (требование жесткой дисциплины, обязательность посещения занятий и т.п.);

4) различия в представлениях, ценностях, жизненном опыте;

5) необходимость оценивания учащихся преподавателем;

6) множественность ролей, которые вынужден играть студент в силу предъявляемых к нему разных требований учреждению образования, родителями, товарищами;

7) различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни;

8) социальная нестабильность [3].

Субъективные причины:

1) психологическая несовместимость студента и преподавателя;

2) нарушение норм поведения в совместной деятельности. Например, для преподавателя это может быть некорректное поведение, для студентов – нарушение дисциплины, списывание, подделка подписей и т.п.;

3) отсутствие коммуникативной культуры у участников образовательного процесса;

4) несоответствие интеллектуальных, физических возможностей данного студента и предъявляемых к нему требований;

5) недостаточная компетентность преподавателя (отсутствие опыта, отсутствие глубоких знаний по предмету и т.п.);

6) наличие у студента или преподавателя серьезных личных проблем, стресса;

7) чрезмерная загруженность участников образовательного процесса;

8) несоответствие самооценки студента и оценки, получаемой от преподавателя [3].

В контексте исследуемой нами проблематики мы осуществили диагностическое исследование представлений о причинах разногласий и конфликтов между студентами преподавателями у первокурсников и второкурсников педагогического вуза. Респондентами выступили студенты исторического факультета БГПУ имени М. Танка в количестве 90 человек (55 человек – первый курс, 35 человек – второй курс). Отметим, что студенты первого курса на момент диагностики не имели опыта сдачи сессионных зачетов и экзаменов. В качестве диагностического инструментария использовались методы анкетирования и письменного опроса с последующей обработкой методом контент-анализа.

В ходе обработки ответов студентов о причинах конфликтов между преподавателями и студентами была выделена 21 категория. Сравнительные результаты отражены в виде таблицы 1, которая представлена ниже.

Таблица 1

Причины конфликтов преподавателей и студентов по данным анкетирования

№	Причина конфликта	1 курс (%)	2 курс (%)
1	Несправедливая оценка ответов и работ	17,5	15,3
2	Неуважительное отношение, грубость	33,3	29,7
3	Раздражительный, эмоциональный характер преподавателя	6,7	10,9
4	Подозрительное и агрессивное поведение	8,3	8,8
5	Непонятное изложение материала	6,7	8
6	Завышенные требования, особенно на зачёте и экзамене	10	5,1
7	Излишнее морализирование и навязывание своих морально-этических норм	5,8	8,8
8	Необоснованные обвинения и упрёки	10,8	9,5
9	Проявление нетерпимости к другому мнению	5	8,8
10	Подача устаревшего материала, чтение по книге или ноутбуку	5,8	5,1
11	Неряшливый или неадекватный внешний вид студента	4,5	3,9
12	Сон студента на занятии	16,9	15,7
13	Посторонние разговоры на занятии	13,4	18,9
14	Неподготовленность студента к занятию	25,9	4,2
15	Собственная точка зрения студента, отличающаяся от мнения преподавателя по обсуждаемой на занятии теме	2,7	3,9
16	Игнорирование преподавателя студентом (студент занимается своими делами, не работает на занятии)	7,1	13,4
17	Студент принимает пищу во время занятия	6,3	7,9
18	Студент задаёт преподавателю сложные вопросы по теме занятия	0	0,8
19	Систематическое опоздание студента на занятие	16,1	7,9
20	Частые пропуски занятий	7,1	11

21	Студент сообщает, что он не понимает материал, излагаемый преподавателем	0	12,4
----	--	---	------

Полученные данные подверглись статистическому анализу по критерию Угловое преобразование Фишера, в результате чего обнаружены различия в категориях «неподготовленность студентов к занятию», «студент сообщает, что он не понимает материал, излагаемый преподавателем». Как явствует из таблицы, самой распространенной причиной конфликтов между преподавателями и студентами, с точки зрения респондентов является неуважительное отношение, грубость субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу.

Важным для нас было изучение представлений студентов о мерах предотвращения конфликтов в диаде «преподаватель – студент». Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Представления студентов о мерах предотвращения конфликтов

Меры предотвращения конфликтов	1 курс (%)	2 курс (%)
Преподаватель и студент(ы) должны своевременно сообщать друг другу в корректной форме о том, что их не устраивает на занятии.	25	24,2
Преподаватель должен обосновывать выставленную студенту отметку	27,9	27,4
Студент должен неукоснительно выполнять Правила внутреннего распорядка вуза (не опаздывать, посещать все занятия и т.д.)	32,4	6,1
Если точки зрения преподавателя и студента по обсуждаемой на занятии теме расходятся, студент должен принять мнение преподавателя. (Так как преподаватель старше и компетентнее.)	1,5	4,8
Если точки зрения преподавателя и студента по обсуждаемой на занятии теме расходятся, преподаватель должен поощрить студента за креативность.	2,4	19,4

Как следует из таблицы 2, наиболее часто упоминаемой мерой предотвращения конфликтов в диаде «преподаватель – студент», согласно представлениям первокурсников и второкурсников, является «обоснование преподавателем отметки, которую он выставил студенту», а также «своевременное уведомление друг друга о затруднениях, возникающих на занятии».

Статистически значимые различия по критерию Угловое преобразование Фишера обнаружены в категориях: «Студент должен

неукоснительно выполнять Правила внутреннего распорядка вуза (не опаздывать, посещать все занятия и т.д.) и «Если точки зрения преподавателя и студента по обсуждаемой на занятии теме расходятся, преподаватель должен поощрить студента за креативность». Следовательно, для студентов первого курса наиболее часто отмечаемой в ответах мерой профилактики конфликтов, по сравнению со вторым курсом, является соблюдение обучающимися Правил внутреннего распорядка. Вероятно, это обстоятельство связано с тем, что у второкурсников уже завершился в целом процесс адаптации к обучению в вузе и выполнение Правил внутреннего распорядка вуза для большинства из них является органичной частью студенческой жизни.

Установлено, что для юношей и девушек второго курса в большей мере, (по сравнению с первым курсом), важно поощрение преподавателем студента за креативность в случае расхождения точек зрения по обсуждаемой на занятии теме. Данный факт может быть проинтерпретирован как приобретение второкурсниками большей уверенности в своих знаниях и установлении второкурсниками адекватных, позитивных, деловых отношений с преподавателями университета.

Таким образом, проведенные нами теоретический анализ научной литературы по проблеме конфликта между преподавателями и студентами и диагностика представлений студентов позволили отметить важность дальнейших исследований в изучаемой нами проблематике. Полученные в результате диагностики данные могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе для оптимизации образовательной деятельности в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. Конфликтология: учебник для студентов вузов. / Под ред. В.П. Ратникова – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юнити –Дана, 2012. – 543 с.
2. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография / Под ред. Р.В. Куприянова. – Казань: КНИТУ, 2011. – 196 с.
3. Балыхина Т.М. Причины возникновения конфликтов в системе высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudn.ru/fpkp/programs/Lect10.htm>. (Дата обращения: 01.03.2017).

*Кулешова О.Н., III курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Психологические особенности отношений в диаде «мать-дочь» в подростковом возрасте

Роли матери в семье, особенно ее участию в уходе за детьми и их воспитании, посвящено много исследований. Большое значения имеют, например, работы А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, С.А. Козловой, в которых указывается на то, что мать является главным воспитателем. Исследования показывают, что существует взаимосвязь между родительским стилем

воспитания и психологическим становлением личности подростка. Под стилем родительского воспитания понимается сочетание различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуациях и в разное время проявляются в большей или меньшей степени [1, с. 194]. Характерологические свойства личности ребенка вытекают из того стиля семейного воспитания, который складывался в семье. Влияние родителей на развитие ребёнка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем со здоровьем, трудностей с обучением в школе, сложностей в общении со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведёт к формированию различных психологических проблем и комплексов. Нарушения внутрисемейных отношений приводит к формированию различных отклонений в физическом, психическом развитии, в эмоциональной и поведенческой сферах. Это не только наносит непоправимый вред здоровью ребёнка, травмирует его психику, тормозит развитие его личности, формирует различные нарушения поведения, но и влечёт за собой другие тяжёлые социальные последствия, такие как социальная дезадаптивность и инфантильность [2, с. 38]. Нельзя не упомянуть и про самооценку подростка, которая во многом зависит от понимания родителями его достоинств, уважительного отношения к нему, принятия. Самооценка растёт за счет собственных достижений и успехов, похвал взрослых.

Как известно, эмоциональным центром семьи, задающим тон в семейных отношениях, является чаще всего мать. Характер отношений матери и ребёнка с первых дней и месяцев его жизни существенным образом определяет характер и судьбу уже взрослых детей. Роль матери явно велика в развитии и формировании девочки - подростка. Дочь извлекает из общения с ней уроки нравственности, культуры поведения, пример матери формирует в дальнейшем отношение девушки к жизни. Авторитарность, жёсткость, чрезмерное доминирование матери депривирует психическое развитие дочери, что чревато неприятными последствиями. В том случае, если у ребёнка слабый тип нервной системы, это может привести к нервно- психическим заболеваниям. В случае же, когда у ребёнка сильный тип нервной системы, доминантность, жёсткость матери приводит к тяжким, невосполнимым дефектам эмоциональной сферы, к эмоциональной невосприимчивости, отсутствию эмпатии, агрессивности. Враждебность по отношению к подростку рождает в нём злобу и желание вести себя антисоциально.

Исходя из того, что психологическое развитие личности подростков взаимосвязано с родительским стилем воспитания, целью данного исследования явилось выявление особенностей взаимосвязи формирования субъективного благополучия и самооценки девушек-подростков и стиля воспитания матери.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы среди учащихся 10 классов, выборка составила 25 девушек в возрасте от 15 до 16 лет. В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Подростки о родителях» (ADOR), шкала субъективного благополучия (адаптация М. В. Соколовой), методика изучения уровня самооценки личности А. С. Будасси.

Статистический анализ данных показал, что большинство девушек отмечают значительное преобладание позитивного интереса матери над враждебностью, что означает, что, несмотря на её значительную занятость, дети не остаются без её внимания, мать заботится об успешности и результатах своих детей, проявляя положительное и одобрительное отношение к ним. Обращает на себя внимание отсутствие выраженной директивности со стороны матери. На это указывают средние значения полученных результатов. При этом уровень автономии находится в разумных пределах. Стиль воспитания матери девушки в среднем оценивают как последовательный.

В ходе проведённого исследования было выявлено, что большинство девушек имеют среднюю адекватную самооценку, что говорит о средней степени соответствия реальных и идеальных (желаемых), представлений о себе. Субъективное благополучие также находится в пределах среднего, что свидетельствует об отсутствии серьёзных проблем, но не даёт основания говорить о полном эмоциональном комфорте.

Корреляционный анализ данных показал, что существует взаимосвязь между стилем воспитания матери и субъективным благополучием ребёнка. Наблюдается умеренная корреляционная связь между позитивным интересом и уровнем субъективного благополучия ($r=0,62$), враждебностью и уровнем субъективного благополучия ($r= -0,53$), директивностью и уровнем субъективного благополучия ($r= -0,36$), автономией и уровнем субъективного благополучия ($r=0,48$), непоследовательностью в воспитании и уровнем субъективного благополучия ($r= -0,58$).

Анализ взаимосвязи уровня самооценки девушек-подростков и стилей воспитания матери показал низкий уровень корреляции. Это может быть связано с тем, что самооценка, как сложное и динамическое личностное образование, формируется под действием множества факторов.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что существует взаимосвязь между стилем воспитания матери и субъективным благополучием ребенка. Заканчивая, можно добавить, что в ходе исследования были получены данные, позволяющие наметить перспективы дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Карабанова О.А., Психология семейных отношений и основы психологического консультирования. – М., 2005.
2. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: ВЛАДОС, 2003.

*Мержан Е.В., V курс, МГЭИ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
доцент Рубцова Н.Е.*

Зрелый возраст: особенности эмоциональной сферы и их связь с индивидуальными свойствами личности

Зрелость – этап, непременно выделяемый в любой периодизации возрастного развития, которых насчитывается довольно много: свои авторские

варианты предлагали Ж. Годфруа, Б.Г. Ананьев, Э. Эриксон, Дж. Биррен, Д. Бромлей, Г. Крайг и мн. др. Существует также вариант, принятый на Международном симпозиуме по возрастной периодизации в 1965 г. в Москве; Международная классификация (Квинн, 2000 г.), классификация Всемирной организации здравоохранения – и это далеко не полный перечень.

Календарный возраст, которому присваивается определение «зрелый», в предложенных классификациях, полностью не совпадает, но также и не разительно отличается – чаще всего зрелости отводится жизненное время от 18 – 25 лет (ранняя зрелость) до 60 – 75 лет (поздняя зрелость). Как отмечал Б.Г. Ананьев: «В современной антропологии и психологии имеются различные классификации, совпадающие лишь в одном – признании качественного своеобразия возрастных изменений зрелости или взрослости» [1, с. 249].

Качественное своеобразие отражено в многочисленных определениях зрелости – при отсутствии однозначного и всеми признанного. Обобщая их, можно определить зрелость как «наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности» [5].

Еще в 20-х годах прошлого века Н.А. Рыбниковым, в 60-х годах – Б.Г. Ананьевым отмечался недостаток научного внимания к этому наиболее продуктивному этапу жизни человека. Сегодня ситуация такова, что, несмотря на ряд значимых психологических трудов конца прошлого – начала нынешнего века (например, авторы Е.П. Ильин, А.А. Реан, Г. Крайг), ситуация с недостаточной изученностью периода зрелости принципиально не изменилась, тема продолжает оставаться актуальной и, бесспорно, требует внимания.

В большинстве определений, действительно, подчеркивается особое значение возрастного периода зрелости как качественно нового уровня личностного развития. Однако рядом ученых (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.) наряду со «зрелостью» употребляется понятие «взрослость», тем самым указывается, что термин «зрелый возраст» – это хронологические рамки, находясь в которых, личность может достичь, а может не достичь зрелости истинной, отличающейся качественными изменениями. Близкой точки зрения придерживается и Б.Г. Ананьев, однако с ней не согласен Е.П. Ильин: «Во-первых, речь идет не об отдельных личностях, а о возрастном периоде в жизни человека, в котором психическая и социальная зрелость формируется у большинства людей..., вершинное достижение человека (пик), а следовательно, и возраст, в котором оно достигнуто, во многих сферах деятельности объективно определить весьма трудно... Да и «пиков» на протяжении взрослости может быть несколько» [3, с. 8]. Таким образом, зрелый возраст представляется не только как вершина личностного развития, но и как период, в течение которого это развитие происходит и когда оно наиболее возможно.

Решая в этой связи один из актуальных вопросов психологии развития – определение критериев личностной зрелости – исследователи (А.А. Реан,

А.А. Бодалев, В.Р. Манукян и др.) предлагают в качестве таких критериев конкретные психологические характеристики, среди которых называются определенные индивидуальные свойства личности (ответственность, независимость, социальная активность, общительность, высокие моральные качества и др.) и особенности эмоциональной сферы – прежде всего, такие характеристики эмоционального реагирования, как эмоциональная возбудимость и устойчивость.

Динамические свойства эмоциональной сферы, к которым относится возбудимость, определяются в значительной мере темпераментом – качеством врожденным и практически не подверженным каким-либо изменениям. Особенность эмоциональной сферы зрелой личности в том, что врожденный тип эмоционального реагирования может подвергаться эмоциональной регуляции – волевого процесса, посредством которого люди могут влиять на то, какие эмоции и когда они испытывают, как их переживают и выражают. «Определенное сочетание свойств темперамента... определяет индивидуальный стиль деятельности... Индивидуальный стиль деятельности не сводится к темпераменту, он определяется и другими причинами, включает умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта. Индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенностей организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление должно обеспечить достижение наилучших результатов в деятельности с наименьшими затратами» [4, с. 400].

Примечательно, что развитие большинства личностных свойств, предлагаемых в качестве критериев зрелости (позитивное отношение к миру, гармоничные отношения с окружающими людьми и самим собой, понимание и принятие себя и другие), невозможно без развитой эмоциональной сферы. Таким образом, только умеющий управлять своими эмоциями и переживаниями и способный понимать чувства других человек может быть зрелой личностью, а зрелость эмоциональной сферы можно считать основой зрелости в целом.

Этот вывод совершенно логичен и закономерен, поскольку, если следовать научно обоснованной точке зрения на природу эмоций, основное предназначение их – участие в адаптации живого организма к особенностям окружающей среды и регуляции жизнедеятельности. И если изначально в филогенезе эмоциональная сфера человека была довольно проста и включала лишь эмоции, так или иначе обеспечивающие выживание, то впоследствии эмоциональная сфера существенно расширилась, появились чувства, настроения, страсти, переживания – все, что оказалось необходимым и востребованным в основной среде обитания человека – социуме. И если эмоциональная сфера младенца также незатейлива, как на заре человеческой истории, то зрелая личность, пройдя опыт максимализма юности и бунтарства молодости, просто обязана приобрести в процессе онтогенеза те эмоциональные умения и навыки, которые выступали бы в качестве механизмов, помогающих адаптироваться к любым условиям, предъявляемым социумом, с минимальными усилиями. «Эмоции необходимы

для выживания и благополучия человека... Эволюционное значение эмоций состоит в том, что они обеспечили новый тип мотивации, новые поведенческие тенденции, большую вариативность поведения, необходимые для успешного взаимодействия индивида с окружающей средой и для успешной адаптации» [2, с. 12].

Таким образом, можно заключить: в качестве основной особенности эмоциональной сферы личности в зрелом возрасте выступает развитая эмоциональная регуляция, проявляющаяся такими характеристиками, как высокая эмоциональная устойчивость и невысокая возбудимость в сочетании с низкой тревожностью. С целью подтверждения данного предположения проведено эмпирическое исследование: протестированы 30 человек в возрасте от 35 до 53 лет с разным уровнем образования, занятых в различных сферах деятельности. С использованием многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла были исследованы наличие и степень выраженности таких свойств, как эмоциональная стабильность (устойчивость), чувствительность и тревожность, а также наличие и степень выраженности отдельных коммуникативных и регуляторных свойств личности, относимых к критериям зрелости. В результате исследования выяснилось, что высокие показатели по фактору «эмоциональная устойчивость» имеют 58% испытуемых, 42% – средние показатели, низкие показатели эмоциональной устойчивости в данной возрастной выборке (что показательно) отсутствуют. Более подробно данные исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Выраженность показателей эмоциональной устойчивости
у респондентов в зрелом возрасте**

Показатели эмоциональной устойчивости	Высокие показатели эмоциональной стабильности, %	Средние показатели эмоциональной стабильности, %
	58	42
<i>Тревожность</i>		
Низкие показатели, %	38	0
Средние показатели, %	50	86
Высокие показатели, %	12	14
<i>Чувствительность</i>		
Низкие показатели, %	12	0
Средние показатели, %	38	43
Высокие показатели, %	50	57
<i>Нормативность поведения</i>		
Низкие показатели, %	24	14
Средние показатели, %	38	43
Высокие показатели, %	38	43
<i>Самоконтроль</i>		
Низкие показатели, %	24	29
Средние показатели, %	38	71
Высокие показатели, %	38	0
<i>Общительность</i>		

Низкие показатели, %	0	72
Средние показатели, %	37	14
Высокие показатели, %	63	14

Как показало наше исследование, для испытуемых с высокими показателями эмоциональной устойчивости характерны следующие отличия от испытуемых со средними показателями по этому фактору:

- в эмоциональной сфере: более низкие показатели тревожности и эмоциональной чувствительности;
- по индивидуальным свойствам личности: более высокие показатели самоконтроля и общительности.

При этом показатели по нормативности поведения оказались достаточно высокими у всех испытуемых в данной возрастной выборке.

Американский писатель, психолог и научный журналист Д. Гоулман, автор научно-популярных трудов, посвященных эмоциональному интеллекту, выделил индивидуальные свойства личности, носители которых с большой долей вероятности обладают способностью к эмоциональной регуляции, среди них – общительность, уравновешенность, дружелюбие, отсутствие тревожности, ответственность, наличие этических принципов, интеллект и другие. Присутствие данных индивидуальных свойств личности в комплексе, наряду с высокими показателями эмоциональной устойчивости, дает право подтвердить наличие хорошего уровня эмоциональной регуляции, а также сделать вывод о взаимосвязи важных факторов эмоциональной сферы с определенными индивидуальными свойствами в зрелом возрасте.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека / Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна: изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. /Пер. с англ. – СПб., 1999. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Психология взрослости. – СПб., 2012. – 544 с.
4. Немов Р.С. Психология. Кн.1. Общие основы психологии. – М., 2003, 4-е изд. – 688 с.
5. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/6-27-zrelost-vzroslost.htm> (дата обращения 30.03.2017 г.).

*Мизунова А.Л., IV курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Особенности становления и развития профессиональной идентичности учителей в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов

Профессиональная деятельность является значимой частью жизни человека. Человек, рассматривающий свою работу, как интересную и

воспринимающий ее, как ценную для себя, менее подвержен негативным эмоциям, защищен психологически. Одна из важнейших предпосылок успеха в профессиональной деятельности состоит в умении находить личностный смысл в труде, которым занимаешься. Профессиональная деятельность позволяет человеку реализовать себя, дает возможность почувствовать свою значимость, осмысленность жизни. Обладание профессией означает не только умение что-то делать, но включение в систему межличностных взаимодействий, ощущение себя частью профессионального сообщества.

В современном мире осуществляется целенаправленный поиск наиболее эффективных направлений развития образования. В то же время происходит определение требований к учителю-современнику, который обучает, воспитывает и развивает будущее поколение, к его соответствию требованиям профессии. Таким образом, для педагогической деятельности проблема профессиональной идентичности приобретает особую актуальность так, как объектом деятельности учителя являются ученики, личностное формирование которых во много зависит от учителя. Поэтому возрастает потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, а соответственно, выдвигает в разряд актуальных и проблему профессионального самосознания учителя. Именно поэтому изучение профессиональной идентичности учителя является актуальной и практически значимой темой.

В исследовании Н.Л. Ивановой профессиональная идентичность определена как интегративное понятие, объединяющее в себе компоненты личностной и социальной идентичности, многоуровневая динамическая структура, содержащая осознанные и неосознанные компоненты, составляющая самосознания, результат профессионального самоопределения, характеристика личности с точки зрения ее профессионального взаимодействия с окружающим миром, что предполагает отношение к себе как к профессионалу, отношение к профессии, к членам профессионального сообщества [3].

Опираясь на мнение автора, отметим, что профессиональная идентичность представлена в двух аспектах: осознание себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества.

Учитывая, что профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев становления личности профессионала, необходимо сказать, что она выполняет функции: социального статуса (профессиональная принадлежность), самоуважения, личностной безопасности и снижение тревожности, самосовершенствования, профессионального и личностного роста, структурирование жизненного времени и пространства, обретение личного смысла.

О. Емельянова подчеркивает, что на формирование профессиональной идентичности влияют следующие факторы:

- 1) рост мотивации к самопознанию;
- 2) осознание собственных потребностей, возможностей, профессиональных интересов и ценностей;
- 3) создание положительных образов и перспектив профессионального и личностного будущего;

4) постановка целей для поддержки и развития образа Я;

5) предоставление индивиду максимального обратной связи в его личных проявлениях, профессиональном поведении [2, с. 154–156].

Для этих факторов автор выделяет четыре уровня развития профессиональной идентичности личности:

1) осознание профессиональных целей;

2) усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, представления о выполнении определенной деятельности (по образцу);

3) практическая реализация собственных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности;

4) свободное выполнение профессиональной деятельности, стремление к решению сложных профессиональных задач [2].

Становление профессиональной идентичности, профессионализация сознания опосредованные длительным, поэтапным развитием индивида как субъекта, и заключается в осознании себя в профессии.

Таким образом, профессиональная идентичность – это осознание своей принадлежности к определенной профессии, понимание и видение человеком себя в конкретной профессии, возможность предоставить себе объективную оценку соответствия или несоответствия ей, умение моделировать.

Сущность профессиональной идентичности педагога заключается в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего, что предполагает постановку целей, приобретение опыта, интеграцию в профессиональное сообщество, формирование представлений о себе как профессионале.

В своей эффективности, ощущение себя как профессионала, рассматривает профессиональную идентичность педагога, Т. Березина. Профессиональную идентичность характеризует присоединение и наложение образа профессии (со всеми ее закономерностями) на особенности конкретной личности [1, с. 25].

Автор выделяет три основных этапа становления профессиональной идентичности учителей:

1) первичный выбор, когда будущий педагог впервые знакомится с профессиональным сообществом. При этом у будущих педагогов формируется ценностное отношение к избранной профессии;

2) подтверждение или нет первичного выбора. На этом этапе могут существенно изменяться профессиональные предпочтения и намерения, что нередко приводит к разочарованию в своем профессиональном выборе или наоборот, в уверенности в нем;

3) реализация первичного выбора в деятельности. На этом этапе происходит переход к отождествлению себя со своей профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональное сообщество, осознание своей профессиональной самостоятельности и эффективности [1].

Согласимся с мнением Г.Ю. Кистеневой, [4] что необходимым условием развития профессиональной идентичности учителя является сама личность учителя, личностный и профессиональный потенциал, а также специальные

знания и умения, необходимые для данного вида деятельности. Процесс возможен по таким направлениям:

- 1) развитие потребностей и интересов;
- 2) формирование притязаний личности в плане определения того, кем и каким человек себя видит;
- 3) происходит все более глубокое осознание себя, своих возможностей и потребностей.

Эти направления характеризуются компонентами профессиональной идентичности педагога: коммуникативный, эмоционально-волевой, рефлексивный и эмпатийный. Именно эти компоненты формируют ядро профессиональной идентичности [5]. Большое значение имеет ряд качеств, свойств, а именно: соблюдение моральных принципов общечеловеческих идеалов; понимание современных проблем развития общества, человеческого бытия, духовной культуры; начальные знания по разным направлениям культуры, искусства, науки; общая эрудиция; широкий круг интересов; способность сочувствовать, сопереживать, общаться с людьми разного возраста [5].

Профессиональная идентичность педагога представляет собой динамическую систему, которая начинает формироваться в процессе профессиональной подготовки.

Профессиональная идентичность педагога имеет внешние и внутренние компоненты. Внешние аспекты идентичности связаны с тем, как его воспринимают и насколько принимают как специалиста другие субъекты воспитательно-образовательного процесса. К внутренним – относятся процессы самовосприятия и профессионального самосознания, профессиональной самооценки.

Профессиональное саморазвитие педагога представляет собой целостный процесс целенаправленной деятельности педагога по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим профессиональным развитием, выбору целей, путей и средств профессионального самосовершенствования, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, помогающий осмыслению передового опыта и собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования. Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с человеком, а значит, его собственная личность является мощным примером, объектом для подражания, поэтому именно в педагогической профессии личностный рост – неременное условие достижения профессионализма.

Сущность профессиональной идентичности педагога заключается в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего, что предполагает постановку целей, приобретение опыта, интеграцию в профессиональное сообщество, формирование представлений о себе как профессионале. Идентичность человеку не дана, она задана. Профессиональная идентичность тесным образом связана с нравственными профессиональными ориентирами. Если педагог четко представляет собственную позицию в профессиональной среде, она его устраивает, и он в

этой позиции высоко оценивается окружающими, можно говорить о сформированной идентичности.

Таким образом, в процессе профессионального развития учителей профессиональная идентичность выступает предметом становления личности как педагога. В этот период формируются умения и навыки, осуществляется профессиогенез, что предусматривает формирование профессиональной идентичности.

Список литературы

1. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
2. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности // Вестник ВГУ. – 2005. – № 2. – С. 154–156.
3. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии.– 2008.– №1. – С.89–99.
4. Кистенева Г.Ю. Становление профессиональной идентичности учителя. – М., 2010.
5. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: Автореф. дисс. . канд. психол. наук. – Спб., 2002.

*Плыгавко А.В., IV курс,
БГПУ им. М. Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – магистр психологических наук,
старший преподаватель Корзун С.А.*

Специфика проявления креативности в зависимости от акцентуаций характера у подростков девиантного поведения

Современные социально-экономические условия в современном обществе обуславливают рост нарушений в поведении детей и подростков. К наиболее существенным факторам, влияющим на проявления девиантности, относят деформацию ценностей и идеалов, агрессивность средств массовой информации, коммерциализация и криминализация общества, снижение духовного и экономического благосостояния семьи.

Креативность личности во многом зависит от соответствующих психологических особенностей, ее творческие возможности актуализируются посредством специфических личностных свойств. Личность всегда стремится к реализации своего потенциала, но не всегда достигает этой цели. Существуют определенные личностные характеристики, которые могут затруднять актуализацию творческого потенциала. В качестве таковых могут выступать акцентуации характера.

Характер – это инструментальный уровень личности, реализующий в поступках ее жизненные смыслы, он обладает побуждающей силой и проявляется при выборе действия или способов поведения. Акцентуации характера, обобщая отдельные характеристики человека, могут затруднять эффективность реализации личностного потенциала, в том числе и творческих

способностей, а также могут стать своеобразными «индикаторами» определенных проблем, возникающих у личности. Закрепление некоторых акцентуированных черт характера мешает подростку адаптироваться к окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения. Во многих исследованиях акцентуации характера рассматриваются в качестве предпосылок отклоняющегося (девиантного) поведения подростков (А.Е. Личко, Н.Я. Иванов, Л.Б. Шнейдер, Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская и др.).

Проблема возможного опосредованного влияния акцентуаций характера на самореализацию творческого потенциала подростков до сих пор остается нерешенной. Определение факторов, влияющих на раскрытие творческого потенциала личности, облегчит поиск путей и возможностей для применения усилий подростков по самореализации. Особенно актуален учет характерологических особенностей и самореализация творческого потенциала у подростков с девиантным поведением. Креативность личности можно рассматривать как определенный ресурс, позволяющий подростку справиться с негативными характерологическими проявлениями и отклоняющимся поведением [5].

Креативность в психологии принято рассматривать как личностное качество, которое базируется на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации неосознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но присоединяющейся к всеобщему через продукты своего творчества, гармонически сочетает индивидуальные и социально-значимые интересы. Структуру креативности можно определить как оптимальное развитие всех потенциальных возможностей индивидуальности и личности. Творческое мышление и креативность являются неотъемлемыми навыками современного человека и являются результатом наиболее эффективного развития мышления человека в целом [2].

Все исследования, посвященные изучению креативности, можно разделить на два направления. Первое направление составляют исследования, базирующиеся на концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности (Дж. Гилфорд, С. Тэйлор, Э. Торренс, А.Я. Пономарев, С. Медник). Второе направление изучает креативность с позиции своеобразия личностных особенностей креативов (Ф. Баррон, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская) [3].

Акцентуация характера – это крайний вариант нормы направленности характера, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим. Большую известность и широкое практическое применение имеет типологическая модель акцентуированных характеров К. Леонгарда [6].

Проблема девиации является достаточно разработанной, как и в отечественной так, и в зарубежной девиантологии. Девиантное поведение понимается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [4]. В

настоящее время достаточно актуальной является проблема проявления девиаций в подростковом возрасте. Считается, что в подростковых девиациях наиболее ярко проявляются следующие особенности: высокая аффективная заряженность поведенческих реакций; импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию; кратковременность реакций с критическим выходом; низкий уровень стимуляции; недифференцированная направленность реагирования; высокий уровень готовности к девиантным действиям [7].

Одной из задач исследования явилось определение проявления креативности в зависимости от акцентуаций характера у подростков девиантного поведения. В исследовании приняли участие 34 подростков (из них 21 мальчик и 13 девочек, возраст: 13 – 14 лет), состоящие на учете в ИДН и ВШУ учреждения образования и 31 подросток условно нормативного поведения (16 мальчиков и 15 девочек, возраст: 13 – 14 лет). В качестве диагностического инструментария использовались тест креативности Е. Торренса и методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда.

В результате проведенного исследования было выявлено, что у подростков девиантного поведения с преобладанием демонстративным и экзальтированным типами акцентуаций характера доминирует высокий уровень креативности по параметру оригинальность (89% и 91 % респондентов соответственно). В свою очередь, в рамках исследования данных особенностей в группе подростков условно нормативного поведения было выявлено, что только респонденты с гипертимным типом акцентуации характера показали высокий уровень креативности по параметру оригинальность (74 % респондентов).

Таким образом, проявление подростками девиантного поведения таких особенностей, как склонность к фантазерству, артистизму, высокий уровень адаптации, неординарность мышления и поступков, яркость и искренность в проявлении чувств, лабильность психики способствует проявлению креативности и созданию оригинальных продуктов деятельности.

Для современной школы актуальна проблема профилактики и коррекции девиантного поведения подростков. Отклоняющееся или девиантное поведение подростков – это одна из естественных форм поведения в этом возрасте. Потребность в самопрезентации, в групповом поведении, агрессивном экспериментировании – это врожденные формы поведения, которые нельзя блокировать. Единственный выход – переориентация инстинктивной деструктивной энергии на социально приемлемые формы поведения [1]. Активизация творческого потенциала подростков с нарушениями в поведении позволит переориентировать их на проявление конструктивной деятельности, а также их самореализацию в социально-приемлемой деятельности.

Список литературы

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2012. – 316 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2014.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.

5. Ильин Е.П. Психология творчества. – СПб.: Питер, 2013. – 448 с.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикста, 2015. – 336 с.

*Саргсян О.Н., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Проблема изучения внимания как психического явления

Проблема внимания как психического явления является актуальной, одной из главных и парадоксальных тем в психологии.

Одной из самых характерных особенностей нашей духовной жизни является тот факт, что, находясь под постоянным наплывом всё новых и новых впечатлений, мы отмечаем и замечаем лишь самую малую, ничтожную их часть [4]. Действительно, ведь только эта часть внешних впечатлений и внутренних ощущений выделяется нашим вниманием, выступает в виде образов, фиксируется памятью, становится содержанием размышлений.

Внимание своего содержания не имеет, оно является той стороной всех познавательных процессов нашего сознания, где они выступают как деятельность, направленная на объект.

И так, что же такое внимание как психическое явление?

Под вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо [2].

Внимание является одним из тех познавательных процессов человека, при рассмотрении сущности которого психологи до сих пор не пришли к согласию, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков.

Одни учёные утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов [3].

Проблемами исследования внимания занимались такие великие ученые как Ухтомский А.А., Бродбент Д.Е., Павлов И.П., Ланге Н.Н., Узнадзе Д.Н. и многие другие, ими было выдвинуто множество теорий внимания. Несмотря на значительное количество исследований, проблема внимания не стала менее значимой. По-прежнему продолжаются споры о природе внимания. Но практически все исследования подчеркивают огромное значение внимания для человека и его деятельности, в частности.

Учёные выделяют три основных вида внимания. Непроизвольное внимание возникает под действием сильного, контрастного или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя. Непроизвольное внимание не требует волевого усилия. Произвольное внимание требует волевого участия и

возникает при постановке задачи. При вхождении в деятельность и возникающем при этом интересе проявляется слепопроизвольное внимание [1].

Внимание не только создает наилучшие условия для психической деятельности, но и выполняет многочисленные функции, помогая человеку своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде и в собственном организме.

Если же говорить о физиологической основе внимания, следует отметить, что оно тесно связано с ориентировочным рефлексом и второй сигнальной системой.

Так же неоспоримым является тот факт, что эффективность всех познавательных психических процессов определяется такими свойствами внимания как: концентрация, устойчивость, избирательность, распределение, переключение, отвлекаемость и объем.

В связи с тем, что изучение проблемы внимания является важным и одним из актуальных на сегодняшний день в психологии, мы решили выявить уровень развития концентрации, избирательности и переключаемости внимания учащихся среднего звена школы, а также определить взаимосвязь между уровнем развития этих свойств и средним уровнем успеваемости учащихся.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем развития таких свойств внимания как: избирательность, концентрация и переключаемость и уровнем успеваемости учащихся среднего звена школы.

Для этого мы провели соответствующее исследование на базе НОУ ОЛ «Довузовский комплекс ТвГУ», город Тверь. В нем приняли участие 27 учащихся 6 класса (12 девочек и 15 мальчиков).

Для выявления взаимосвязи между уровнем развития свойств внимания (концентрации, избирательности и переключаемости) и средним показателем успеваемости учащихся проводился корреляционный анализ полученных данных.

В результате эмпирического исследования гипотеза о взаимосвязи уровня развития свойств внимания и среднего показателя успеваемости учащихся полностью подтвердилась. Чем выше уровень развития свойств внимания (концентрации, избирательности и переключаемости), тем выше уровень успеваемости.

Проведенный анализ результатов исследования показал, что у испытуемых средний уровень развития избирательности и переключаемости внимания, высокий уровень развития концентрации.

В заключение хотелось бы отметить, что несмотря на то, что исследования внимания порождают многочисленные неразрешенные и сложные вопросы, они, несомненно, очень полезны, так как человеку необходимо знать приемы и способы, позволяющие ему научиться направлять и сосредотачивать свое внимание для успешной учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание.– М.: Просвещение, 2004. – 256 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 583с.

3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
4. Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: МГУ, 1976. – 295 с.

*Сердюк С.Н., IV курс, ТвГУ г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Барияк И.А.*

Организационная культура и психологическое сопровождение персонала по преодолению стресса

На сегодняшний день все большее число людей рассматривают свою профессиональную деятельность как основу для построения жизненного успеха, человек всегда стремится попасть на работу в стабильную и надежную организацию. На успешность любого предприятия значительное влияние оказывает организационная культура, которая является атрибутом, оказывающим активное воздействие на членов организации. А.Н. Занковский определяет ее как «приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культуральное пространство и особое ощущение реальности». В широком смысле, с точки зрения автора, культура является механизмом воспроизведения социального опыта, помогающим людям жить и развиваться, сохраняя единство и целостность своего сообщества [3]. Организационная культура модифицирует поведение персонала в соответствии с теми нормами и ценностями, которые составляют ее основу и выступает одним из факторов успешной работы.

Особенности организационной культуры: ее тип, степень неоднородности, способность порождать явления непредсказуемого характера оказывают влияние на уровень стресса и провоцируют стрессовые реакции. В то же время организационная культура позволяет сотрудникам почувствовать социальную защищенность или чувство страха и незащищенности, что приводит так же к стрессу. Организационная культура выполняет ряд жизненно важных для организации функций: регулирует деятельность организации, взаимодействие ее членов, их адаптацию и координацию. Она способствует приспособлению к условиям организации новых сотрудников и эффективной деятельности старых, мотивирует и задает вектор движения [5].

Актуальность изучения проблематики связанной с преодолением профессионального стресса, обусловленного организационной культурой заключается в том, что тип организационной культуры предъявляет множество требований к индивиду в его профессиональной деятельности. И то, каким образом сотрудники воспринимают, оценивают и принимают внедренную руководством культуру, становится важнейшим аспектом для существования и развития предприятия. Данное обстоятельство требует вмешательства психолога и проведения мероприятий, связанных с формированием стрессоустойчивости у сотрудников организации. Перед персоналом

организации возникает необходимость в обладании достаточными ресурсами и способностями для конструктивного и эффективного преодоления стрессовых ситуаций, которые обусловлены организационной культурой, поэтому работники организации нуждаются в психологической помощи [2].

В связи с этим для эффективной борьбы со стрессом в организации необходимо психологическое сопровождение персонала. Теоретические и практические аспекты психологического сопровождения достаточно полно отражены в работах современных ученых, таких как А.Г. Асмолова, А.Ф. Березина, Л.Л. Газмана, И.В. Дубровиной, И.Б. Котовой, С.В. Кривцова, А.Г. Лидерса, Е.Н. Шиянова, Н.В. Самоукиной и др.

На наш взгляд психологическое сопровождение в организации направлено на то, чтобы усилить стабильность психофизиологического состояния работника по отношению к воздействиям факторов стресса, обеспечить улучшенную адаптивность персонала к экстремальным условиям действия внешней среды, помочь в активации ресурсов компенсации психосоматического ущерба, понесенного в результате профессионального стресса [6].

В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность. Главными принципами психологического сопровождения являются: гуманное отношение к личности и вера в ее силы, квалифицированная помощь и поддержка ее развития [10].

Психологическое сопровождение включает в себя различные направления деятельности:

1. Мониторинг психического состояния сотрудников,
2. Психологический анализ причин неадекватного поведения сотрудников и предупреждение их развития.
3. Диагностика социально-психологического климата и межличностных отношений в коллективе.
4. Оказание помощи руководителям подразделений в сплочении коллективов, повышении эффективности групповой деятельности сотрудников.
5. Обеспечение психологической подготовки сотрудников к выполнению наиболее сложных профессиональных задач.
6. Разработка рекомендаций по:
 - предупреждению межличностных и межгрупповых конфликтов, нормализации социально-психологического климата;
 - организации работы с личным составом с учетом психологических особенностей и психоэмоциональных состояний [7].
7. Проведение психологической коррекции, для которой используется широкий арсенал психокоррекционных методов: психологическое консультирование, рациональная психотерапия, различные методы регуляции психологического состояния, а также социально-психологические и психологические тренинги [9].
8. Организационно-методическая работа.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации в организационной среде становится новое жизненное качество – адаптивность [1].

Для противостояния стрессу в компании, прежде всего, необходимо выявить его причины. К организационным причинам стресса можно отнести такие факторы, как перегрузка или слишком малая рабочая нагрузка, неопределенность ролей, межличностные конфликты, неинтересная работа, неудовлетворительные условия труда и т.п. Психосоциальные факторы обусловлены конкретной комбинацией трудовых, организационных и социальных особенностей рабочего места. Стрессорами, связанными с производственной средой, выступают: отсутствие уверенности в завтрашнем дне, характер выполняемой работы, невозможность влиять на содержание своей работы, специфическая организационная структура, стрессогенный стиль управления, напряженный график работы и ролевой конфликт [11]. Постоянное рассогласование между целями и результатами деятельности неизменно приводит к хронической эмоциональной напряженности.

Резюмируя вышеперечисленные факторы можно сделать вывод о том, что они все неразрывно переплетены с организационной культурой, в таком контексте она становится глобальным и всеобъемлющим фактором профессионального стресса в организации. Организационная культура - это своеобразная информационная программа, организующая пространство восприятия всех происходящих явлений и событий, как на групповом, так и на личностном уровнях. Эмоции в своем проявлении опосредованы организационной культурой, и сами являются индикатором уровня культуры индивида. Культура способна порождать события и явления, как предсказуемого, так и произвольного характера, которые провоцируют стрессовые ситуации [4]. Так, одним из мощнейших источников организационной напряженности, и впоследствии стресса может быть неоднородность организационной культуры. Стресс порождается также несовпадением культурных ожиданий членов организации и насаждаемой моделью организационной культуры. Стрессогенными являются такие формы и модели организационной культуры как силовая культура, культура безвластия, ряд других им подобных. Организационная культура собирает все нюансы организационных отношений, накапливая в себе самой аномалии, искажающие картину восприятия организационной жизнедеятельности, задавая неадекватные организационным потребностям поведенческие установки членов организации. Под аномалиями организационной культуры следует понимать отклонения в характерологических параметрах реально существующей системы духовных, социально-допустимых моделей и образцов внутригрупповой жизнедеятельности по отношению к их желательному уровню. Исходные предпосылки аномалий организационной культуры – организационные дисфункции и нормативные девиации, способны быть воспринятыми членами организации лишь через призму организационной культуры, в рамках структуры эмоционально-когнитивных впечатлений о ее реальных свойствах, в соотнесении с предпосылками, касающимися предпочтительного типа организационных отношений. Так факторы аномальности организационной культуры напрямую трансформируются в индикаторы профессионального стресса [8].

Таким образом, выявление особенностей организационной культуры, преодоление аномалий организационной культуры является важной частью предотвращения возникновения и преодоления факторов стресса в организации. Разработка программы психологического сопровождения для повышения стрессоустойчивости работников организации будет способствовать развитию навыков эффективной борьбы со стрессом, улучшению адаптивности сотрудников к особенностям организационной культуры. Результаты диагностики персонала и специфики корпоративной культуры будут способствовать ее коррекции для сохранения профессионального здоровья сотрудников и обеспечения высокого КПД в работе организации, делая ее конкурентно способной.

Список литературы

1. Абчук В.А. Организации социальной сферы / Менеджмент и маркетинг в социальной сфере: учеб. пособие. – СПб.: Книжный дом, 2003. – 636 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
3. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: Флинта, 2002. – 648 с.
4. Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение организационной культуры. – СПб.: Питер, 2002.
5. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: учебник. – М.: НФРАМ, 2003. – 201 с.
6. Кочеткова А.И. Введение в организационное поведение и организационное моделирование. – М.: Дело, 2004. – 944 с.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. / Эмоциональный стресс / Под ред. Л.Леви. – Л.: Медицина, 1970.
8. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
9. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
10. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2010. – 816 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 336 с.

Смирнова М.С., IV курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Сучкова О.В.*

Особенности профессиональной идентичности и самоактуализации у учителей с разным стажем работы

В настоящее время, сталкиваясь с проблемами совершенствования организации педагогического труда, в целях повышения производительности и качества работы различных категорий работников, укрепления трудовой дисциплины и снижения текучести кадров, мы, так или иначе, выходим на проблемы мотивации профессиональной деятельности. К этой сфере относятся проблемы, связанные с ответом на вопросы: «Ради чего работает человек?», «Ради чего он должен работать?», «Что надо сделать, чтобы работник лучше работал?». Эти проблемы имеют психологический аспект мотивации труда.

Особую значимость приобретают вопросы самоактуализации (профессионального роста) работников сферы образования в связи с тем, что качество образовательных услуг напрямую зависит от стремлений педагогического работника совершенствовать свою деятельность (Каптерев П.Ф., Колесников Л.Ф., Крутецкий В.А., Кузьмина Н.В., Макаренко А.С., Маркова А.К., Ольшанский В.Б., Сухомлинский В.А. и др.).

Несмотря на ухудшение социально-экономических условий работы учителей, можно обнаружить явление «самоудовлетворенности» трудом (Кузьмина Н.В.) и нежелание учителя повышать свое мастерство: например, «типичный педагог средней школы, не вполне удовлетворенный процессом своего труда... весьма удовлетворен самим собой». Данное противоречие напрямую связано с исследованием отношений работника к труду и условий, побуждающих или не побуждающих его к самоактуализации (Колесников Л.Ф., Маркова А.К., Ольшанский В.Б., Орлов А.Б., Сухобская Г.С. и др.). Профессиональная идентичность, также играет не мало важную роль в трудовой деятельности педагога. При условии, что учитель полностью отождествляет себя со своей профессией, испытывает положительные эмоции от своей деятельности, несомненно, повышается и уровень его вклада в воспитание и образование своих учеников. В результате анализа работ различных авторов, которые опирались на теории Эриксона и Мида, мы обнаружили следующие особенности, присущие идентичности: обладать идентичностью – значит, даже в изменяющихся условиях, находясь в различных ролях, не переставать чувствовать себя неизменным внутри; во-вторых, воспринимать прошлое, настоящее и будущее как одно целое; в-третьих, иметь чувство собственной тождественности и ощущения ее другими людьми. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, идентичность рассматривается как некая структура, состоящая из определенных элементов, переживаемая субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей признающими эти тождество и непрерывность. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении [6, с. 61–93]. Если рассматривать вклады отечественных ученых, то тут можно отметить И.С. Кона, который впервые ввел термин "идентичность". К сожалению, в связи с тем, что до 90-х годов происходила частая смена значения "Я", понятие идентичность встречалось довольно редко. Кон, используя выводы и идеи отечественных и зарубежных авторов, интерпретировал идентичность как условный конструкт личности. Этот конструкт не является статичным и постоянно содержит динамические мотивационные тенденции, уравнивает внутренние и внешние импульсы [3, с. 136–141]. Понятие профессионального самосознания (идентичности) опирается на понимание феномена самосознания личности [2, с. 35–38]. Содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и отношению человека к себе как к субъекту этой деятельности. Самосознание в общем виде формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и так далее, а профессиональное самосознание, является более специфичным понятием,

которое содержит в себе проекцию всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [4, с. 117]. Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева, В.Н. Козиев, Л.М. Митина) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание – это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. Ключевыми механизмами полной интеграции "профессионального Я" являются процессы идентификации и подструктуры самосознания, а именно, когнитивная (я-понимание), аффективная (я-отношение) и поведенческая (я-поведение). В результате формирования одного из интегральных компонентов профессионального самосознания – я-образа, человек владеет знаниями о своих различных качествах, способностях, характере, о профессионально важных качествах. На основе я-образа у специалиста формируется я-концепция – система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми. В результате формирования я-образа на всех трех подструктурах возникает единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с профессией, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как специалистом – профессиональная идентичность. Профессиональная идентичность – это осознанное отражение образа себя в профессии. Если говорить о теории самоактуализации, которая является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в психологии, можно обнаружить мысль о том, что необходимым фактором полноценного развития человека является его осознанное, целенаправленное стремление к раскрытию своего человеческого потенциала на максимальном уровне, а затем использование его в практической жизнедеятельности на благо обществу. Нами было проанализировано множество отечественных теорий самоактуализации в рамках различных аспектов. Мы рассматривали работы И.А. Витина, Л.Г. Брылевой, А.Г. Асмолова, Л.И. Антроповой и др. авторов. В результате вынесли следующее определение самоактуализации. Самоактуализация – процесс непрерывный, предполагающий осознание личностью перспективы собственного и общественного развития. Выступает как источник, побуждающий к поиску Смысла Жизни и как фактор духовного роста [1, с. 78]. По мнению зарубежных авторов, таких как К. Гольдштейн (автора первого концептуального оформления данного понятия на психологическом уровне), К. Роджерс и А. Маслоу, стремление к актуализации требует от человека огромных волевых усилий, так как данный процесс связан с конфликтом с внешним миром. Особенностью нашего времени является необходимость многолетнего профессионального воздействия на личность работника, поскольку довольно сложно эффективно адаптироваться к условиям современной, быстро меняющейся производственной и социальной жизни. На наш взгляд, сегодня необходима гуманизация образования, а именно, развитие творческого потенциала обучающихся, духа сотрудничества между мастером и учениками. Однако для развития этого процесса необходимо учитывать личность самого работника, уделять внимание его особенностям, которые способствуют эффективной деятельности. Профессиональная

самоактуализация, как механизм развития личности означает процесс перехода потенциальных особенностей в актуальные [5]. Эффективная самоактуализация работника возможна лишь при достаточно высоком уровне развития его личности, который предполагает сформированность позитивного образа «Я», целостное восприятие себя субъектом своей жизни, способность выбирать и стремление руководствоваться при совершении выбора собственными целями и ценностями.

В заключении, можно отметить, что учителя, проявляя чувствительность к изменениям, происходящим в обществе, как и все российское учительство, по-прежнему ориентируются на функции профессионально-педагогической деятельности, характерные для предыдущего этапа общественного развития – индустриального общества, когда накопление знаний было смыслом образования и, соответственно, определяло реализацию обучающей и воспитательной функций учителя через организацию усвоения знаний. Это позволяет нам предположить, что учительская среда наиболее пассивно воспринимает свое нынешнее положение и не видит внутренних ресурсов его изменения, что негативно сказывается на становлении идентичности, самоактуализации учителя общеобразовательной школы, а в следствии и на общую эффективность образовательной деятельности.

Список литературы

1. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии / Потенциал личности: комплексная проблема: материалы второй Всерос. Internet-конф. / Отв.ред. Е.А. Уваров. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. – С. 345–351.
2. Востокова Ю.И. Профессиональное самосознание как механизм профессионального становления студентов заочной формы обучения / Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2010. – С. 35–38.
3. Павленко В.И. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 141.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2012. – 160 с.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2005. – 402 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т.1. – М., 1989.

*Стоянова П.М., II курс, Великотърновски
университет им. «Св.св. Кирила и Мефодия»,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Чавдарова В.А.*

Детските емоции между възпитанието и спонтанността

„Емоция е понятие изразяващо психичното състояние на човека, повлияно от различни субекти“ [3, с. 6]. Но щом се отнася до детските емоции, то ние трябва да погледнем малко по-навътре в това понятие.

Когато говорим за деца и детските емоции, то няма как да не отбележим, че огромно влияние върху самите деца имат както родителите, така и всички възрастни около семейството, а в по-късен етап и училището.

Тук идва и сблъсъкът, когато ценностната система, изградена от семейството се сблъска с ценностите, които се налагат на детето когато то започне да среща и други хора извън семейната среда. Кои емоции да покаже и кои да се научи да крие?

Ако погледнем на емоциите като учителя, който ни съпровожда от детство, то е редно да кажем, че емоциите ни учат чрез полярни чувства, които изпитваме при различни ситуации. Чрез чувства като страдание и радост ние израстваме, адаптираме се и се променяме. Страданието е чувство, което ни сломява и забавя времето. От другата страна е радостта, която води до вълнение, екзалтация и забързване на времето. Ако един възрастен човек е склонен да се справи със силни емоции, да ги потушава и подтиска, то какво се случва при децата, които са толкова неподправени и могат да плачат, а в следващия момент да се смеят?

При децата водеща емоция е радостта, която те свързват с удоволствието и получаване на онова, което желаят. При децата радостта е свързана с играта.

За тях играта не е просто игра, но и чрез нея те изразяват и се запознават с голяма част от всички други емоции. В името на играта детето е готово да положи големи усилия, за да преодолее определени препятствия. Затова и играта е едно много добро възпитателно-образователно средство, което ако бъде използвано, добре може да възпита едни много интелигентни деца както интелектуално, така и емоционално.

Дадохме известен акцент над емоцията радост, но е хубаво да споменем, че освен нея има още емоции, които децата изпитват. Една прекрасна гама от положителни и отрицателни емоции, които оформят всяко дете.

Емоции като гняв, агресия, тревожност, страх, вина са едни от основните негативни емоции, които както възрастния, така и детето изпитва.

Агресията е емоция, която е тясно свързана с гнева. Детето е склонно да прояви агресия, когато иска да получи нещо, да победи в определена игра.

Гневът от своя страна е емоция, която е примесена с емоциите страх и агресия. Той е породен в повечето случаи от оскърбление и унижение, но пък е емоция, която учи на самоконтрол.

Тревожността е породена от вродения страх от неизвестното. Засилената тревожност във възрастния засилва тревожността при детето, което хем ограничава радостта му, хем е основа за израстването на тревожна личност. Способността на детето да се справи с тревожността в голяма степен е свързана с доверието. Детето заменя тревожността, когато повярва, че е достатъчно силно да се справи с всичко. Това пък от своя страна води до развиване на увереността в детето.

Страхът е една от най-силните негативни емоции. При децата водещ е страхът от тъмно, от непознато, от изоставяне, от нараняване, от отхвърляне.

Вината от своя страна е емоция, която е свързана с развиването на съвестта. За да разбере вината си, детето трябва да осъзнае, че е постъпило грешно и по този начин да разбере, че не само то има чувства, които да бъдат наранени.

Няма как да не спомена и любовна, която е една от най-хубавите положителните емоции, която има изключително голямо значение за децата.

Както едно цвете се нуждае от вода за да порасне, така и децата се нуждаят от любовта на родителите си, за да се изградят като здрави личности.

Емоциите са неизменна част от живота на всяко растящо дете. Затова е хубава родителят и възрастните около него да умеем да разпознават емоциите както в себе си, така и в децата си. Тук се появява терминът „емоционална интелигентност“. Емоционалната интелигентност е способността на нас самите да разпознаваме и контролираме собствените си емоции, както и да умеем да разпознаваме емоциите на другите.

Децата, въпреки че не могат да назовават емоциите си, много добре ги познават и умело се справят да ги използват, за да получат това, което искат. Те бързо се научават, че определени емоции от възрастните се приемат по определен начин, а други не се приемат въобще.

„Основните насоки по отношение на работата с ученици с отклоняващо се поведение са насочени към:

1. Изработване за умения за самопознание и адекватна самооценка.
2. Оказване на подкрепа за придобиване на умения за социална адаптация
3. Разширяване на ролевия репертоар с цел по-доброто овладяване на задачите от всекидневието.
4. Разширяване на конкретните представи за правилата на поведение.
5. Развитие на комуникативната култура и емоционалната интелигентност
6. Изработване на умения за конструктивно овладяване на междуличностните конфликти.
7. Практическо прилагане на правилата за асертивно поведение.“ [2, с.415]

Съществува грешният стереотип, че емоцията е признак на слабост. Преживяването на дадена емоция води до освобождаване, а онази, която е била потискана рано или късно ще излезе на повърхността под някаква форма. Способността да контролираме емоциите си не е свързана с потискането на самите емоции, а със това да им даваме пространство - вътре в себе си или

изразено навън, в което да осъзнаваме корените на емоциите и така да разбираме емоциите с посланията, които носят.

В общи линии емоциите са посланици, че някоя наша потребност е задоволена или не е задоволена. Това е едно от най-важните неща, с които трябва да сме наясно.

Както изяснихме, децата най-чисто изразяват емоциите си, с което ни уведомяват какво се случва с тях. Способността да изказваме емоцията, да я разбираме и да успеем да видим корена и и какво се крие зад нея е нещото, което наричаме възпитаване към емоционална интелигентност, към възпитаване на едни здрави, силни и емоционални личности. „Главен елемент на детската емоционалност е познавателният интерес, насочващ поведението към опознаване на средата и усвояване на умения за промяната Децата учат за емоциите както се учат да карат колело, да пишат, да четат. Опитвайки се да имитират поведение, те получават обратна връзка от хората около тях. Затова, онова което се предоставя на децата трябва да е предоставено ясно. Учейки децата да изразяват емоциите си, те се научават да опознават без да се страхуват, да изпитват и показват чувства без да се срамуват от тях [1,77].

В заключение бих искала да кажа, че децата са онази глътка свеж въздух, която прави дори сивото цветно. Затова нека възпитаваме децата в това да показват гамата от цветове, които притежават в себе си под формата на емоции.

Използвана литература

1. Маджаров Г. Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. – В.Търново, 2012.

2. Чавдарова В. Модел за социалнопсихологически тренинг „Не на агресията в училище” / Дни на науката 2011. – В.Търново, 2011. – 415 с.

3.<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D1%8F>

Сыровая Г.А., II курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Барияк И.А.*

Изучение индивидуально-типологических особенностей личности по подписи человека

Вопрос изучения индивидуально-типологических особенностей личности по почерку и подписи имеет междисциплинарный характер. Данная проблема рассматривается с точки зрения практической психологии, психодиагностики, криминалистики, психофизиологии, экспериментальной психологии. Графологический метод установления индивидуально-типологических особенностей личности считается до сих пор чем-то весьма нестандартным. Однако накопленные данные подтверждают, что почерк и личность действительно взаимосвязаны, и вышеупомянутый метод является достаточно объективным и точным.

Индивидуально-типологические особенности – это «достаточно устойчивые особенности психических процессов, по которым каждый человек

отличается от других» [4, с. 4]. Современный почерковедческий анализ – это один из наиболее экономичных и продуктивных средств экспериментального исследования и установления индивидуально-типологических особенностей личности.

В наибольшей степени в подписи отражаются такие индивидуально-типологические особенности личности, как темперамент и характер. Темперамент представляет собой комплекс индивидуально-своеобразных свойств психики человека, обуславливающий динамику его психической деятельности. Рассматриваемый комплекс, одинаково проявляясь в разнообразной деятельности, независимо от ее содержания, целей, мотивов, остается довольно постоянным в зрелом возрасте и характеризует тип темперамента [5, с. 139]. Характер понимается как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования [5, с. 154]. Говоря о соотношении характера и темперамента, можно сказать, что четкой границы между этими понятиями нет. С.Л. Рубинштейн предполагал, что темперамент есть ядро характера, его неизменная часть. В широком смысле (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев) темперамент понимают либо как «природную предпосылку», либо как «динамическую основу» характера. Темперамент и характер, по мнению И.П. Павлова, соотносятся между собой как генотип и фенотип [5, с. 155]. Темперамент является своеобразной «биологической» предпосылкой для развития характера как социально обусловленного компонента личности и определяет внешнюю форму выражения характера. Их тесная взаимосвязь выражается также в том, что проявления темперамента могут качественно меняться под влиянием характера.

Развитие моторики человека в некоторой степени определяется его генотипом: генетически обусловлены аэробные и анаэробные механизмы обеспечения мышечной деятельности. Под существенным генетическим контролем находятся энергетические и рефлекторные параметры скоростных потенциалов человека. Индивидуальные особенности развития двигательных способностей в большой мере определяются типом высшей нервной деятельности, генетическая обусловленность которого связана с биоэнергетикой организма человека. К врожденным свойствам нервной системы человека относятся электроэнцефалографические характеристики, которые лежат в основе психодинамики индивида, т.е. его темперамента [6, с. 71].

А.Р. Лурия установил, что состояние моторной сферы очень точно отражает нервно-психологическое состояние испытуемого и дает объективную характеристику структуры происходящей реакции, сформулировал основополагающий принцип, согласно которому скрытые и недоступные прямому наблюдению процессы, происходящие в психике человека, выявляются через одновременно протекающие, доступные прямому наблюдению и регистрируемые на бумаге проявления моторики (письма) [1, с. 52].

С.Ю. Алесковский и Я.В. Комиссарова дают такое определение графологии: графология (от греч. *grapho* – пишу, *logos* – учение) – учение о почерке как разновидности выразительных движений, отражающих

психологические свойства и психические состояния пишущего [1, с. 9]. В.И. Кравченко называет графологию наукой о почерке человека, изучение проявлений в почерке индивидуальных особенностей человеческой личности [2, с. 3].

Графология как наука имеет довольно богатую историю. Она прошла несколько этапов в своем развитии от чисто эмпирических наблюдений, через создание отдельных концепций, теорий и школ, до современных четко сформированных представлений. Графологический метод подробно рассматривался в 1622 году в трактате итальянского философа и медика, профессора Болонского университета Камилло Бальдо (Бальди) «Рассуждения о способе узнавать обычаи и качества писавшего по его письму» [3, с. 71-75.].

В первой половине XX века начинается экспериментальный этап в развитии графологии. Исследователи начали искать конкретные способы экспериментального изучения почерка человека (Э. Малеспин, А. Бине, Р. Заудек, К. Титтель, И. Виртц, Р. Вернер, В. Дитрих). В центре внимания современных графологов (Т. Вальнер, В. Мюллер, В. Хофзоммер, Х. Хоффман и др.) – исследование принципов и процедур измерения качественных и количественных характеристик почерка; объективности, надежности и валидности графологического диагноза; факторно-аналитические исследования переменных почерка (Т. Зайферт, О. Локовандт, К. Павлик, Г. Пристав, Г. Фишер и др.), позволившие разработать варианты статистически обоснованных систем признаков, отражающих основные закономерности почерка.

Этап экспериментальных исследований почерка в российской и советской науке начался в середине XX века. Развивалась графология в основном в рамках криминалистики. Вслед за классиками отечественной графологии (Д.М. Зуев-Инсаров, Е.Ф. Буринский, И.Ф. Моргенштерн, Н.Д. Ахшарумов, Ф.Ф. Тишков, К. Глинина и др.) судебно-почерковедческие исследования в рамках советской науки осуществлялись в 3 направлениях:

1) Исследование проблемы типологии почерка и поиск ее связи с типологическими свойствами личности (Г.И. Борягин, Е.В. Гурьянов, Н.Г. Сахарова);

2) Решение проблемы установления по почерку определенных свойств личности (А.И. Колонутова, П.Г. Кулагин, З.И. Кирсанов, А.П. Рогозин, Ю.Н. Погибко и др.);

3) Изучение избирательной изменчивости почерка (авторский коллектив под редакцией Л.Е. Ароцкера, А.А. Куприянова) [6, с. 29-40].

Многочисленные исследования, графологов, психологов, криминалистов, психиатров и ученых других областей науки выработали ряд научных положений по установлению по почерку психологических черт личности. В то же время данная проблема была и остается нерешенной, хотя наличие функциональных связей между личностью и ее почерком подтверждается историей развития почерковедения.

Цель данного исследования заключается в выявлении типа темперамента с помощью метода графологического анализа подписи у студентов двух групп факультета психологии ТвГУ.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1) Проанализировать подписи студентов двух групп факультета психологии ТвГУ с целью выявления типа темперамента;

2) Выявить типы темперамента в той же группе респондентов с помощью личностного опросника Айзенка и методики «Проба А.С. Лачинса»;

3) Провести сравнительный анализ типов темперамента, выявленных с помощью указанных выше методик, с целью подтверждения возможности использования графологического анализа подписи для определения типа темперамента.

В качестве объекта исследования были выбраны подписи студентов двух групп факультета психологии ТвГУ. Предметом исследования стал тип темперамента как одна из индивидуально-типологических особенностей личности студентов двух групп факультета психологии ТвГУ.

В рамках проведения исследования использовались методики:

1) Алгоритм графологического анализа подписи, описанный О.К. Наджимовым (Айком Наджом) с дополнениями В.И. Кравченко;

2) Личностный опросник Г. Айзенка (ЕРІ, вариант А);

3) Методика «Проба А.С. Лачинса».

При анализе подписей испытуемых особое внимание обращалось на такие графологические характеристики, как:

- Читаемость подписи – по ней определялась открытость к общению как показатель экстравертивной или интровертивной направленности личности;

- Длина подписи – показатель подвижности нервной системы;

- Нажим подписи – характеристика уравновешенности нервной системы и экстравертивной или интровертивной направленности личности;

- Сравнение свободной подписи и подписи в заданной области – данная характеристика позволяет судить о том, как хорошо приспосабливается человек к конкретной ситуации (к заданным рамкам), т.е. о его адаптационных способностях;

- Амплитуда подписи – рассматривалась в качестве дополнительного критерия; определяет уровень работоспособности личности как показатель особенностей концентрации внимания.

Для более точного определения возможного типа темперамента рассматривались и другие характеристики подписи (наклон, количество заглавных букв и их особенности и т.д.).

В результате проведенного графологического анализа подписи было выявлено, что в представленной группе респондентов (12,5% мужчин и 87,5% женщин) присутствуют представители всех четырех темпераментов в равном количестве. Их процентное соотношение представлено на диаграмме 1.

При анализе результатов личностного опросника Г.Айзенка в представленной группе респондентов было выявлено преобладание меланхоликов и холериков над сангвиниками и флегматиками. Также в данной группе обнаружены три амбоверта. Процентное соотношение данных представлено на диаграмме 2.

При анализе результатов методики «Проба А.С. Лачинса» в представленной группе респондентов было выявлено очевидное преобладание холериков над сангвиниками, меланхоликами и флегматиками. Причем, по

ключу методики меланхолики и флегматики объединены в одну подгруппу в виду свойственной им ригидности мышления. Процентное соотношение результатов представлено на диаграмме 3.

Результаты, полученные методом графологического анализа подписи, были сопоставлены последовательно с результатами каждой из выше указанных методик.



Диаграмма 1. Процентное соотношение типов темперамента респондентов по графологическому анализу подписи

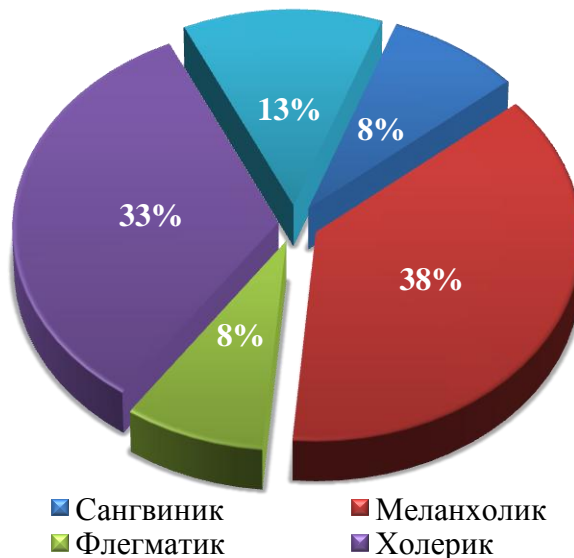


Диаграмма 2. Процентное соотношение типов темперамента респондентов по данным личностного опросника Г.Айзенка

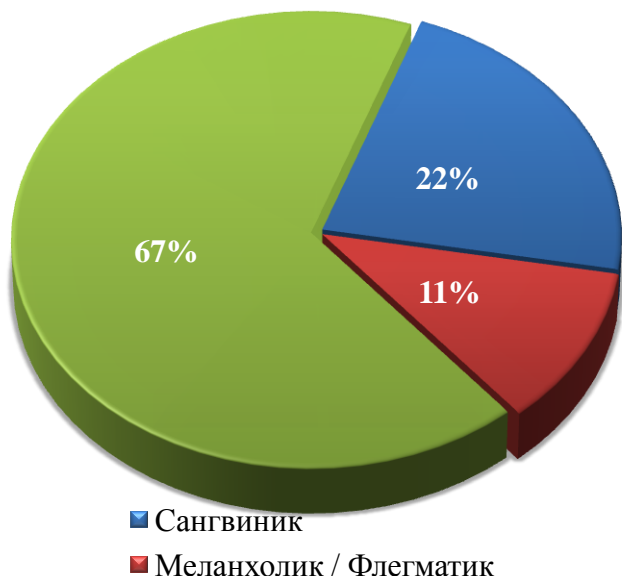
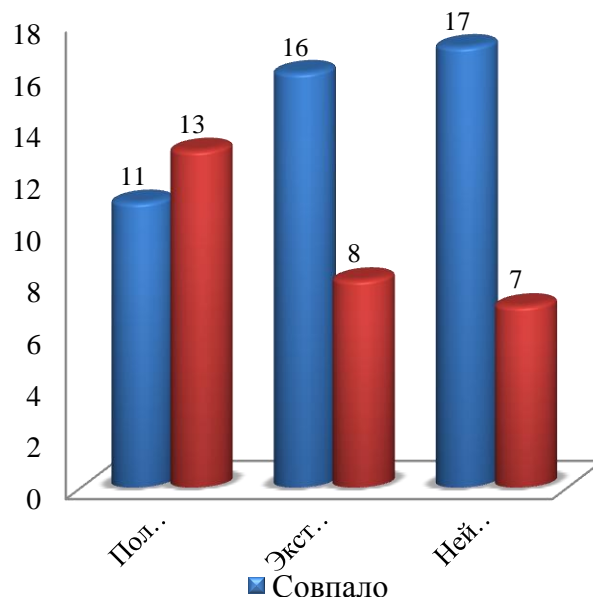


Диаграмма 3. Процентное соотношение типов темперамента респондентов по данным методики «Проба А.С. Лачинса»



Гистограмма 1. Результаты анализа сравнения типов темперамента, полученных методом графологического анализа подписи и с помощью личностного опросника Г.Айзенка

При сравнении полученных методом графологического анализа подписи результатов с результатами личностного опросника Г.Айзенка было выявлено:

- полное совпадение полученных типов темперамента в 45,8% случаев;
- совпадение полученных типов по экстравертивной/интровертивной направленности в 66,7% случаев;
- совпадение полученных типов по оценке уровня нейротизма в 70,8% случаев. Результаты данного анализа наглядно представлены на гистограмме 1.

Полученные результаты показывают, что процент полного совпадения типов темперамента не достиг 50%, т.к. при анализе подписи был сделан упор на выявление доминирующих типов темперамента, а личностный опросник Г.Айзенка подразумевает возможность выявления амбовертов (что и было получено в данной выборке). В будущем необходимо рассмотрение в подписи подтипов темперамента.

Поскольку получен высокий процент совпадений по графологическому анализу подписи и личностному опроснику Г.Айзенка, их можно совместно использовать для определения типа темперамента. Причем, т.к. графологический анализ подписи относится к качественным методам исследования, его выгоднее использовать в ситуации работы с клиентом, когда необходимо достаточно быстро выявить индивидуальные особенности личности.

При сравнении полученных методом графологического анализа подписи результатов с результатами методики «Проба А.С. Лачинса» был выявлен довольно низкий процент совпадений – 22,3%. Это можно объяснить тем, что основная цель методики «Проба А.С. Лачинса» – определить уровень гибкости мышления. Выводы о типе темперамента в данной методике делаются исключительно на основе критерия пластичности/ригидности мышления, которые не являются определяющим. При графологическом анализе основной упор делался на такие критерии темперамента, как уравновешенность, подвижность нервной системы, особенности внимания, адаптационные способности личности. В данном случае пластичность/ригидность мышления определить сложно. Поэтому психологу имеет смысл использовать методику «Проба А.С. Лачинса» в дополнение к графологическому анализу подписи и личностному опроснику Г. Айзенка для более полного выявления индивидуальных особенностей мышления личности, возмущающих полученный тип темперамента, и определения подтипа темперамента.

В данной работе основной упор был сделан на анализе подписи как экспресс-методе для определения типа темперамента. Для более углубленной оценки личностных черт необходимо задействовать почерковедческий анализ, который учитывает особенности написания отдельных букв, слов, направления строк и т.д.

В перспективе наше исследование будет продолжено в направлении изучения почерка с целью определения наиболее информативных почерковых признаков, характеризующих проявления темпераментных черт и черт характера, как в нормальных условиях, так и с разнообразным набором

«сбивающих» факторов (например, постукивания, внешние раздражающие звуки, искусственно созданная стрессовая ситуация и т.д.).

Таким образом, можно сделать вывод, что графологический анализ подписи целесообразно применять как экспресс-метод для определения типа темперамента и отдельных темпераментных особенностей в практике психолога при индивидуальной работе с клиентом или работе с малыми группами.

Список литературы

1. Алесковский С.Ю., Комиссарова Я.В. Основы графологии. – М.: Издательство «Юрлитинформ», 2006 – 216 с.
2. Графология: характер по почерку: учеб.-метод. пособие / В.И. Кравченко; ГУАП. – СПб., 2006. – 92 с.
3. Ковалев П.А. Роль графологической теории в судебном почерковедении. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 4(66): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 71-75.
4. Осекова О.В. Графологические средства отражения индивидуально-психологических особенностей личности: дис...канд.псих.наук, 2003.
5. Психология личности: учеб. пособие / Авт.-сост. О.А. Ахвердова, И.В. Белашева, И.В. Боев, А.Н. Каргалева. – Ставрополь: СГУ, 2007.– 592 с.
6. Судебно-почерковедческая диагностика: учеб. пособие для студентов вузов / В.Ф. Орлова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2006. –160 с.

*Федоренко И.В., V курс, МГЭИ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
доцент Рубцова Н.Е.*

Психологическое регулирование конфликтного взаимодействия супругов с акцентуированными характерами

Супружеский конфликт – это ситуация, в которой сталкиваются интересы, намерения, желания супругов, порождая сильные отрицательные эмоциональные состояния, непонимание и разобщенность. Вместе с тем, конфликт в супружеской паре может иметь ресурсный момент, поскольку так партнеры узнают особенности друга, открываясь в ситуации напряженного взаимодействия.

По данным Росстата, ежегодно в современной России заключается около 750–900 тысяч браков, расторгается примерно половина из них. Из общего количества разводов 40% приходится на пары в возрасте ранней зрелости, фертильности (детородности). Основные показатели брачности и разводимости оказались весьма тревожными: к примеру, с января по декабрь 2016 года зарегистрировано около 62% разводов от числа заключенных браков, что на 15,2% больше, чем за аналогичный период 2015 г. [6].

Ю.А. Евграфова определяет супружеский конфликт как «совокупность взаимных отрицательных отношений, возникающих при столкновении противоречивых мнений, точек зрения, представлений партнеров относительно внутрисемейных отношений» [3, с. 262].

По мнению В.А. Сысенко, в браке с взаимной заинтересованностью супругов друг в друге, со стремлением к совершенствованию диалога, конфликты будут неизбежной частью отношений. Важно понимать при этом, каким образом возникают эти конфликты, по какому поводу, в каких формах находят свое выражение и какими стратегиями пользуются супруги для их разрешения [7, с. 113].

Причины возникновения супружеского конфликта можно объединить в следующие категории:

- конфликты на почве несогласованности прав и обязанностей, ролевых позиций в семье;
- конфликты по причине неудовлетворения каких-то важных потребностей;
- конфликты из-за недостатков в воспитании (повышенная конфликтность супругов, привычка конфликтовать, взятая из собственной родительской семьи).

Важно отметить, что центральным в распределении семейных ролей является их согласованность. Если каждый из супругов по-разному понимает свою роль и предъявляет друг другу ожидания и соответствующие им необходимые требования, то возникновение конфликта будет неизбежным.

Акцентуации характера – это яркая, иногда даже чрезмерно, выраженная индивидуальная черта характера человека. Наличие этих особенностей личности делает человека более уязвимым при определенном психологическом воздействии, например, супругами. Акцентуация у личности может быть явной или скрытой. При этом, каждым из партнеров в браке его собственное поведение рассматривается как единственно верное, а поведение супруга считается неправильным (в действительности просто происходит сильное расхождение ожиданий и реальности).

Помимо ожиданий и представлений относительно семейных ролей, у каждого из супругов есть собственные потребности, которые они надеются удовлетворить в брачном союзе. Но если уже существует конфликт по поводу несовпадения представлений, то и потребности супругов находятся во взаимном рассогласовании. Это рассогласование может сначала носить скрытый характер, а потом постепенно переходить в открытую форму, конфликтное взаимодействие.

Рассматривая специфику супружеских конфликтов, можно опираться на предложенную Г.М. Андреевой «схему межличностных отношений, в которой автор выделяет три компонента:

1. Когнитивный компонент включает в себя осознание партнерами позитивных или негативных моментов в отношениях, понимание причин возникающих разногласий.

2. Аффективный компонент содержит различные эмоциональные переживания партнеров в контексте их взаимоотношений (эмоциональные состояния, имеющие положительную или отрицательную окраску; переживание конфликта, удовлетворенность отношениями и т.д.).

3. Поведенческий аспект межличностных отношений находит реализацию в конкретных действиях. Если партнеры важны друг другу, их поведение будет

доброжелательным, направленным на продуктивное сотрудничество. В обратном случае интерактивная сторона общения будет затрудняться различного рода конфликтами» [1, с. 109].

При этом эмоциональные проявления супружеского взаимодействия обусловлены ценностными нормами групп, к которым принадлежит каждый из супругов (родительская семья каждого из них) и их индивидуально-психологическими особенностями.

Особое положение занимает психологический фактор, который в общей структуре супружеского взаимодействия отвечает за степень соотнесенности личностных особенностей каждого из супругов, их характеров и уровня притязаний. О характерологических особенностях партнеров свидетельствует их отношение к работе, окружающим людям, к самим себе; также свою роль играют привычки супругов. Если, к примеру, привычки одного из супругов не устраивают другого и все это происходит в атмосфере молчания, то постепенно копится раздраженность, на которую накладываются еще какие-то недостатки в характере супруга, его несоответствие темпераменту партнера, и тогда возникает ситуация конфликта.

В случае достаточной степени сформированности у супругов взаимного уважения, доверия, умения считаться с потребностями и интересами партнера, имеющиеся противоречия могут быть успешно преодолены. В случае, если данные характеристики отсутствуют в брачном союзе, это может вскоре приводить к сильному обострению противоречий, когда партнеры не могут и уже не желают удовлетворять потребности друг друга. Создавшаяся дисгармония в супружеских отношениях может вести к их разрыву. В.А. Терехин, Е.В. Криченко описывают «две формы протекания супружеского конфликта:

1. Конструктивный конфликт (протекает на общем фоне позитивных взаимоотношений супругов и способствует осознанию их взаимных претензий).

2. Деструктивный конфликт (не приводит к решению наболевших проблем и сводится обычно к банальному выяснению отношений между партнерами)» [8, с. 26].

Важно отметить, что к развитию конфликта рано или поздно приводит такая негативная форма поведения, как психологическая эксплуатация брачного партнера, когда один супруг либо неосознанно, либо целенаправленно самоутверждается за счет своей половины. Это проявляется в демонстрации партнеру негативных черт своего характера, в посягательстве на духовный мир супруга, в стремлении подчинить его себе. Психологическая эксплуатация супруга заключается также в перекладывании на партнера психологически трудоемких проблем, ответственных решений и действий.

В благополучном союзе супруги стараются вместе, согласованно решать эти проблемы. В такой семье благоприятный психологический климат, который характеризуется общностью интересов супругов, взаимопониманием и сплоченностью, позитивным эмоциональным настроением.

К. Левин в своей работе «Супружеские конфликты» отмечает, что «вероятность серьезных конфликтов возрастает в тех случаях, когда затронуты центральные области личности. По сути, любая потребность становится более

центральной в том случае, когда она не удовлетворена или же ее удовлетворение привело к перенасыщению; если же она удовлетворена в необходимом объеме, она становится менее важной и переходит в разряд второстепенных. Неудовлетворенная же потребность, напротив, дестабилизирует ситуацию, что увеличивает степень появления конфликта» [4, с. 118]. В своем исследовании стилей разрешения конфликтов И.В. Грошев обнаружил следующие гендерные различия: «у мужчин более явно оказались выражены конкуренция и компромисс. У женщин – сотрудничество и приспособление. Стратегия избегания (ухода) используется как мужчинами, так и женщинами в равной степени» [2, с. 93].

В исследовании А.А. Позднякова выявлено, что мужчины и женщины различаются тактиками поведения в конфликтной ситуации. Мужчинам свойственно дифференцировать конфликт по сфере, предмету и его участникам. Для женщин – характерно стремление усилить свои ресурсы различными способами (преимущественно за счет увеличения сторонников) [5, с. 13].

По мнению ряда психологов, существует зависимость стратегии поведения в семейном конфликте от наличия акцентуированных черт в характере человека, которые заложены в нем практически с самого его рождения и способны активизироваться или превалировать в течение всей жизни, в зависимости от различных обстоятельств. Полагаем, что наличие тех или иных типов акцентуаций характера зависит не только от сложившейся определенной ситуации или условий вокруг индивида, но и, что важно, желания супругов наладить «сотрудничество», от старания корректировать своё поведение при конфликте и стараться контролировать свои чувства и эмоции, чтобы не ранить близкого человека, желания попытаться найти компромисс.

Проявление акцентуаций характера при семейном конфликте также напрямую зависит от интеллектуального развития (чем человек образованнее, тем он более склонен к рациональному мышлению и контролируемым поступкам, т.к. априори знает о потенциальных негативных последствиях в случае разрастания конфликта) воспитанности; менталитета; гендерного признака, наличия таких обстоятельств, как присутствие детей, посторонних, родных.

Супружеские конфликты могут обладать разными функциями, неся в себе энергию разрушения или созидания. В целом, если несогласованность супругов не слишком велика, а брак обладает для обоих достаточной степенью ценности, то супруги смогут в итоге договориться. При этом, важным фактором, который обуславливает позитивный исход ситуации, является позиция обоих супругов относительно субъективного значения брака. Количество и степень серьезности конфликтов зависят, таким образом, от общей атмосферы брачного союза, от степени удовлетворенности супругов браком.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2011.
2. Грошев И.В. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 93–95.
3. Евграфова Ю.А. Формирование супружеских конфликтов в молодой семье // Вестник московского государственного областного университета. – 2011. –

№4. – С. 262–264.

4. Левин К. Супружеские конфликты / Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2011.

5. Наука / Педагогика [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://наука-pedagogika.com/viewer/148795/a?#?page=13> (дата обращения 27.03.2017 г.).

6. Социальные и психологические проблемы современной семьи: Материалы VII Междунар. науч. конф. 2016. – 342 с.

7. Сысенко В.А. Устойчивость брака. – М.: Финансы и статистика, 2006.

8. Терёхин В.А., Криченко Е.В. Психологические аспекты качества семейно-брачных отношений // РЭГ. – 2010. – №12. – С. 24–26.

Холина К.И., II курс, ТвГУ, г. Тверь

Научный руководитель – доктор психологических наук,

профессор Копылова Н.В.

Мотивационная сфера личности

В настоящее время все больше возрастает интерес к психологии личности. Общество заинтересовано в реализации интеллектуального, личностного и творческого потенциала человека, ведь он является важнейшим источником достижений, основой прогрессивного развития.

Проблему мотивационной сферы человека можно назвать ядром психологии. В первой половине прошлого века в разных странах мира почти одновременно началась плодотворная работа выдающихся основоположников современных направлений в изучении мотивации. Неоценимый вклад в изучение мотивации внесли такие ученые, как: З. Фрейд, У. Макдугалл, Д. Уотсон, П.К. Анохин, А. Маслоу, Г. Оллпорт К. Роджерс, Д. Маккеланд, Д. Аткинсон, Г. Келли, А.Н. Леонтьев и многие другие исследователи. Их теории мотивации известны на весь мир. Теории стали появляться еще в древние времена, и в ходе истории взгляды на мотивацию многократно менялись. Вот одни из многочисленных теорий мотивации: теория инстинктов, теория биологических потребностей, поведенческая теория, теория высшей нервной деятельности, теория психогенных потребностей, теория деятельностного подхода мотивационной сферы человека, когнитивная теория мотивации и другие [2].

Под мотивацией понимается побуждение к действию; психофизический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Главными характеристиками мотивационной сферы человека являются: широта, гибкость и иерархизированность.

Также можно выделить основные закономерности в развитии мотивационной сферы человека. Леонтьев говорил, что развитие мотивационной сферы происходит за счет увеличения числа потребностей, расширение происходит именно в процессе деятельности. Выделил механизм образования мотивов – механизм превращения мотива в цель. Формирование мотивационной сферы связано с развитием интересов у человека, которые выступают побудительной причиной к действию. Интересы не исчезают в

течение всей жизни, лишь изменяются, приобретают более осознанный характер.

Потребность, мотив, цель – понятия, напрямую связанные с мотивацией, главные составляющие мотивационной сферы человека. Существуют и другие побудители поведения человека. Например, такие формы направленности личности как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Потребность может реализоваться во многих мотивах, которые впоследствии удовлетворяются совокупностью целей [4].

Понимание понятий «потребность» и «мотив» постоянно изменялось, поскольку одни авторы начисто отвергали представления других авторов.

Чаще всего потребности рассматриваются в трех аспектах: как объект, как субъект и как свойство. Потребность как нужду выделяли такие ученые как Божович, Ковалев, Рубинштейн. Как предмет удовлетворения нужды – Леонтьев. Додонов и Василенко рассматривали потребность как необходимость. Магун – как отсутствие блага. Как отношение – Леонтьев и Каган. Макклелланд, Оссовский в потребности видели нарушение стабильности. Левин выделял потребность как состояние. А Ильин – как системную реакцию личности. Но все авторы были согласны в том, что потребность вызывает активность человека.

Потребность характеризуется силой, периодичностью возникновения, способами их удовлетворения и предметным содержанием потребностей.

Классифицируя потребности по определенным критериям, можно выделить следующие виды: по происхождению потребности бывают – естественными и культурными, по предмету потребности (по уровню сложности) – материальные, духовные, социальные [3].

У. Макдугалл считал, что в основе потребностей лежат определенные инстинкты, а также выделил их соотношение. А. Маслоу создал иерархию потребностей. Она заключается в том, что каждая потребность находится на определенном уровне. Нельзя перейти на высший уровень, если не удовлетворены потребности низшего класса [5].

В качестве мотива называются самые различные психологические феномены: как потребность (Божович, Ковалев, Платонов), как цель (Рубинштейн, Леонтьев), как побуждение (Ковалев, Хекхаузен), как намерение (Левин), как устойчивые свойства (Мюррей, Аткинсон, Платонов, Мерлин), как состояние (Хилгард, Мейерович), как формулировка (Обуховский), как удовлетворенность (Асеев, Ковалев, Якобсон). Недаром А.Н. Леонтьев писал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те понятия, по поводу которых употребляется термин «мотив» [1].

Выделяют 3 блока в структуре мотива: потребностный, блок внутреннего фильтра и целевой блок. Главными характеристиками мотива являются сила и устойчивость. В качестве основных функций мотива выделяют: побуждающую, направляющую, регулирующую. Иногда выделяют и дополнительные. Например, стимулирующую, смыслообразующую, контролирующую, защитную [3].

По определенным основаниям выделяют следующие мотивы: по содержанию потребностей – биологические и социальные, самоуважения и самоунижения; по социальным установкам – личные и общественные, эгоистические и альтруистические, нравственные и безнравственные; по видам деятельности – трудовые, учебные, исследовательские, коммуникативные; по уровню притязаний – достижения успеха, избегание неудач; по степени осознания – осознанные, неосознанные; по длительности – кратковременные, средней длительности, устойчивые; по силе проявления – сильные, умеренные, слабые; по степени устойчивости – сильноустойчивые, среднеустойчивые, слабоустойчивые [3].

Единой общепринятой теории мотивации не существует. Споры насчет главенствующей теории ведутся до сих пор. Проблема мотивации и мотивационной сферы личности остается актуальной и в наши дни. Многие концепции развиваются и в наше время, ученые – психологи и сейчас пытаются изучить все аспекты мотивации, понять ее сущность, изучить ее компоненты.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология личности: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. Т. 1. – М.: Мир, 1992. – 496 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 1-е изд., 2008. – 512 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2009. – 305 с.

Шибко А.Н., II курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.*

Влияние памяти на успешность обучения старших школьников

Мы живем в мире, которым правит информация, и с каждым днем ее все больше и больше. Информация, полученная при непосредственном отражении действительности (посредством ощущения и восприятия), хранится в памяти и является исходным материалом для мышления и воображения, то есть опосредованного отражения действительности. Таким образом, очевидно, что никакое познание невозможно без памяти, а, следовательно, в обучении одним из определяющих факторов успешности будет уровень развития памяти учащихся.

В современном мире многократно увеличивается поток информации, предлагаемой школьнику для изучения и запоминания. Наряду с традиционной формой обучения появляются новые модели развивающего обучения, в которых ведущая роль отводится теоретическим знаниям и целостному личностному росту учащихся. Также осуществляется реализация индивидуального подхода, которая невозможна без учета особенностей памяти учащихся и оптимального использования возможностей памяти каждого.

Изучением памяти в частности вопросом связи памяти и обучения, занимались отечественные психологи: Л.Д. Столяренко, Р.С. Немов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др. [1]. Границы возможностей человеческой памяти не определены, но ясно, что они обширны, и еще никто не достиг предела в их использовании. Максимальный уровень развития памяти мог бы позволить экономить время на запоминание, заучивание оптимизировать процесс вызова информации из долговременной памяти, что дало бы возможность увеличить время на работу с этой информацией на уровне мышления. Преобладание различных видов памяти на каждом этапе обучения детей разное и обусловлено разными причинами.

На среднем и старшем этапах обучения, то есть в подростковом и юношеском возрастах, активно идет процесс как личностного, так и познавательного развития [3].

Уже в подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Как реакция на частое практическое употребление в жизни логической памяти, замедляется развитие механической. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов увеличивается количество информации, которую должен запомнить подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в данном возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Наряду с этим появляется интерес к способам улучшения запоминания [3].

А.Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти - непосредственной и опосредованной - в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте [2]. Он показал, что с увеличением возраста идет постепенное улучшение непосредственного запоминания, быстрее, чем опосредствованного. Уже в подростковом и юношеском возрасте - прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется, и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные процессы. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для подростка вспоминать значить мыслить. Его процесс запоминания сводится мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям [4].

Процесс развития памяти в школьном возрасте имеет ряд особенностей. Так, происходит перестройка памяти, в частности, наблюдается активное развитие одних видов памяти и замедляется развитие других. Изменяется соотношение между непосредственным и опосредованным запоминанием, между памятью и мышлением. Эти изменения, а также индивидуальные различия памяти должны непременно учитываться в процессе обучения, - как со стороны учащихся, так и со стороны учителя. Эти знания в состоянии помочь

ему правильно сориентировать процесс обучения какому-либо предмету, а также дать методические рекомендации учащимся по преодолению проблем запоминания материала, часто встречающихся в старших классах [4].

В ходе анализа научно-методической литературы мы определили теоретические основы развития памяти. Выявлено что в подростковом возрасте, важные процессы, проходящие в организме связаны с перестройкой памяти. Наблюдается активное развитие одних и замедляется развитие других, а также изменяется соотношения между непосредственным и опосредованным запоминанием между памятью и мышлением. Данные особенности памяти непременно должны учитываться в процессе обучения. В ходе теоретического исследования мы определили следующую взаимосвязь чем выше уровень развития оперативной памяти тем выше успеваемость учеников старших классов.

Список литературы

1. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2008. – 583 с.
2. Немов Р.С. Психология. Кн.1. Общие основы психологии. – 4-е изд. – М.:ВЛАДОС, 2003.
3. Никитина Т.Б. Как развить хорошую память. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие. – 8-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 672 с.

2. Актуальные проблемы психологии труда, организационной психологии, психологии образования

*Алиева Л.С.к., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Ключева О.А.*

Конкурентные стратегии поведения индивидуальных предпринимателей

Конкуренция является важнейшей составляющей биологической и социальной жизни человека. Термин «конкуренция» происходит от латинского «conspicere» – «сталкиваться», «соперничать», что означает «борьба, соперничество в какой-либо области с получением какой-либо выгоды». Конкуренция всегда рассматривается в рамках, как минимум, двух противоборствующих сторон. Конкурентная борьба происходит за достижение лучших условий, ресурсов, результатов, прибыли и т.д. Причем борьба происходит в легализованных условиях при наличии одной и той же цели у конкурентов. Следует отметить, что термин «конкуренция» является универсальным понятием для многих наук, включая психологию, философию, биологию, социологию, экономику, экологию и т.д. Использование термина «конкуренция» в большом количестве различных наук говорит об огромной роли конкуренции в современном мире, в основе которой лежит общее

понимание конкуренции как одной из основных форм взаимодействия и деятельности. Интерес к конкуренции связан с тем, что многие исследователи считают конкуренцию врожденным механизмом взаимодействия не только людей, но и животных, и растений.

В отечественной психологии конкуренция является мало исследованным феноменом, что обусловлено особенностями исторического развития России. Во времена Советского Союза конкуренция, противопоставление себя другим, желание достичь личного успеха и благополучия имели негативный характер и осуждалось обществом, воспитанным в духе коллективизма. Такой, годами сложившийся стереотип, имеет до сих пор большое влияние на людей, большинство которых склонны к избеганию риска и конкуренции, расценивая ее как конфликтность и враждебность. Поэтому, подавляющее большинство работ, посвященных феномену «конкуренция» в психологии – работы западных ученых, чаще всего американских, что обусловлено распространенностью в западной культуре установки на индивидуальный успех и развитие. Однако, с активным развитием бизнеса, а также интернета, телевидения, пропагандой западного образа жизни в СМИ, такой стереотип представлений о мире и взаимоотношениях в обществе находит все больший отклик у современных людей и в России [4].

Проблема конкуренции широко освещались в различных школах социальных теоретиков – утилитаризмом (Й. Бентам, Дж. Милль и др.), социал-дарвинизмом (Дж. Самнер), социологией Спенсера. Представители утилитаризма предлагают модель социальной деятельности, в которой индивидуумы сознательно преследуют свои личные интересы, а общество – не более чем масса индивидуумов, сведенных вместе в реализации этих целей. Человек стремится к личной пользе, и всеобщее благо складывается из стремлений различных людей реализовать свой частный интерес. Общее благо оказывается суммарным итогом частных благ. Поэтому конкуренция, по мнению Дж. Милля «...не является наилучшим стимулом, который можно себе вообразить, однако сегодня она – стимул необходимый, и едва ли в близком будущем она потеряет свое значение как обязательное условие прогресса... Защита от конкуренции означает защиту от лени и умственной тупости, отказ от необходимости быть таким же активным и знающим человеком, как и другие люди» [1].

Конкуренция является одним из основных видов делового взаимодействия в предпринимательской деятельности.

Более чем двадцатилетний опыт исследований в области социальной психологии предпринимательства, проводимых в Институте психологии РАН и в работах А.Л. Журавлева и В.П. Познякова, посвященных социально-психологическим проблемам становления малого бизнеса в России, изучению места предпринимателей в социальной структуре российского общества, социально-психологических факторов деловой активности российских предпринимателей, заложил теоретические основы и сформировал традиции изучения социально-психологических факторов делового взаимодействия российских предпринимателей.

Существует необходимость изучения субъективных сторон конкуренции, выступающих психологическими предпосылками успешности предпринимателя [2].

Производственные, сбытовые, финансовые, кадровые и иные стратегии предпринимательских фирм непременно разрабатываются и осуществляются посредством конкуренции. Вместе с тем сама конкурентная форма предпринимательских действий также является объектом и инструментом стратегического управления. Стратегии конкурентного поведения включают:

- стратегическое поведенческое целеполагание компании как единого, целостного субъекта предпринимательства, посредством которого компания проявляет основополагающие деловые интересы к представителям внутри фирменной и внешней среды своего бизнеса;
- комплекс долговременных действий (воздействие, противодействие) компании по отношению к представителям среды своего бизнеса, которые признаются ее стратегическим окружением, т.е. осуществляют деятельность в стратегических областях бизнеса этой компании, прямо либо опосредованно соприкасаясь с нею.

Содержание и форма профессионального предпринимательского бизнеса вполне сочетаются на стратегическом уровне деятельности.

Стратегия конкурентного поведения является базисом арсенала инструментов деятельности каждого конкурента. Не имея стратегии, компания не в состоянии формировать прагматически мотивированные установки на те или иные действия и тем самым положительно влиять на улучшение дел внутри компании и на состояние внешней среды своего бизнеса. Без стратегии конкурентные действия неизбежно приобретают хаотичный характер, что, в конечном счете, оборачивается утратой конкурентных преимуществ, снижением конкурентоспособности фирмы и подрывом ее конкурентного потенциала.

Субъекты предпринимательского бизнеса создаются, действуют и ликвидируются под влиянием центробежной и центростремительной тенденций развития современной системы бизнеса. Они одновременно реализуют свой деловой суверенитет и доказывают свою потребительскую, функциональную и общественную ценность. Поэтому на самом существенном, основополагающем уровне своего конкурентного целеполагания субъекту бизнеса следует прагматически ответить на вопросы о том, для деятельности в какой именно конкурентной среде он создан и как ему отстоять свой деловой суверенитет в данной среде. Стараясь найти оптимальный ответ на эти наиболее важные вопросы своего существования и развития в качестве суверенных конкурентов, субъекты предпринимательского бизнеса приступают к поиску, определению и формулированию своих основополагающих (стратегических) целей, а также инструментов их достижения (конкурентных стратегий или стратегий конкурентного поведения) [3].

Список литературы

1. Ключева О.А. Продуктивные и контрпродуктивные конкурентные стратегии поведения в профессиональной деятельности / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 214–230.

2. Позняков В.П., Титова О.И. Отношение предпринимателей к конкуренции: гендерные различия // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 197–206.

3. Рубин Ю.Б. Стратегии и тактики конкурентного поведения // Современная конкуренция. – 2007. – №3. – С. 81–96.

4. Цветкова Г.Е. Роль конкуренции и конкурентоспособности личности в профессиональной и общественной жизни // Успехи современной науки и образования. – 2016. – №4. – Том 3. – С. 10–13.

*Бондаревская М.А., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Становова Л.А.*

Влияние мотивации на продуктивность деятельности

Жизнь человека – это всегда движение по пути развития, это процесс преодоления новых границ, достижения наилучших результатов, личностный рост, саморазвитие.

Для достижения целей, результата или же для совершения какого-либо действия человеку необходим толчок, совокупность сил, которая бы побуждала его этой деятельности. И это побуждение к действию и есть мотивация.

Существует огромное количество мнений по поводу того, что же такое мотивация. Х. Хенхаузен подмечает, что «едва ли найдется другая такая же необозримая область психологических исследований, к которой можно было подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации» [4].

Разные авторы дают определение мотивации, исходя из своей точки зрения. С точки зрения управления более удачным представляется следующее определение М. Мескона: «Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей и целей организации» [1].

Приоритетные цели и планы, правильные решения, хорошая организация будут малоэффективными без обеспечения мотивации. Мотивация может восполнить многие недостатки других функций – например, таких как недостатки в планировании или в организации деятельности. Тем не менее, слабую мотивацию практически невозможно чем-либо восполнить или компенсировать. Исходя из этого – важнейшей функцией руководителя будет являться мотивирование подчиненных, то есть создание, поддержание и развитие мотивации работников.

Раскрытие содержания функции мотивирования связано с проблемой мотивации трудовой деятельности в целом. Вначале необходимо определить те аспекты, которые наиболее характерны для управленческой деятельности.

Во-первых, это характеристика мотивации исполнительской деятельности. Она требует характеристики главных мотивов трудовой деятельности, то есть того, к чему должен обращаться руководитель, организующий свои мотивационные воздействия.

Во-вторых, это характеристика собственной мотивации деятельности руководителя, выявление специфики ее основных закономерностей (мотивация управления).

В-третьих, это описание содержания, структуры и состава функции мотивирования как одного из основных компонентов управленческой деятельности [2]. В практике управления эти три аспекта тесно взаимосвязаны между собой.

Особое положение мотивации персонала обусловлено тем, что привлечение самых разных современных технологий, выбор приемлемой структуры и создание неповторимых систем обработки и передачи информации могут быть не реализованы, если сотрудники организации не будут работать должным образом, не будут стремиться к выполнению организационных целей и достижению лучшего результата. Желание и готовность человека выполнять свою работу можно отнести к ключевым факторам успеха функционирования организации [3].

Создавая систему мотивации, необходимо помнить, что она существует для того, чтобы у работника появились желание и готовность работать эффективно именно в этой организации.

Продуктивность в управлении – это критерий оценки самого процесса управления, то есть производительность труда рабочих компании, определяется соотношением между результатами, полученными с помощью тех ресурсов, которые они имеют, и максимально возможными результатами, которые можно получать с их помощью.

Оценить продуктивность работы можно с помощью таких понятий, как усилия, работа и результаты.

Усилия – это то, что считается измеряемым, трудозатратным.

Работа – это результат приложения усилий. Это показатели объема проделанной работы сотрудником.

Результат – измеряет и усилия и работу, при этом указывает на эффект этого усилия или работы при выполнении определенной задачи, которая стоит перед работником.

Таким образом, системная цепочка определения продуктивности деятельности может выглядеть следующим образом: затраты -> усилия -> работа -> результаты.

В нашей работе в качестве критериев продуктивности деятельности нами выделяются: мотивация, стрессоустойчивость, коммуникативные способности, регулятивные процессы.

Исходя из вышесказанного, мы можем построить гипотезу о том, что мотивация будет влиять на продуктивность деятельности работников.

Эмпирическое исследование планируется провести на педагогическом коллективе на базе МОУ СОШ №21. В ходе эмпирического исследования мы планируем выявить влияние мотивации на продуктивность деятельности педагогов, а также как мотивация и остальные критерии продуктивности влияют на деятельность педагогов Методики, которые будут нами использованы в ходе исследования:

- Опросник Ф. Херцберга «Гигиенические и Мотивационные факторы»;
- Э. Шейн «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере;
- Холмс и Раге Методика определения стрессоустойчивости;

- В.В. Синявский, В.А. Федорошин «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС).

Список литературы

1. Кабанов В. Управление дополнительным уровнем мотивации кадров на предприятии / Управление персоналом. М., 2008.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
3. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: учебник для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

*Бунденков М.С., к-т I курс, ВА ВКО, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Филинова И.М.*

Процесс становления военного профессионала (на примере биографии А.В. Суворова)

Многие отрасли знания исследуют проблемы профессионального становления, работоспособности, пиков трудовых достижений человека. В частности, такие науки как социология, менеджмент, управление персоналом, физиология человека, психология труда, возрастная психология рассматривают динамику развития и затухания профессионально важных качеств личности.

Данная работа посвящена исследованию феномена полководца А.В. Суворова. Замысел осуществленного нами исследования состоял в том, чтобы опровергнуть доминирующее научное мнение о существовании возрастного предела для продуктивной профессиональной деятельности человека. В первой части исследования проанализированы разработанные отечественными и зарубежными авторами подходы к описанию этапов профессионального становления личности.

Вторая часть работы заключалась в аналитическом сравнении имеющихся периодизаций профессионального становления человека с периодами развития карьеры выдающегося военачальника А.В. Суворова.

Опираясь на учебное пособие доктора психологических наук Т.А. Жалагиной, можем дать обобщенную характеристику имеющихся периодизаций профессионального становления человека [1].

Е.А. Климов выделяет следующие периоды развития личности.

Стадия «оптации» (от лат. optatio – выбор) – начало профессионального самоопределения любой личности; подготовка человека к предстоящей трудовой, социальной и другим видам деятельности. Именно в этот период – от 11 до 18 лет – мы осознаем, чем нам предстоит заниматься всю жизнь или, возможно, только какую-то её часть. Следовательно, человек, проходящий данный этап называется оптантом.

Стадия адента – короткий профессионально-подготовительный период, касающийся, в частности, выпускников средних образовательных учреждений.

Стадия адаптанта – сравнительно короткая стадия, продолжающаяся от нескольких месяцев до 3 лет, характеризуется окончанием профессионального обучения и вступлением в карьеру.

Стадия интернала (от англ. internal – внутренний) – полное освоение человеком в своей рабочей среде (воспринимается, как «свой среди своих») и выполнение возложенных на него обязанностей без каких-либо трудностей и ограничений.

Стадия мастера – выделение работника из общей массы коллег как наиболее опытного.

Стадия авторитета, когда работник достигает ступени профессионального развития, позволяющей охарактеризовать его как лучшего среди мастеров.

Стадия наставника – высший уровень профессионального мастерства любого работника. Эта стадия уникальна тем, что в ней профессионал не просто владеет своим делом лучше любого другого специалиста, но и готов передать весь свой бесценный опыт молодым ученикам. Следовательно, наивысший уровень профессионального развития – это переход от освоения профессии к педагогике (передаче знаний, умений и навыков преемникам).

За рубежом достаточно известна периодизация американского психолога Д. Сьюпера, которая включает следующие этапы профессионального становления [4, с. 522].

Этап исследования своих сил и устремлений, этап «разведки» – апробация своих сил в различных видах трудовой и учебной деятельности (14–25 лет). Возможно даже временное (но не основное) занятие определенной профессией (15–17 лет). В переходный период (18–21 год) молодой человек продолжает активный поиск профессионального учебного заведения в условиях освоения способов самостоятельной жизни, включая и временные подработки. Завершается этот этап апробированием избранной профессии в реальной трудовой деятельности, часто совмещаемым с учебой (примерно 22–24 года). Заметим, что западные системы подготовки специалистов в большей степени ориентированы на практику, поэтому возможностей попробовать свои силы в реальной трудовой деятельности, совмещаемой с учебой, гораздо больше, чем в условиях российской образовательной системы.

Пробный этап – человек «пробует» себя в качестве полноценного специалиста, способного «конкурировать» с более опытными работниками (25–30 лет). Как известно, именно конкуренция в стремлении к жизненному успеху (карьере) является важнейшим смыслом существования в современном обществе. Поэтому молодой специалист, прежде всего, осваивает именно эту «науку». При этом предполагается, что стремление к успеху – это важнейший стимул и высокопроизводительного труда, и личностного развития.

Этап стабилизации, утверждения себя в качестве надежного и преуспевающего специалиста. Этот этап часто предполагает дальнейшее профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе и в своей фирме (от 30 до 44 лет).

Этап поддержания, сохранения достигнутых позиций (в ходе карьерных усилий) – стремление человека создать устойчивое профессиональное и

социальное положение. Именно здесь решается вопрос, удастся ли построить желаемый образ жизни и добиться успеха, т. е. состоится ли карьера вообще (от 45 до 64 лет).

Этап спада, ухода, уменьшения профессиональной и социальной активности (от 65 лет и более).

Голландский психолог Б. Ливехуд выделяет семь основных фаз жизни после детства [1].

Юность (с 16–17 до 21–24 лет) – это переходная фаза: «...Юность является временем, когда нужно упорно работать над неравноценными задачами, в результате чего возникает поведение, на основе которого можно называть себя взрослым».

Двадцатые годы (с 21 до 28 лет) – первая фаза взрослости. «Молодой человек хотел бы проявить себя в различных ситуациях, чтобы таким образом изучить себя и свои способности...». «Худшее, что может случиться с человеком в этой фазе его жизни, это необходимость в течение десяти лет выполнять одну и ту же работу не имея возможности изучить при этом что-то новое», – отмечает Б. Ливехуд.

Организационная фаза (с 28 до 35 лет). На первый план все больше выходит профессиональная деятельность: «...Люди углубляются в свою работу и, таким образом, сами готовят себе социальную изоляцию. Новых «друзей» больше не находят, есть «знакомые», с которыми общаются, главным образом, «полезные знакомые».

Вторая половина тридцатых годов. Здесь происходит частая смена ценностей, страх перед разрывом между старыми (более романтическими) и новыми (более прагматическими) ценностями.

Сороковые годы. Наблюдается биологический спад и возможности духовного развития. Главным все больше становится вопрос: «Можно ли найти другие, новые ценности?». Это период выбора (один из вариантов выбора – ориентация на внутренний мир, на личностный рост; другой вариант выбора – карьера).

Начало 50-х годов. Б. Ливехуд отмечает, что если новые ценности не найдены, то возрастает ощущение трагичности (неудачности) жизни и человек все больше уходит в работу. Если новые смыслы найдены, то кроме работы человек находит смыслы (счастье) в иных делах (особенно счастье в духовном развитии).

Период после 56 лет (с 56 до 63 лет). Для многих людей будущего больше нет – все в прошлом. У многих есть ощущение того, что самое главное в жизни еще не сделал.

Американский психолог и психотерапевт Э. Эриксон выделяет восемь периодов профессионализации личности [2, с. 482-484].

«Идентичность – или непризнание» – формирование «ролевой идентичности», профессиональное и личностное самоопределение (близко к стадии «оптации» – по Е.А. Климову) (14-20 лет). Сам Э. Эриксон считал эту стадию наиболее трудной и сложной в жизни человека.

«Сотрудничество – или отчуждение, изоляция» – развитие интимных отношений, планирование и построение семьи (20-35 лет).

«Дружба – или изолированность» – профессиональная деятельность, творчество, самоуважение, статус в обществе (по Э. Эриксону – это одна из важнейших стадий жизни, когда осуществляется или не осуществляется возможность реализовать себя в главном деле своей жизни) (35–65 лет);

«Оценка прожитого», осознание идентичности, целостности всей жизни или, наоборот, неудачности своей жизни (60–65 и далее).

Б. Ливехуд приводит примеры людей, которые уже в старости осознали, что «жизнь только начинается». По преданию, известный японский художник Хокусаи сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит и, что его художественная карьера началась только после этого. Тициан написал свои самые захватывающие картины в возрасте почти 100 лет. Верди, Сибелиус и другие работали до 80 лет.

Профессиональная карьера А.В. Суворова началась в 15 лет, когда он стал новобранцем Семеновского полка [3, с. 91–93]. А в 17 лет ему было присвоено второе воинское звание – капитан. Карьера А.В. Суворова развивалась достаточно динамично (рис. 1).

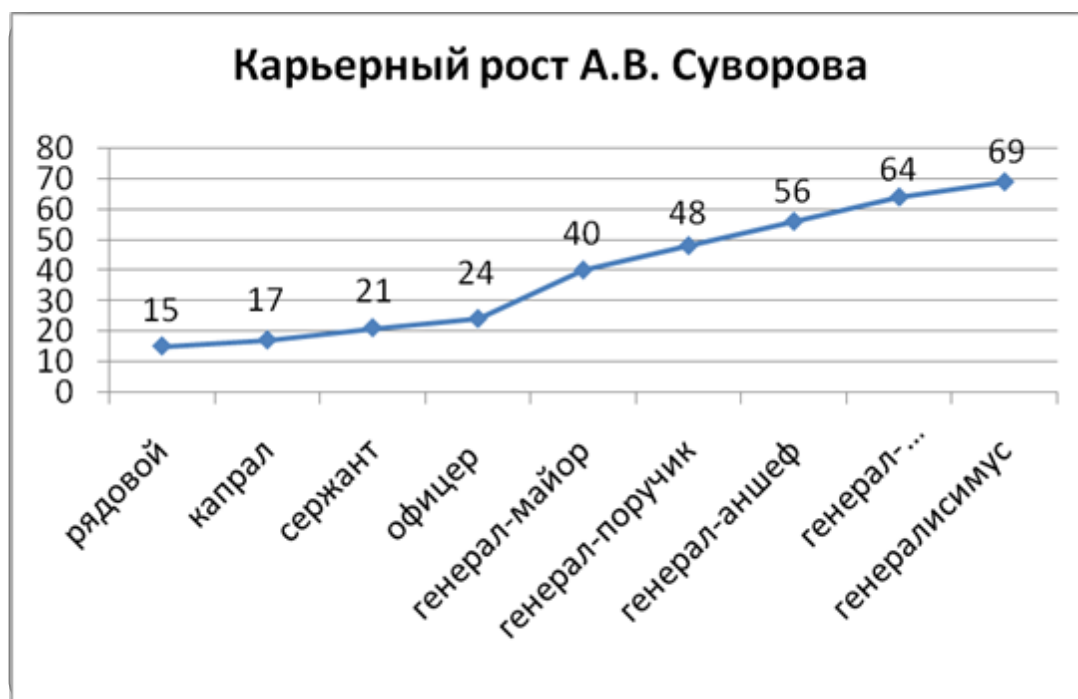


Рис. 1. Динамика карьерного роста А.В. Суворова

Сравнивая вышеописанные периодизации профессионального становления с периодами профессионального развития личности А.В.Суворова, можем отметить, что:

➤ если по мнению ученых в 31 год человек достигает фазы профессионального становления «Мастер», то Суворов стал «Мастером», когда получил звание офицера в 24 года;

➤ фаза «Авторитет» по общепринятым периодизациям заканчивается в 56 лет, а у А.В. Суворова эта фаза профессионального развития продолжалась до конца жизни;

➤ фаза затухания профессиональной деятельности и отхода от дел стандартно начинается с 60 лет, для А.В. Суворова не наступила, так как в 69 лет он совершил два победоносных военных похода (Итальянский и Швейцарский).

После 65, когда, по мнению Д. Сьюпера, наступает этап спада, ухода, уменьшения профессиональной и социальной активности, профессиональные успехи А.В. Суворова не только не затухали, а, наоборот, становились значимее, ярче, важнее для политического положения России. Самые ошеломительные победы под его руководством были одержаны русской армией, когда полководцу было уже 69 лет. Наглядно профессиональные достижения А.В. Суворова в различные периоды его жизни представлены на рисунке 2.

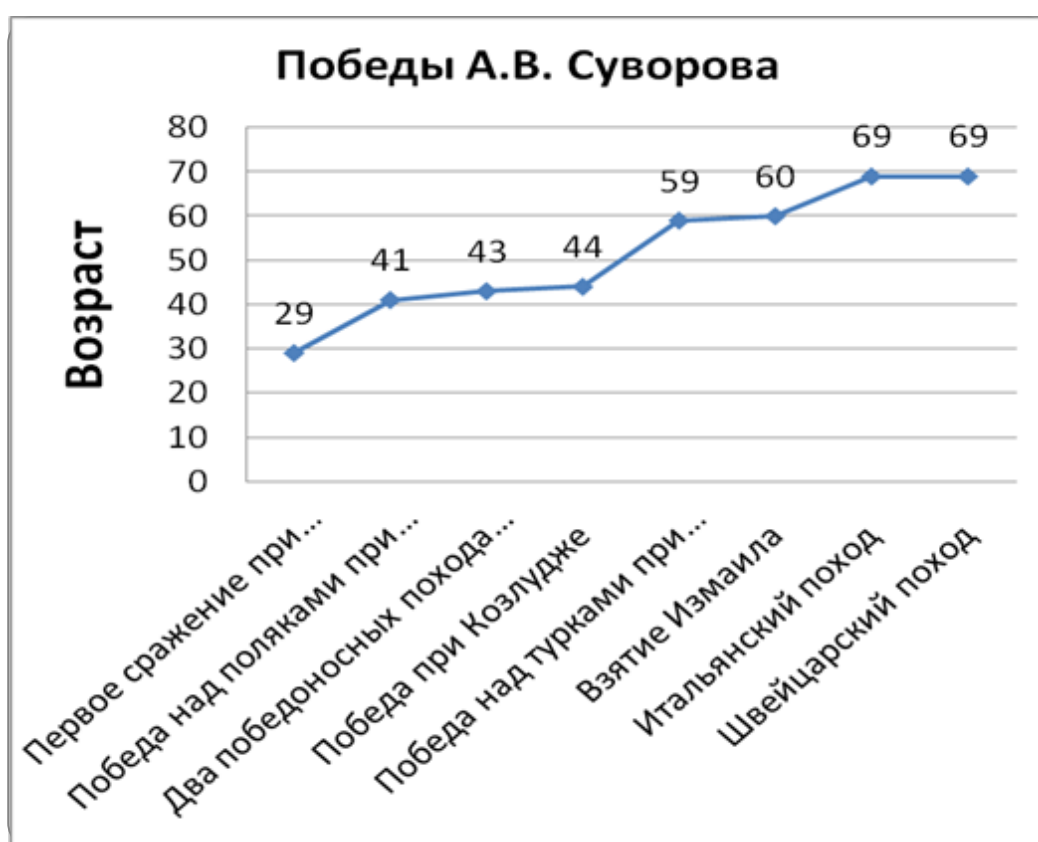


Рис. 2. Профессиональные достижения А.В. Суворова

По результатам проведенного исследования можем сделать вывод о том, что для человека одержимого своей профессией, талантливого в ней, патриота и гуманиста нет возрастных ограничений для творческой активности. И пример русского полководца Александра Васильевича Суворова является фактическим подтверждением этого утверждения.

Список литературы

1. Жалагина Т. А. Введение в психологию труда: учеб.-метод. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2014. [Электронный ресурс] (CD-ROM).
2. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015.

3. Осипов К. Александр Васильевич Суворов. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1950. – 335 с.

4. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620 с.

Быцко О.М., IV курс,

БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Научный руководитель – магистр психологических наук,

преподаватель Деревянко О.И.

Мотивация профессиональной деятельности у руководителей с разным стажем управленческой деятельности

Проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности – одна из основных в психологии. Путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Только зная, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого нужно знать, как возникают те или иные мотивы, каким образом мотивы могут быть приведены в действие [1, с. 118].

Управление организацией предстает в виде процесса осуществления определенного типа взаимосвязанных действий по формированию и использованию ресурсов организации для достижения ею своих целей. Роль мотивации труда руководителя в организации трудно переоценить. Ведь руководитель является субъектом управления в системе управления производством. От действий руководителя зависит состояние всех элементов производственной системы (персонала, уровень технологий, организационный механизм деятельности). Мотивирование обеспечивает высокую производительность труда, рациональное соотношение потребностей персонала и целей организации обеспечивает рентабельность предприятия, высокую эффективность деятельности [2, с. 204].

Концептуальную основу исследовательской работы по изучаемой теме составили представления о том, что профессиональная мотивация имеет многозначную по содержанию и формам структуру, в которой выделяют профессиональные, познавательные, прагматические, социальные мотивы и мотивы личного престижа. Профессиональные мотивы рассматриваются как успешность работы, которая определяется устойчивым и осознанным выбором профессии, желанием стать высококвалифицированным специалистом. Познавательные мотивы включают стремление личности приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания, пройти переподготовку или иметь возможность удовлетворить потребность в профессиональном росте. Прагматические мотивы предполагают желание субъекта трудовой деятельности иметь профессию с социальными льготами, стабильной зарплатой, включающую вероятность дополнительных выгод от работы. Значимыми для выполнения управленческой деятельности являются социальные мотивы и мотивы личного престижа, которые включают социально-значимую пользу для государства и общества, а также желание утвердить себя

как личность. Мотивы, а особенно профессиональные мотивы, являются важными факторами эффективной деятельности специалистов любого профиля [4, с. 70].

Высокая степень мотивационной включенности, увлеченность своей профессией, препятствует развитию профессиональных деструкций субъекта профессиональной деятельности и способствует эффективному исполнению функциональных обязанностей, развитию личности в профессии. Эффективность мотивации в значительной мере зависит от того, насколько заданная цель, требуемый результат труда соответствует процессуальному моменту мотивации. Данные полученные И.Н. Бондаренко, свидетельствуют о том, что процессуальная мотивация связана с положительной установкой на качественное выполнение трудового задания и поддерживается воздействием положительных эмоций. При наличии процессуальной мотивации, неудачи и ошибки в работе способствуют актуализации у сотрудника стремления к поиску активных стратегий для их преодоления [3, с. 56].

На основании модели мотивации, предложенной Р. Хакменом и Г. Олдхемом, в качестве основных переменных анализа мотивационной деятельности, следует выделять ряд конкретных переживаний, которые сопровождают процесс трудовой деятельности и оказывают влияние как на его качественно-количественный анализ, так и на удовлетворенность и общую мотивированность трудовой активности. Во-первых, это переживание значимости, как степень субъективно осознаваемой ценности данной трудовой деятельности. Во-вторых, переживание ответственности, как мера того влияния, которое может оказывать субъект на процесс и результаты своей деятельности. И, наконец, переживание эффективности и продуктивности своей деятельности. Побуждение к деятельности согласно данной модели выступает как мультипликативная функция силы этих переживаний: чем выше уровень переживаний, а также их внутренняя непротиворечивость, тем выше удовлетворенность деятельностью, более адекватна оценка своего места в организационной среде, устойчивость мотивов трудовой деятельности. В качестве оценочного критерия уровня мотивированности трудовой деятельности авторы рассматривают «Мотивационный потенциал профессиональной деятельности» (МППД). Основу МППД составляют «ядерные» характеристики трудового задания: разнообразие профессиональных навыков, значимость задания, завершенность задания, автономия, обратная связь от самой работы, обратная связь от других, взаимодействие, осознаваемый смысл работы, осознание ответственности за результаты, знание реальных результатов работы, общая удовлетворенность, удовлетворенность руководством, удовлетворенность оплатой, удовлетворенность сотрудничеством с другими людьми, удовлетворенность отсутствием опасности потерять работу. Согласно предложенной модели, высокое оценивание работниками этих характеристик определяет развитие у них высокого уровня процессуальной мотивации.

С учётом этого, нами будет выполнено исследование особенностей структуры и уровней выраженности основных групп профессиональных мотивов у руководителей и оценена их взаимосвязь с профессиональной

успешностью на разных этапах профессионального развития и становления руководителя.

Гипотезой нашего исследования является предположение о существовании особенностей системы мотивации у руководителей с разным стажем управленческой деятельности.

Можно предположить, что руководители с минимальным стажем управленческой деятельности обладают мотивационным профилем, который направлен на прогрессивное развитие, что позволяет совершенствоваться и добиваться успеха в профессии. Руководители с более продолжительным стажем работы на руководящем посту ориентируются на прагматичные мотивы, которые характеризуются стремлением к высокому социальному статусу и комфорту в различных сферах жизнедеятельности.

При выявлении особенностей мотивационного профиля руководителей мы будем учитывать социально-демографические характеристики, а также организационные факторы.

Полученные данные будут иметь высокую социально-экономическую значимость при обучении и отборе управленческих кадров, при их сопровождении на этапе последиplomного образования и в условиях реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Аксененко Ю.Н., Каспарян В.Н. Социология и психология управления. – Ростов н/Д, 2001. – 301 с.
2. Граждан В.Д. Социология управления. – М.: АКАДЕМИЯ, 2009. – 441 с.
3. Бондаренко И.Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2010.
4. Шеметов П.В., Чередникова Л.Е., Петухова С.В. Менеджмент: управление организационными системами: учеб. пособие. – М.: ОМЕГА-Л, 2009. – 407 с.

Габаева И.Х., I курс, «Казахско-Русский Международный Университет», г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Байдильдинова М.В.

Проблема перевода с психолингвистической точки зрения

Перевод – это несомненно очень древний вид человеческой деятельности. Как только в истории человечества образовались группы людей, языки которых отличались друг от друга, появились и «билингвы», помогавшие общению между «разноязычными» коллективами.

С возникновением письменности к таким устным переводчикам – «толмачам» присоединились и переводчики письменные, переводившие различные тексты официального, религиозного и делового характера. С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. Первыми теоретиками перевода были сами переводчики, стремившиеся обобщить свой собственный опыт, а иногда и опыт своих собратьев по профессии. Понятно, что с изложением своего "переводческого кредо" выступали наиболее выдающиеся переводчики всех

времен и, хотя высказываемые ими соображения не отвечали современным требованиям научности и доказательности и не складывались в последовательные теоретические концепции, все же целый ряд таких соображений и сегодня представляет несомненный интерес. Так, еще переводчики античного мира широко обсуждали вопрос о степени близости перевода к оригиналу. В ранних переводах Библии или других произведений, считавшихся священными или образцовыми, преобладало стремление буквального копирования оригинала, приводившее порой к неясности или даже полной непонятности перевода. Поэтому позднее некоторые переводчики пытались теоретически обосновать право переводчика на большую свободу в отношении оригинала, необходимость воспроизводить не букву, а смысл или даже общее впечатление, «очарование» оригинала. Уже в этих первых высказываниях о целях, которые должен преследовать переводчик, можно найти начало теоретических споров нашего времени о допустимости буквального или вольного перевода, о необходимости сохранить в переводе то же воздействие на читателя, которым обладает оригинал, и т.п.

Перевод можно определить как вид языкового посредничества, при котором на переводящем языке создается текст, коммуникативно-равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении. Для пользующихся переводом, он во всем заменяет оригинал, является его полноправным представителем. Иными словами, текст рассматривается как исходный и позволяющий продуцировать новый, коррелированный с исходным текстом (текст – переводчик – текст).

Вопрос соответствия (в широком смысле) исходного текста конечному зависит от профессиональных умений переводчика. Согласно А.В. Федорову и Л.З. Эйдлину вся работа переводчика сводится к продуцированию конечного текста на основе исходного. [2, с. 132–134]; [3, с. 34–35]. Это действительно так, только с одной оговоркой: продуцируя конечный текст, переводчик должен руководствоваться не только своей личной читательской проекцией, а также стремиться учитывать некоторое множество читательских проекций. Текст как знаковая микроструктура есть процесс взаимодействия этой структуры с читателем (реципиентом) и существует в этом смысле лишь в качестве такого взаимодействия. Впервые данное понимание сущности текста было предложено Н.А. Рубакиным. В сформулированной им библиопсихологической теории текст рассматривается как коррелированный с читателем (реципиентом), каждый раз производящим переструктурирование текста на основе своей собственной мнемы, ибо «слово, фраза, книга есть не передатчики, а возбудители психических переживаний в каждой индивидуальной мнеме». Согласно его точке зрения воспринимаемый текст есть каждый раз читательская проекция текста.

Целям адекватного восприятия и понимания текстов может служить также выведение писательских типов через читательские типы, предполагающее установление соответствия между представлениями и смыслами читателей и писателей и экспериментальное выяснение того, являются ли синонимичными для них те или иные тексты. Специалисты по теории перевода и переводчики признают, что перевод (и в частности художественный перевод) является одной

из форм взаимодействия культур. Само понятие взаимодействие культур, а в данном случае текстов как субститутов культур, предполагает наличие и общих элементов, и несовпадений, позволяющих нам отличить одно культурно-языковое образование от другого.

Художественный перевод есть только один из видов текстовой деятельности. Самым продуктивным для переводчика окажется такой подход к художественному тексту, благодаря которому удастся показать технологию конструирования поэтических объектов. В данном случае, переводчик имеет дело с объектом семантико-психологическим. Семантико-психологический объект – ряд знаковых единиц и принадлежат разным уровням языка (графемы, синтагмы, ритемы), и представляют знаковое единство для реципиента. Это единство есть ряд дискретных психических состояний, которые стимулируют в свою очередь возникновение психических состояний у реципиента. Любая знаковая единица художественной микроструктуры вызывает некоторое психическое состояние и может рассматриваться как один из конструктивных элементов поэтического текста.

Другие формальные конструктивные элементы поэтического текста (рифма, метр) оказываются несущественными для переводчика. Несущественными оказываются и проблемы комментирования, архаизации/модернизации текста, ибо психические состояния могут быть вызваны любыми знаковыми единицами, но эти знаковые единицы должны быть синонимичны знаковым единицам некоторого реципиента. В начале своей работы переводчик постулирует это отношение синонимичности. Это конечно не означает, что метод интроспективного наблюдения над переводами или самим процессом перевода непродуктивен. Мы можем привести высказывание А. Богуславского об интроспекции: «Это единственный возможный путь описания тех аспектов психических явлений, для которых нет точных соответствий во внешних, наблюдаемых фактах» [1, с. 135–136].

Список литературы

1. Рубакин Н.А. О библиопсихологической теории. – М., 2000.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М., 2002.
3. Эйдлин Л.З. Заметки о переводе иероглифической поэзии на русский язык. – М., 2002.

*Георгиева В.С., IV курс, Великотырновский университет им. «Св.св. Кирилла и Мефодия», г. Велико Тырново, Болгария
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Чавдарова В.А.*

Триъгълни отношения в семейството през призмата на структурната семейна психотерапия

В днешно време се наблюдава нарастване в триъгълните отношения между деца, родители и учители, при наличие на такава диагностика психотерапевтичната намеса е задължителна. Разграничават си три типа

триъгълни отношения, които най-често се срещат при семейни/училищни проблеми.

Родител/ учител/ дете

Детето е част от конфликтите между родители и учители, без значение вида на конфликта. Родителите, които покровителстват върху децата си са склонни да го защитават от учителя. Когато родителите защитават действията на детето си толкова силно имаме показатели за коалиция на родителите и детето срещу учителя.

При наличие на такъв тип отношения намесата на психотерапевта ще бъде фокусирана в извеждане на детето от триъгълните отношения. Психотерапевтът ще работи в посока установяване на границите между семейството и училището и предлага на всяка страна да поеме отговорност за поведението на детето в сферата, за която отговарят. Разпределяне на функциите, като родителите ще контролират поведението на детето у дома, а учителят на училище. Важно е родителите и учителят да следят за спазването на едни и същи норми. Ако родителите и учителят са обединени, следвайки нормите, то контролът над детето ще бъде овладян. В противен случай, ако триъгълните отношения запазят своя стереотип през годините, то все още няма да бъде ясно на родителите какво се е случило с тяхното обично дете, което се е превърнало в индивидуалист и има трудности в отношенията с другите.

Майка/ баща / учител

За подобен тип отношения се говори в случай, когато родителите имат разногласия по между си свързани с методите на възпитание и всеки от тях може да привлече родителя на своя страна. Намесата на психотерапевта следва да бъде насочена към указване съдействие на родителите да преодолеят разногласията по между си и след това беседа с учителя. При наличие на коалиция между единия родител и учителя, ще бъде нужна отделна сесия между учителя и другия родител, с цел разрушаване на коалиционните отношения помежду им.

Учител/ учител /дете

Според диференцията на Фостер за трите типа триъгълни отношения срещани най-често при семейни или училищни проблеми, то учител/ учител / дете е третия тип триъгълник. Разглеждат се разногласия на двама учители или друг служител от училищната институция свързани с методите на корекция на проблемното поведение на детето. Подобен тип разногласия се срещат между класния ръководител и друг учител. Детето може да изпитва трудности намирайки се в среда с липсващи определени правила на поведение, защото се справя по-лесно в обикновена структурирана среда. «Учителят, изпитващ трудности в общуването с детето, може да реши, че училищния психолог или консултант не е обективен и взема страна на детето. В такива случаи, психотерапевтът е длъжен да установи граница между учителя и консултанта, предлагайки им да не се намесват в чужда йерархия» [1, с. 1–2].

Ако проблемното поведение на детето се проявява в класа, психотерапевтът трябва да обърне внимание на основното взаимодействие в семейството, особености в семейните граници, взаимовръзката между учителя и родителите, както и съществуват ли триъгълни отношения в семейството.

Разбирайки състоянието на тези аспекти, психотерапевтът добива представа за връзката на детето в училище и положението му в семейството; и каква намеса е подходяща, за да помогне преодоляването на проблема.

Пример от практиката

Следващият пример от практиката показва работата на психотерапевт със семейство, чието дете има проблеми в училище.

Ева и 10-годишното и дете – Майкъл са насочени към психотерапевт от администрацията на училището. В живота на детето се появява нов по-строг учител. Според учителите Майкъл не спазва училищните правила на поведения и не изпълнява изискванията на учителя. Детето проявявало физическа и вербална агресия.

Бащата на детето започва нова работа във фирма на смени, налага се майката да поеме всички задължения свързани с възпитанието на сина им.

Майката има проблеми със сина си – започнал да се гневи и да казва, че никой не го обича. Когато бащата се намесвал с достъпни методи за детето, майката правила забележки пред детето, относно строгия подход на бащата. След този случай бащата се отдръпва от въпросите свързани с възпитанието на детето, а конфликтите между майката и сина се увеличили.

След първата среща с майката и детето психотерапевтът успял да се ориентира, че в действителност ученикът не е харесван от учителя. Организирана е среща, зад стените на класната стая, на която присъстват родители и учители на детето, за да се наблюдава поведението на детето в реална учебна среда. Бащата не успява да дойде, възпрепятстван от графика си. Психотерапевтът долавял съмнение у майката, щом се отнасяло до присъствието на бащата в следващи сесии.

Майката омаловажава проблема, свързан с дисциплината на детето и не информира бащата до край за случващото се. Водена от загрижеността за съпруга и детето си тя поема цялата отговорност за възпитанието на детето, защото не желае да притеснява съпруга си. От друга страна психотерапевтът установил, че майката отхвърля възможността детето и да изпитва затруднения с домашните, защото е умно и интелигентно дете, което би могло да се справя самостоятелно. В следващите срещите бащата успява да съчетава графика си, за да присъства. По време на срещите психотерапевтът наблюдавал разногласията между майката и бащата, свързани с оказването на помощ на детето от учител. Въпреки твърденията на майката, бащата бил загрижен за сина си и се опитвал да окаже нужната подкрепа на детето си. По време на една от срещите се наблюдава постепенно нарастване на напрежението между родителите и реплики на все по-висок тон.

Постепенно напрежението между родителите нараснало и те започнали да общуват на висок тон. Точно в този момент детето се намесва и отмества разговора в друга посока. След тази ситуация психотерапевтът открил, че този комуникационен метод е много добре усвоен от момчето, защото го е използвал няколко пъти до края на срещата.

След срещите със семейството психотерапевтът формулирал списък с проблемните взаимодействия:

1. Взаимодействието между майката и сина е силно, тъй като липсват балансиранни граници.
2. Сина отказва да слуша майка си.
3. Майката държи Майкъл да изпълнява задълженията му свързани с училище
4. Съпругата се обръща с молба към съпругът си той да накара сина им да изпълни домашните си задължения, след като тя е чувства безсилна.
5. Майката критикува методите на намеса от страна на бащата.
6. Бащата се отдръпва.
7. Майката и сина продължават интензивното си взаимодействие.

След проведена среща между психотерапевта и учителя, формулиране на списък с проблемно взаимодействие в училище, психотерапевтът установява прилика в поведението на детето у дома и в училище. В конкретния случай е нужно да фокусираме вниманието си върху кросгенерационната коалция между майката и сина. Липсва изграден авторитет на бащата и учителя, а майката не успява да диференцира сина от себе си.

По този начин силната настойчивост от страна на майката върху сина и пречи да го научи да спазва норми и правила на поведение и да уважава авторитети. „Ако детето не е научено да уважава авторитета на родителя си в къщи, то в училище това дете не би се съобразило да нито с авторитета на учителя, нито с авторитета на училищните правила“ [1, с. 1–2].

Промяната на работния график на бащата и появата на нов, по-строг учител в живота на детето се отчитат като причини за разногласията в семейството и проблемите в училище. При възникване на промени в семейната система е необходимо установяване на нови правила на взаимодействие. В разгледания пример правилата не се променят, въпреки че съпругът променя графика си, за да има повече време за семейството. Ролите в семейната система са обусловени, като следва ако единият родител е с по-ниски изисквания, то другия има по-строг подход към детето. В нашия случай бащата и учителят изпитват потребност да бъдат по-строги с детето, а майката от друга страна му позволява волности.

Когато детето е с двамата си родители се водят по правилата на бащата, но когато синът остане насаме с майка си се връщат към старите правила. Поради тази причина детето става „жертва“ на пренасянето на проблемите у дома в училище.

Съществува ли кросгенерационна коалиция в семейството, винаги е налице дисфункционалност на семейната структура и отношения.

Използвана литература

1. <http://kunchev.blog.bg/drugi/2012/09/11/strukturnata-semeina-psihoterapiia-triygylni-otnosheniia-v-s.998604>

*Графова А.Е., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.*

Влияние стиля руководства на удовлетворённость трудом

В настоящее время управление является одной из важнейших функций в самых разнообразных сферах человеческой деятельности. Каждый руководитель выбирает определённый стиль управления, который не только способствует эффективности деятельности организации в целом, но и наиболее полно отражает особенности характера управляющего и стиля его поведения, при этом способствуя созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе, в котором он работает.

Аникин Б.А. определил стиль руководства как устойчивое сочетание теоретических знаний, практических навыков и умений, характерных черт и отношений, проявляющихся в поведении руководителя [5].

Согласно Мескону М.Х., стиль руководства – это привычная манера поведения руководителя по отношению к подчинённым, чтобы оказать на них влияние и побудить к достижению целей организации [3].

Стиль руководства рассматриваются с точки зрения разных подходов.

Согласно личностному подходу, лучшие из руководителей обладают определенным набором общих для всех личностных качеств. К ним относятся: уровень интеллекта и знания, харизма, честность, здравый смысл, инициативность, социальное и экономическое образование, уверенность в себе. Но, в то же время, человек не становится руководителем только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личностных свойств.

Согласно поведенческому подходу, эффективность определяется не личностными качествами руководителя, а его манерой поведения по отношению к подчиненным.

Ситуационный подход основан на положении о том, что для эффективного управления стили поведения и личностные качества руководителя должны соответствовать конкретной ситуации. А руководитель должен уметь вести себя по-разному в различных ситуациях.

Наиболее распространённая классификация стилей руководства основывается на представлениях К. Левина. Согласно этой классификации выделяются авторитарный, демократический и либеральный стили, различающиеся по степени сосредоточенности у руководителя функций руководства и участия его и руководимого им коллектива в принятии решений [2].

Исторически первым является авторитарный стиль, считающийся универсальным. Авторитаризм характеризуется чрезмерной централизацией полномочий, ограничением контактов с подчиненными, не самокритичностью руководителя и преувеличением его представлений о своих возможностях, избыточным влечением к внешним атрибутам власти, особенностями личности. Авторитарному стилю присущи единоличное принятие руководителем всех решений, а так же слабый интерес к работнику как личности. Применение

авторитарного стиля может быть эффективным тогда, когда подчиненные полностью находятся во власти руководителя.

Во многом противоположен авторитарному демократический стиль руководства, который характеризуется стремлением руководителя к выработке коллективных решений, интересом к неформальным, человеческим отношениям. Руководитель совместно с сотрудниками согласовывает цели организации и индивидуальные пожелания членов группы, распределяет работу. Сотрудники в целом удовлетворены такой системой руководства и обычно стараются оказать своему начальнику посильную помощь и поддержать его в необходимых случаях.

Попустительскому (либеральному) стилю присуще стремление руководителя уклониться от принятия решений или переложить эту задачу на других, а также его абсолютно безучастное отношение к делам коллектива. Руководитель избегает как позитивных, так и негативных оценок сотрудников, регулирования групповых отношений. В крайнем выражении попустительский стиль означает отсутствие руководства, поскольку руководитель полностью устраняется от своей управленческой роли [4].

В своем исследовании Левин обнаружил, что авторитарное руководство добивалось выполнения большего объема работы, чем демократичное. Однако при авторитарном управлении присутствует низкая мотивация, меньшая оригинальность, меньшее дружелюбие в группах, отсутствие группового мышления и другие отрицательные факторы. При либеральном стиле руководства объем работы уменьшается, качество работы снижается [2].

Следует отметить, что та сфера деятельности руководителя, которая связана с его взаимоотношениями с подчиненными, занимает ключевую позицию с точки зрения успешности работы руководителя и коллектива в целом. Ведь даже самый талантливый и трудолюбивый начальник, неправильно выбрав стиль руководства, вряд ли будет успешным, а особенно если это ведет к снижению работоспособности и удовлетворенности персонала.

Удовлетворенность трудом – это ожидание человека от своей работы духовных, социальных и экономических результатов.

Удовлетворенность трудом рассматривается как показатель:

- отношения к труду;
- социального статуса индивида и как мера адаптации индивида к социальной реальности;
- адаптации работника к производственной ситуации;
- соответствия личностных и вещественных факторов производства; характеристика трудовой активности;
- успешности трудовой деятельности.

Существуют парадигмы, которые имеют непосредственное отношение к удовлетворенности трудом [1]:

1. Парадигма «работник – рабочее место». Удовлетворенность трудом понимается как удовлетворенность содержанием труда (А. Гастев)

2. Парадигма «работник – группа» или «работник – коллектив». Удовлетворенность трудом – это удовлетворенность психологическим климатом в организации – теория человеческих отношений.

3. Парадигма «работник в организации». Удовлетворенность трудом – это удовлетворенность непосредственно рабочим местом. (В.А. Ядов, А.А. Киссель).

4. Парадигма «работник – система общественного разделения труда». Удовлетворенность трудом – это оценка сотрудником своей проделанной работы и своего положения и статуса в данной организации.

Выделяют следующие элементы удовлетворенности трудом [6]:

1. *Содержание и характер работы* – играет самую важную роль во всем этом процессе. Интерес к работе может быть главным из мотивирующих факторов.

2. *Условия работы* – также является важным элементом данной системы. Они включают все то, что касается рабочего места сотрудника: освещенность, наличие и удобство расположения самого рабочего места работника, удобство рабочего места и его соответствие всем установленным требованиям, месторасположение организации, график работы и так далее.

3. *Оплата труда* (материальное вознаграждение) – связана с оценкой справедливости трудовых отношений. Работники стремятся избежать негативных эмоций, возникающих при несправедливой оценке их трудовой деятельности.

4. *Руководство*. Также важными условиями являются благоприятная корпоративная культура в организации, стиль руководства, компетентность руководителя. Руководитель должен уметь организовывать работу; корректно давать задания; высказывать благодарность и принимать решения; отличаться уровнем профессионализма и организаторскими способностями.

5. *Возможность карьерного роста и развитие* сотрудника как личности. Любой работник стремится к повышению на работе и возможности продвижения по карьерной лестнице, поэтому отсутствие карьерного роста в организации может привести к неудовлетворенности сотрудника своей работой.

6. *Психологический климат в коллективе* – оказывает зачастую большое влияние на трудоспособность, производительность и даже настроение сотрудника. Поэтому важным моментом является сформировать командные отношения в коллективе, для этого в настоящее время во многих организациях проводят различные тренинги.

Так же необходимо отметить, что существуют формы удовлетворенности трудом. А. Биссинг в своей классификации выделил следующие формы [1]:

1. *Прогрессивная удовлетворенность трудом*. Человек чувствует удовлетворенность от своей работы во всех аспектах. Работник достигает более высокого уровня удовлетворенности своим трудом, если он увеличивает уровень своего стремления.

2. *Стабильная удовлетворенность трудом*. Суть данной формы заключается в том, что работник по настоящему удовлетворен конкретной работой, но мотивирован на поддержание уровня стремления и полной удовлетворенности.

3. *Удовлетворенность трудом в смирении*. Человек испытывает нечеткую удовлетворенность от своей работы и уровень его стремления снижается.

Уровень стремления низкий, из-за чего работник в силах вновь достичь позитивного состояния удовлетворенности.

4. Конструктивная удовлетворенность трудом. Работник не удовлетворен своей работой. При поддержании уровня стремления он пробует как-то справиться с ситуацией, решая проблемы на основе выработки достаточной терпимости к неприятностям (своей досаде).

5. Фиксированная удовлетворенность трудом. Работник не удовлетворен своей работой. Уровень стремления на постоянном уровне, работник не пытается приложить усилия для решения проблемы.

6. Псевдоудовлетворенность трудом. Работник не удовлетворен своей работой. Сталкиваясь с серьезными и иногда неразрешимыми проблемами, а также раздражающими условиями на работе и поддержании стремления на одном уровне, восприятие или отрицание данной негативной рабочей ситуации могут закончиться псевдоудовлетворенностью трудом.

Подводя итоги, следует сказать о том, что такой параметр, как удовлетворенность персонала своей работой, является одним из самых важных. Если человек не удовлетворен своей работой, то это ведет к определенным последствиям, таким, как: снижение работоспособности, повышенная конфликтность или раздражительность, обвинения в адрес руководства и т. д. Удовлетворенность трудом во многом зависит от руководителя, в частности, от его стиля руководства. Если руководитель заинтересован в продуктивности выполняемой работы и эффективной деятельности всей организации, то он должен уметь пользоваться разными методами и типами влияния, в зависимости от целей и задач организации и конкретного коллектива. То есть, эффективным можно считать тот стиль руководства, который может изменяться в зависимости от конкретной ситуации.

Список литературы

1. Зонова О.В. Систематизация эволюционных подходов к понятию «качество трудовой жизни»: хронологическая и логическая взаимосвязь. // Вестник ВГУ. Серия «Экономика и управление». – 2011. – № 2. – С. 23–26.

2. Левин К. Типология Курта Левина [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2848420/> (дата обращения 3.04.16).

3. Мексон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 2004.

4. Понятие стилей руководства [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/1226718/menedzhment/ponyatie_stil_rukovodstva (дата обращения: 3.04.16).

5. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

6. Урбанович А.А. Психология управления: учеб. пособие. – Мн.: Харвест, 2003.

*Гусева Н.Е., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Становова Л.А.*

Социально-психологический климат и профессиональные деформации в педагогическом коллективе

В настоящее время характер труда предъявляет более высокие требования не только к образованию человека, но и к его психологическим особенностям – к его мышлению, вниманию, скорости реакции и пр. Из-за всё большего усложнения техники и технологии сократилась доля физического и увеличилась доля умственного труда работников.

Большую часть своей жизни работающий человек проводит именно в коллективе, который и помогает ему ощутить свою принадлежность и дает нужную человеку психологическую поддержку. В связи с этим результаты труда в значительной степени зависят не только от технической оснащённости, но и от психического состояния каждого работника.

Следовательно, задачей руководителя становится не только управление персоналом, но и использование индивидуальных свойств личности и регулирование оптимальным образом отношений между сотрудниками в коллективе. Взаимоотношения между людьми и их эмоциональное насыщение формируют социально-психологический климат (СПК) трудового коллектива. При этом сам СПК может способствовать развитию и образованию профессиональных деформаций педагога.

Проблема влияния профессиональной деятельности на формирование сознания личности особенно часто стала обсуждаться в конце XIX века. В начале XX века известный социолог Питирим Сорокин для обозначения особого социально-психологического феномена ввел в научный оборот специальное выражение "профессиональная деформация" [2].

Впоследствии данная проблема изучалась многими авторами (Б.Г. Ананьев, С.Г. Геллерштейн, Р.Г. Грановская, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, С.П. Безносков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, А.Л. Свенцицкий, Б.Д. Парыгин, В.Е. Орел и др.). Данными исследователями было убедительно доказано, что в профессиональной деятельности изменение происходит наиболее интенсивно, в связи с этим мало изученным является феномен профессиональной деформации личности [2].

Существует большое количество представлений авторов об определении понятия «социально-психологический климат». Остановимся на некоторых из них:

Социально-психологический климат определяют как преобладающий в коллективе относительно устойчивый психологический настрой его работников, проявляющийся в многообразных формах их деятельности [9].

Также Е.С. Кузьмин считает, что под социально-психологическим климатом нужно понимать такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации [8].

Важнейшей особенностью социально-психологического климата является то, что он дает обобщенную характеристику психологического состояния всех проявлений жизни коллектива [9].

Для того, чтобы определить качество социально-психологического климата, нужно проанализировать все его структурные составляющие.

В структуре социально-психологического климата Б.Д. Парыгин выделяет 2 основных подразделения – отношения людей к труду и их отношения друг к другу. Все многообразие этих отношений рассматривается через призму двух основных параметров психического настроя – эмоционального и предметного.

Под эмоциональным настроем подразумевается отношение удовлетворенности или неудовлетворенности этими сторонами деятельности. Под предметным – направленность внимания и характер восприятия человеком тех или иных сторон его деятельности.

Из-за воздействия СПК могут формироваться профессиональные деформации.

«Профессиональная деформация личности – это изменение качеств личности, которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности. Формируется профессиональный тип личности, который может проявляться в профессиональном жаргоне, манерах поведения, физическом облике» [6, с. 17].

Л.Н. Корнеева также подчеркивает разнообразное негативное воздействие профессии на личность, определяя профессиональную деформацию как резкое заострение, огрубление и перенесение во вне профессиональных привычек, стиля мышления и общения и особенностей личности, которое осложняет взаимодействие человека с другими людьми, часто делая свое поведение неадекватным обстановке [7].

Существует большое количество причин профессиональной деформации. Довольно часто выделяются экономические, психологические, педагогические и т.д. причины или факторы деформации специалистов, но одной из самых главных причин авторы считают специфику ближайшего социального окружения, с которой вынужден общаться специалист – профессионал. При этом возможна такая ситуация, что возникновение деформации было спровоцировано и ухудшено ролевыми конфликтами или нехваткой социальной поддержки от ближайшего окружения.

Причинами возникновения профессиональной деформации специалиста могут стать неуверенность в собственных силах и знаниях, регулярные перенагрузки физические и психические, гиперответственность [5].

Э.Ф. Зеером предложены такие профессиональные деформации, как:

1. общепрофессиональные деформации (типичные для работников данной профессии);
2. предметные деформации (возникающие в процессе специализации);
3. индивидуальные деформации (обусловленные чрезмерным развитием качеств, акцентуаций);
4. профессионально-типологические деформации (как результат наложения индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности) [4].

В силу своей специфики профессия педагога несет в себе значительную вероятность возникновения и развития профессиональных деформаций.

С.П. Андреев, В.Е. Орел выделяют специфические особенности труда учителя, обуславливающие его предрасположенность к профессиональной деформации. Таковыми особенностями являются:

- высокий уровень психической *ригидности*, затрагивающая в основном эмоционально-аффективную сферу. С ней связано малоадаптивное поведение, так как оно способствует фиксации стереотипа реагирования на сложные ситуации нервно-психического напряжения;

- *некритичность* учителя, которой свойственны: неготовность исправлять ошибки и принимать новые формы знаний, неспособность к адекватному оцениванию своих действий, ненастойчивость, неспособность к компромиссным и новаторским решениям;

- *авторитарность* педагога, отражающая стремление максимально подчинить своему вниманию партнеров по взаимодействию и общению является проявлением недостаточного уровня самопринятия, результатом искаженной Я-концепции [1, с.165 – 173].

Авторами выделяются следующие наиболее типичные элементы деформаций личности педагогов.

1. Авторитарность – жесткая централизация учебного процесса, подавление инициативы учеников, стремление педагога максимально подчинить своему вниманию окружающих, обращение с ними в форме приказов и наказаний.

2. Некритичность – неготовность исправлять ошибки, неспособность педагога к адекватному оцениванию своих действий, принимать компромиссные и новаторские решения.

3. Ригидность – затрудненность в изменении устоявшейся программы деятельности, построение взаимоотношений педагога с учениками по четко намеченным задачам занятия и методическим приемам без ощущения постоянно меняющейся ситуации взаимодействия и общения.

4. Ролевой экспансионизм – низкая способностью сохранять дистанцию по отношению к профессии, высокая готовность к отдаче сил выполнению рабочих задач.

5. Педагогическая индифферентность – низкий уровень эмпатии по отношению к ученикам и игнорирование их индивидуальных особенностей, эмоциональная сухость и отчуждение, изолированность взаимодействующих сторон [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что влияние, которое оказывают окружающие факторы на развитие деформаций у педагогов, является весьма значительным. Одним из таких детерминирующих факторов может выступать неблагоприятный социально-психологический климат.

Следовательно, мы можем выдвинуть гипотезу о наличии влияния неблагоприятного социально-психологического климата на образование и развитие профессиональных деформаций педагогов. На основании данной гипотезы нами будет проведено соответствующее эмпирическое исследование.

Цель исследования – изучить влияние неблагоприятного СПК на образование и развитие профессиональных деформаций педагогов.

Методики:

1. Методика выявления степени интеграции (О. Немова).
2. Тест «Социально-психологический климат» (О. С. Михалюк).
3. Методика диагностики профессиональной деформации личности учителя (В.Е. Орел, С.П. Андреев).

Список литературы

1. Андреев С.П., Орел В.Е. Разработка методики диагностики профессиональной деформации учителя // Научный поиск. – 2002. – № 3. – С. 165–173.
2. Бессонова Л.А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Тверь, 2012.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ, 2003.
5. Иванова Е.В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилакто-коррекционной работы: Дис... канд. психол. наук. – М., 2003.
6. Коваленко А.В., Шиканов Л.А. Профессиональная деформация личности: учеб. пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009.
7. Корнеева Л.Н., Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 1991.
8. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2002.
9. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления. – Ростов-на/Д.: Феникс, 2004.

Дыкань А.Г., III курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников

Данная тема в последнее время становится все более популярной. Ежегодно множество юношей и девушек сталкиваются с проблемой перехода во взрослую жизнь, сопровождающуюся первым осознанным выбором. Они начинают поиск применения своих сил и способностей на практике. При этом возникают определенные проблемы. Старшеклассникам необходимо учитывать направленность дальнейшего образования, а также изучить спрос той или иной профессии на рынке труда. Проблема заключается не только в том, что рынок труда закрыт для молодых людей без опыта работы, но и в том, что представления о профессиях, их особенностях находятся на поверхностном

уровне. Выбираемые старшеклассниками специальности не в полной мере соответствуют их индивидуальным особенностям или же запросам рынка труда.

Профессиональное самоопределение по И.С. Кону – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии. Это действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений [3, с. 145–155].

Процесс профессионального самоопределения включает в себя развитие самосознания, формирование представлений об идеальном образе профессионала, а также моделирование своего будущего. Поскольку профессиональная ориентация – проблема социальная и психологическая, необходимо учитывать различные подходы к ее разрешению. Теоретические подходы необходимы для изучения понятий, основных особенностей профессионального самоопределения, психологической классификации профессий. Практические подходы же позволяют учитывать личностные и психологические особенности тех, кто выбирает профессию. Это обеспечивается владением психодиагностическим материалом при проведении профессионального консультирования старшеклассников.

Ученые на протяжении нескольких веков занимаются изучением данной проблемы. Тем не менее, основные вопросы все еще остаются открытыми, и данная тема считается недостаточно изученной для рациональных предположений. Это объясняется тем, что в связи с изменениями, происходящими в обществе: экономическими, политическими, социально-культурными, происходит изменение образа жизни, нравственных ценностей, сознания людей. Поэтому одной из задач современной психологии является изучение того, как понимается на современном этапе профессиональное самоопределение, а также какими нормами и ценностями руководствуются юноши и девушки при осуществлении первого осознанного выбора.

Проведя теоретический анализ литературы по проблеме профессионального самоопределения в юношеском возрасте, можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональное самоопределение проходит множество этапов, от дошкольного возраста до молодости. На протяжении всего этого времени формируются определенные предпосылки выбора будущей профессии. Можно выделить следующие основные этапы [6, с. 5–24]: дошкольник, младший школьник, подросток, ранняя юность, юность, молодость.

2. В совершении профессионального выбора важную роль играет самосознание. Выделяют следующие этапы развития самосознания личности:

- усвоение норм, опосредствующих физическое развитие (формирование «физического Я» личности);
- формирование «социального слоя личности»;
- формирование «духовного центра личности» (ценностно-нравственное самоопределение) [1, с. 67].

3. Первый осознанный профессиональный выбор осуществляется старшеклассниками. Старший школьный возраст (15–17 лет) характеризуется множеством изменений человека, как в физиологическом, так и в социальном плане. Среди основных можно выделить: бурный рост самосознания, т.е. осознание собственного «я», формирование мировоззрения, стремление к выбору подходящей для себя профессии, страх допущения ошибок, вступление во взрослую жизнь. Такие изменения оказывают довольно сильное воздействие на изменение самосознания человека. Чаще всего из-за этого у юношей и девушек возникают проблемы в совершении первого осознанного выбора. В этом им помогает справиться психолог, определяя направление будущей профессиональной деятельности.

4. С целью предотвращения неправильного профессионального выбора, на базе школы психолог проводит профориентационную работу со старшеклассниками. Психолог рассказывает ученикам о существующих профессиях, направлениях деятельности, качествах, которыми должен обладать представитель той или иной специальности и обязанностей, которые он должен соблюдать. Специалист также проводит тестирование, определяя направление будущей профессиональной деятельности в соответствии с определенными знаниями, умениями и навыками, которыми обладает ребенок. Затем, получая результаты, каждый ученик понимает, какая сфера деятельности ему более близка. Также ребенок получает список определенных профессий, которые являются наиболее подходящими для него. Это облегчает будущий профессиональный выбор.

5. К основным особенностям профессионального самоопределения можно отнести [5]:

- мировоззрение;
- самосознание;
- самооценка;
- учебная мотивация;
- планирование.

6. На современном этапе развития психологии профессионального самоопределения существует множество классификаций профессий. Наиболее разработанной, популярной и опирающейся на эмпирические исследования является классификация Е.А. Климова. Он выделяет следующие основные типы профессий в зависимости от субъекта: «человек-природа», «человек – техника», «человек – художественный образ», «человек – человек» [2].

7. Основными проблемами первого осознанного профессионального выбора являются: переизбыток на рынке труда определенных типов специальностей и недостаток других, направленность профессиональной информации, недостаток знаний об определенных профессиях и многое другое.

Таким образом, на основании сделанных выводов можно сказать, что в настоящее время в связи с различными социальными, экономическими и психологическими изменениями в обществе в стране особенно важной стала проблема профессионального самоопределения старшеклассников, а также основных особенностей, целей, проблем и этапов этого процесса. Важную роль в этом играет психолог, осуществляя профориентационную работу. Она

обеспечивается тесным взаимодействием с учителем и направлена на профессиональное просвещение юношей и девушек, а также на психологическую подготовку к первому осознанному выбору.

Список литературы

1. Жалагина Т.А. Актуальные проблемы психологии труда: учеб. пособие. Ч.2. – Тверь: ТвГУ, 2010. – 140 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2012. – 304 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 2013.
4. Психологические особенности выбора профессии. URL.: <http://allrefs.net/c27/43tqt/p30/> (дата обращения: 25.03.2017).
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. – М., 2013. – 320 с.
6. Шевелева Е.И. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Молодой ученый. – 2016. – №18. – С. 196–198.

*Дыкань А.Г., Самойленко Е.Ю., Шкурс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Толерантность как принцип социально-педагогической деятельности

В последнее время проблема толерантности становится все более актуальной. Среди юношей и девушек все большее распространение получают озлобленность, агрессивность, недоброжелательность. В связи с изменениями, происходящими в обществе, происходят изменения образа жизни, нравственных ценностей. Эгоизм и нетерпимость через средства массовой информации проникают в сознание людей. Одной из основных задач современной психологии является изучение терпимого отношения к людям другой национальности и культуры, а также поиск эффективных механизмов формирования представления о толерантности.

Толерантность является предметом изучения многих наук: философии, этики, политологии, медицины, педагогики, психологии. В разных языках оно имеет схожие значения и сводится к понятию «терпимость к людям». По определению ЮНЕСКО «Толерантность – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [5].

Толерантность включает в себя взаимодействие субъектов, проявляющих интерес к особенностям друг друга, признание равенства всех людей, отказ от насилия, готовность принимать других людей такими, какие они есть, способность сопереживать, умение выслушать и понять другого человека [2].

Изучением толерантности занимаются многие ученые. Так, проблемы толерантности рассматривают Д. Локк, Э. Кант, Д. Миль; исследованием этносов и этнических проблем занимаются Л.М. Дробижева, А.Г. Здравомыслов; Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, В.Ю. Хотинец, Е.И. Шлягина уделяют внимание изучению социально-этнических взаимоотношений и этнической толерантности; Л.С. Рубан, В.М. Соколов, Л.Д. Гудков

рассматривают этническую толерантность молодежи; изучением отношения молодежи к мигрантам занимаются И.В. Бадыштова, С.И. Замогильный, Н.А. Дикун.

Существует множество классификаций толерантности, но наиболее распространенная из них представлена в таблице.

Таблица

Классификация основных видов толерантности

Вид толерантности	Характеристика толерантности
Естественная	<ul style="list-style-type: none"> • изначально проявляется в раннем детстве; • включает любознательность, доверчивость; • ребенок принимает родителей такими, какие они есть
Моральная	<ul style="list-style-type: none"> • проявляется у большинства взрослых людей; • заключается в стремлении сдерживать свои эмоции и использовать защитные механизмы; • личность внешне старается не проявлять нетерпимость
Нравственная	<ul style="list-style-type: none"> • проявляется у взрослых людей; • отражает уважение ценностей, традиций, другой культуры; • проявляется в умении выстраивать бесконфликтные взаимоотношения

В современном обществе все острее встает проблема неприязни к другим культурам и верованиям. Ежедневно каждый из нас, просматривая телевизор, интернет, слушая радио, получает информацию об интолерантном поведении той или иной группы лиц, т.е. через СМИ мы больше получаем информации об интолерантном, чем о толерантном поведении. В связи с этим на современном этапе развития общества возникает необходимость воспитания культуры толерантности на ранних этапах развития личности.

Таким образом, в решении проблем толерантности важное значение надо придавать воспитанию личности, которое должно объединить людей разных направлений и уровней, а также представителей разных возрастных групп (детей и подростков, взрослых и молодежь) [3].

В настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос, как обеспечить формирование толерантных качеств личности в процессе поликультурного образования. В современной социокультурной ситуации школа, колледж, университет должны стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения. Формирование таких качеств, как признание человеком другого, принятие, понимание, облегчило бы решение проблемы воспитания толерантности [4].

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности, связанных с организацией деятельности, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов,

организацией диалоговых форм работы (дискуссий, диспутов, дебатов, круглых столов) [1].

В рамках повышения уровня толерантности студентов, на факультете психологии ТвГУ 4 апреля 2017 года был проведен круглый стол по теме «Толерантное пространство России», в котором приняли участие студенты 31-й группы численностью 16 человек.

Наибольшее внимание было уделено следующим темам:

1. Толерантность: понятие и значение.
2. Толерантное и интолерантное поведение человека.
3. Воспитание толерантной личности в России.
4. Распространение идей толерантности.
5. Приобщение студентов к культуре толерантности.

В рамках круглого стола были использованы следующие методы: групповая дискуссия, арт-терапия, музыкотерапия, невербальные методы терапии (пантомима), использование видеоматериалов.

Началу беседы за круглым столом послужило высказывание известного драматурга Б. Шоу: «Теперь, когда мы научились летать по воздуху, как птицы, плавать под водой, как рыбы, нам не хватает только одного: научиться жить на земле, как люди» [8]. Студенты активно высказывали свою позицию в отношении данного высказывания.

В докладе А.Г. Дыкань и Е.Ю. Самойленко на тему «Что такое толерантность?» рассматривалось понятие «толерантность». Была дана классификация основных видов толерантности, освещены основные компоненты толерантности, представлены различия между толерантным и интолерантным поведением человека.

После небольшой дискуссии студенты были разделены на 3 команды (согласно полученным карточкам) для выполнения первого упражнения. Методом «мозгового штурма» команды должны были составить свои определения толерантности. Наибольшее оживление у студентов вызвало понимание толерантности. Каждый студент высказал, как он понимает, что такое толерантность и кто такие толерантные люди. После обсуждения представители от каждой команды знакомили остальных студентов с групповым определением «толерантности». Путем голосования студенты выбрали лучшее определение. В результате данного упражнения в сознании студентов закрепилось понятие «толерантность».

Видеоролик «Страна без расизма и ксенофобии» [6], предложенный ведущими (А.Г. Дыкань и Е.Ю. Самойленко), вызвал бурное обсуждение, в процессе которого было выявлено, что каждый человек хотя бы раз в жизни ведет себя интолерантно.

В докладе В.М. Ильиной «Проблема толерантности в современном обществе» особое внимание было уделено пониманию толерантности, взаимосвязи понятий «толерантность», «терроризм», «экстремизм» и «мультикультурализм». В.М. Ильина познакомила студентов с мероприятиями, которые проводятся с целью профилактики интолерантного поведения в Тверской области. Участниками круглого стола были предложены приемы по повышению толерантного поведения среди молодежи.

После доклада каждая команда получила одно из определений понятия «толерантность». Команды должны были пантомимически показать смысл данного определения, а все остальные студенты – догадаться, о каком именно определении идет речь.

В докладе Л. Алиевой и Е.А. Новик «Толерантность как проблема воспитания в России» были рассмотрены следующие проблемы: основные принципы педагогической толерантности, основные трудности воспитания толерантности в России.

Обсудив данную проблему, студенты должны были самостоятельно нарисовать эмблему толерантности, которая могла бы печататься на суперобложках, политических документах, национальных флагах. Студенты активно погрузились в данную работу. На протяжении всего упражнения звучала музыка, которая поднимала эмоциональный фон группы и настраивала на плодотворную работу. После представления работ, путем голосования, была выбрана лучшая эмблема.

В докладе М.С. Мантровой и В.А. Яковлева на тему «Толерантность как профессиональное качество учителя» были освещены следующие моменты: понятие педагогической толерантности, виды толерантности педагога, структурные компоненты социальной толерантности. Студентами были выявлены варианты развития педагогической толерантности у преподавателей.

В завершение круглого стола каждый студент высказался об отношении к толерантности, при этом участники круглого стола не повторяя другого, высказали свое понимание толерантности и важности данной темы на современном этапе в нашей стране и зарубежом.

Таким образом, проведение круглого стола на тему «Толерантное пространство России» способствовало осознанию важности феномена толерантности для нашего общества. Несмотря на то что в ходе круглого стола были затронуты многие аспекты современного состояния толерантности в России, необходимо продолжить изучение данного феномена.

Список литературы

1. Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. – Волгоград: Панорама, 2007.
2. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. – СПб.: Бонфи, 2001.
3. Семина Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия // Семья и школа. – 2001. – №11. – С. 27–35.
4. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2002. – №9. – С. 34–38.
5. Декларация принципов терпимости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml.
6. (дата обращения: 30.03.2017).
7. Социальный ролик [Электронный ресурс]. Страна без расизма и ксенофобии. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=VMJYIvF4sYs>. (дата обращения: 31.03.2017).
8. Цитаты Бернарда Шоу. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.: <http://adfave.ru/luchshie-tsitaty-dzhordzha-bernarda-shou> (дата обращения: 01.04.2017).

*Журик К.В., Кулешова О.Н., III курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Особенности мотивации профессиональной деятельности студентов-психологов

В связи с расширением сферы услуг в области практической психологии актуальной является проблема качества профессиональной подготовки практического психолога, которая не возможна без глубокого понимания процессов, формирующих личность профессионала-психолога [3]. Профессиональное становление психолога начинается с обучения в ВУЗе, поэтому важно уделять внимание этому периоду как периоду формирования и развития личностных и профессионально важных качеств будущего специалиста [1, с. 56]. Структура мотивационной сферы человека в процессе жизнедеятельности проходит этапы формирования и становления. Это формирование представляет собой сложный процесс, происходящий как под влиянием своей внутренней работы, так и под влиянием внешних факторов окружающей его среды.

Формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Профессиональная мотивация студентов-психологов имеет ряд особенностей, вытекающих из специфики будущей профессиональной деятельности: ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности, ореол профессии, коммуникативная деятельность в процессе работы. При сознательном выборе профессиональной деятельности человек ориентируется на имеющиеся у него мотивы и социальные ценности, от содержания которых во многом зависит его успешность [2]. К. Замфир выделяет три составляющие мотивации профессиональной деятельности: внутреннюю мотивацию (ВМ), внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ). Автор отмечает, что с точки зрения удовлетворенностью трудом и его производительности наиболее эффективна внутренняя мотивация. Следовательно, к оптимальным мотивационным комплексам, указывающим на высокий уровень осознанности профессионального выбора, можно отнести следующее сочетание типов мотиваций $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$.

Целями нашего исследования явились диагностика мотивации профессиональной деятельности, а также изучение факторов привлекательности профессии. Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ им. Максима Танка, в нем приняли участие 46 студентов 3 курса.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что студенты-психологи имеют оптимальный уровень мотивации профессиональной деятельности

В качестве экспериментальных методов использовались следующие диагностические средства:

Методика «Изучение факторов привлекательности профессии»;

Методика «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир, А. Реан.

Исследования факторов привлекательности профессии психолога показали, что почти все студенты, принимавшие участие в исследовании, считают значимыми при выборе профессии психолога, следующие факторы: «переутомление», «возможность самосовершенствования», «зарплата», «соответствие работы своим способностям». Надо отметить, что все испытуемые называли факторы, являющиеся преимуществом профессии психолога – возможность иметь непосредственный контакт с людьми и самосовершенствоваться, а значит, расти в личностном и профессиональном плане. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

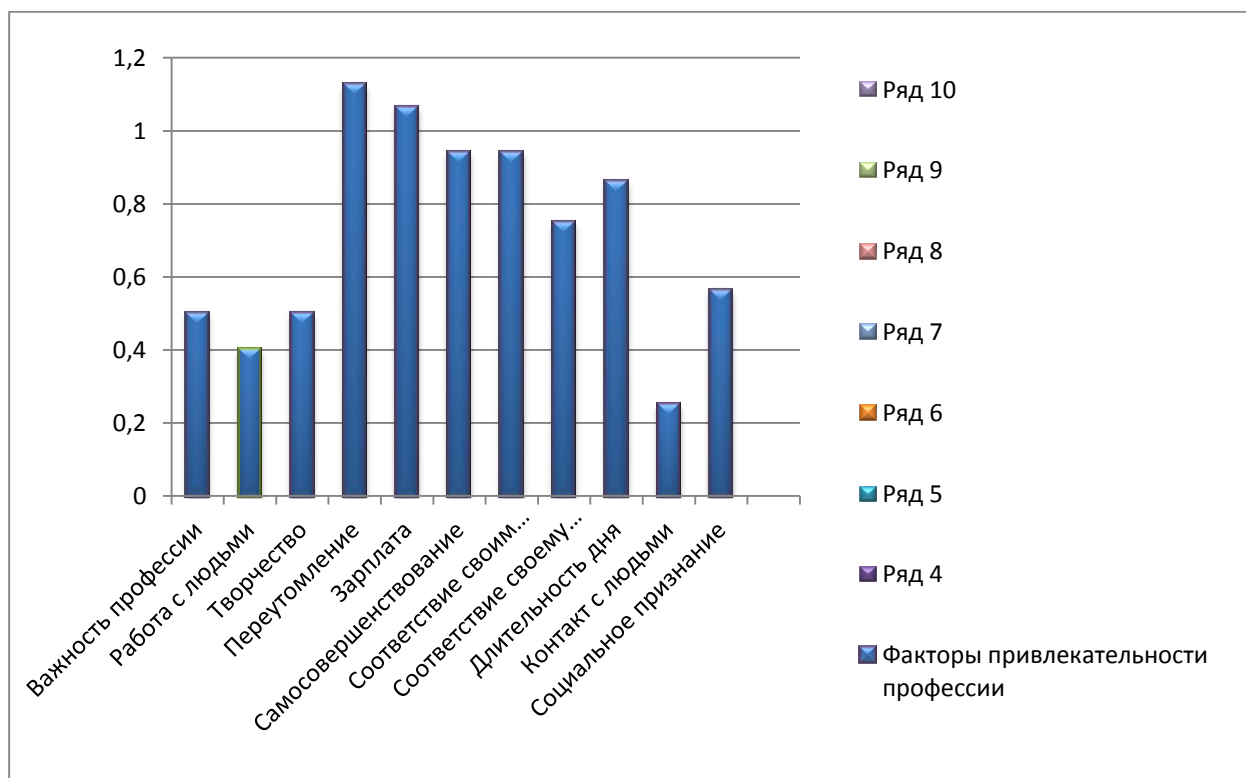


Рис. 1. Показатели факторов привлекательности профессии «психолог» у студентов 3 курса

Результаты каждого участника исследования показали наилучший оптимальный мотивационный комплекс (ВМ>ВПМ>ВОМ), что говорит об удовлетворенности будущей профессией.

Изучив структуру профессиональных и учебных мотивов студентов-психологов 3 курса можно сделать следующие выводы:

- высокий мотивационный комплекс является фактором профессионального самоопределения;

- в структуре профессиональных мотивов преобладает желание стать высокопрофессиональным специалистом, желание стать мастером своего дела;
- структура профессиональной мотивации студентов формируется под воздействием той образовательной среды, в которой находится студент, тех знаний и профессионального опыта, которые он получает в процессе обучения.

Выявленные особенности мотивации профессиональной деятельности студентов-психологов позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007.
2. Носкова О.Г. Психология труда / Под ред. Е.В. Климова. – М.: Академия, 2009.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда: учеб. пособие. – 7-е изд. – М.: Academia, 2012.

*Ильина В.М., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Управленческие способности кандидатов на руководящую должность организации

Управленческая деятельность, как и любая иная деятельность, может выполняться с разной эффективностью. Эквивалентом эффективности в организации выступает производительность труда, которая во многом зависит от того, как будет скорректирована направленность деятельности работника его начальником. Следовательно, в значительной степени от умений начальника опосредованно зависит производительность труда. В связи с этим возрастает важность самой управленческой должности, где, в свою очередь, имеет значение большое количество факторов продуктивности деятельности человека как потенциального кандидата на управленческую должность. Среди таких факторов особенно значимыми являются управленческие способности. Этим и обуславливается актуальность данной темы.

Любая организация, производительность которой можно значительно увеличить путём оптимизации системы руководства, имеет значительный кадровый потенциал. Учитывая, что её эффективная работа возможна только при налаженной системе замещения сотрудников, занимающих управленческую должность, необходимо иметь максимально рациональный алгоритм отбора кандидатов на руководящую должность. Одним из наиболее ценных критериев такого отбора могут выступить управленческие способности.

Управленческие способности можно определить, как организаторские и коммуникативные качества личности, отличающиеся высокими знаниями, навыками, умениями процесса планирования, организации и руководства коллективной деятельности, обеспечивающие подбор, расстановку, воспитание

кадров, мотивацию успешной деятельности, достижения поставленной цели управленцами [4; 3].

Таким образом, говоря об оптимизации деятельности организации и использовании неиспользованного потенциала имеющегося персонала, мы подходим к понятию «кадровый резерв».

Кадровый резерв – группа сотрудников организации, обладающих способностями и потенциалом к управленческой деятельности, сформированная в результате отбора для дальнейшей систематической целевой подготовки [1; 2; 6; 8; 9; 10]. Планирование кадрового резерва осуществляется для прогнозирования персональных продвижений сотрудников и последовательности этих перемещений по различным уровням управленческой иерархии [7].

Эффективность управленческой деятельности, в свою очередь, не ограничивается только умениями и навыками, наличие которых непосредственно требуется от сотрудника, занимающего руководящую должность. Так как личность сотрудника значительно многостороннее, чем тот образ, что складывается из ожидаемого от него на основе требований организации, многие аспекты межличностного взаимодействия между сотрудниками не обговариваются. Такие скрытые возможности относятся к потенциалу работника, который и следует учитывать при прогнозировании эффективности деятельности кандидата на руководящую должность. В потенциале кроются природные задатки, позволяющие градуально соотносить людей друг с другом при отборе кандидатов на руководящую должность, в зависимости от выраженности у них тех или иных управленческих способностей.

«Управленческие способности – это качества, которые являются субъективными условиями успешного осуществления определенного вида деятельности, т.е. это природные предпосылки к осуществлению руководства людьми» [3].

Под природными предпосылками подразумеваются физиологические особенности строения нервной системы каждого индивида, которые выражаются в классических павловских критериях для классификации процессов, проходящих в нервной системе: подвижность, сила, скорость; а также анатомические и функциональные особенности нервной системы, обуславливающие работу различных анализаторов, отдельных корковых зон и полушарий мозга.

Управленческими способностями являются не только свойства нервной системы и свойства, имеющие профессиональную специфику, но и другие – личностные качества руководителя, детерминированные жизненным опытом. На этой основе можно обособить перечень категорий управленческих качеств, либо являющихся собственно управленческими способностями, или содействующих эффективизации управленческой деятельности. Из этого следует концентрация внимания исследователей на управленческих способностях, как составляющих общую систему личности руководителя, где перечень тех самых управленческих качеств содержит многообразные свойства личности и психики, и приобретает такое качество как «обширность».

Подобный подход обозначается как «коллекционистский». К нему можно отнести:

1) категорию общих качеств личности, которые не связаны непосредственно с управленческой деятельностью, не порождены ею. Эти качества либо являются неотъемлемыми при осуществлении управленческой деятельности, либо желательными, так как обуславливают высокие показатели успешности. Такие характеристики разделяются на две группы. «Первая – это общесоциальные, так называемые биографические характеристики, свойственные «эффективному менеджеру» (социально-статусные, культурно-образовательные, половозрастные и др.). Вторая – это собственно личностные качества «эффективного менеджера» [8, с. 32–33].

2) категорию собственно управленческих способностей. Это категория, заключающая способности, характерными особенностями которых является возможность реализации их по большей мере в управленческой деятельности. К тому же именно они являются ядром управленческой деятельности, определяя в значительной степени её эффективность. Данная категория также подразделяется на две группы. «Первая – это общеуправленческие (или общеорганизационные) способности. Они определяют эффективность данного типа деятельности в целом, а не успешность какой-либо входящей в ее состав функции. Вторая – это частные управленческие способности, которые обеспечивают эффективное выполнение ее отдельных функций; решение частных, хотя и важных, задач управления» [8, с. 32–33].



Исходя из вышесказанного, общая структура управленческих способностей базируется на комплементарном применении двух критериев – функционально-деятельностного и структурно-психологического. В итоге обособляется три

основные группы качеств, являющихся либо собственно управленческими способностями, либо опосредованно реализующими функции способностей (т.е. способствуют эффективной управленческой деятельности – «менеджерские характеристики») [8, с. 33].

В целом структуру управленческих способностей можно представить в следующем виде (А.В. Карпов).

Таким образом, мы выяснили, что способности к управленческой деятельности – это неотъемлемые качества любого руководителя, в том числе и потенциального. Без упомянутых способностей человек не сможет эффективно управлять людьми, либо организацией в целом.

Данная тема является недостаточно изученной и, в связи с её актуальностью и важностью, требует особого внимания со стороны специалистов различных областей психологического знания.

Список литературы

1. Аксенова Е.А. Технология конкурсного набора в современном кадровом менеджменте: учеб.-методич. пособие. – М.: ИПК РФ, 2002. – 111 с.

2. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. Практикум: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ, 2014. – 239 с.

3. Большая энциклопедия нефти и газа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <http://www.ngpedia.ru/id469623p1.html> (Дата обращения: 02.04.17).

4. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография / Под ред. Журавлёва А.Л., Жалагиной Т.А., Короткиной Е.Д., Каравановой Л.Ж. – Тверь: ТвГУ, 2016.

5. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2007. – 584 с.

6. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация: учеб. пособие / А.Я. Кибанов, И.Б. Дуракова. – М.: НИЦ ИНФРА–М, 2013. – 301 с.

7. Кочнева Е.М., Игнатьева Н.А. Управленческий потенциал кандидатов на руководящие должности и условия его развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54624.htm> (Дата обращения: 29.03.17).

8. Макаров В.М., Попова Г.В. Менеджмент: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.

9. Старобинский Э.Е. Как управлять персоналом. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1995. – 123 с.

10. Шкатулла В.И. Настольная книга менеджера по кадрам. – М.: Норма-Инфра, 2003. – 520 с.

11. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19138/ (Дата обращения: 29. 03. 17).

Принятие решения в условиях неопределенности

Важнейшей составляющей частью любого вида человеческой деятельности является принятие решений в условиях вероятностной неопределенности. Сложность выбора того или иного решения зависит от степени определенности возможных исходов или последствий. Существуют ситуации, в которых можно более или менее точно оценить вероятность наступления исходов для каждого решения. Но гораздо чаще невозможно даже приблизительно указать вероятность того или иного результата, что связано с недостаточной информированностью о внешних обстоятельствах, в которых приходится принимать решение [2, с. 6–7; 3, с. 4].

На современный этап, деятельность руководителя неразрывна с таким процессом, как "принятие решения". Данный феномен активно рассматривался отечественными психологами (Р.А. Зигангирова, Д.А. Леонтьева, Ю. И. Матвеева и др.) как целостная деятельность со сложной структурой [2, с. 6].

В психологии принято разделять такие понятия как «выбор» и «принятие решения». Первое определение уже, чем второе. Выбор – конечный результат принятого решения. Под «принятием решения» понимается процесс, предполагающий предварительное осознание цели и способа действий, проработку различных вариантов, для достижения оптимального результата [2, с. 6].

По мнению ученых (Г.Д. Бабушкин, А.Ф. Караванов, Н.Л. Макаров и др.) для решения поставленной задачи управленец проходит следующие этапы:

- фиксация и осознание проблемы, или подготовительный этап (формулирование проблемы в общем виде; поиск достоверной информации, выделение группы альтернатив);
- принятие решения (формулировка целей и задач; выделение зон рисков; оценка ресурсов; учетывание факторов);
- реализация;
- оценка (выделение "маркеров", по которым будет произведена эвальвация; оценка успешности решения) [3, с. 15–17].

Представитель ярославской школы А.Я. Карпов отмечает, что субъект может возвращаться на предыдущие этапы с целью коррекции, например для трансформации с учетом новой информации [2, с. 6].

В психологическом аспекте принятия решений выделяют три подхода:

- интуитивный (главное при принятии решение это ощущение его правильности);
- основанный на суждениях (выбор решения обуславливается знаниями или накопленным опытом);
- рациональный (решение принимается на основе аналитического анализа, состоящего из нескольких стадий: диагностика проблемы,

формулировка ограничений и критериев для принятия решений, выявление альтернатив, оценка альтернатив, окончательный выбор) [2, с. 5–6].

Сами решения можно классифицировать по разным основаниям: по широте охвата (общие и частные); по срокам действия и степени воздействия на будущие решения (оперативные, тактические и стратегические); по функциональному признаку (решения, направленные на совершенствование планирования, организации, мотивации, контроля); по содержанию (политические, технические, технологические); по степени новизны (рутинные, стандартные, творческие, уникальные); по уровню определенности проблем, которые эти решения призваны разрешить (в условиях определенности и неопределенности); по обращенности к интеллектуальной или эмоциональной сфере личности (интеллектуальные, волевые, эмоциональные); по числу лиц, принимающих решения (индивидуальные и групповые) [2, с. 6].

На эффективность принятия решения влияют следующие факторы:

➤ время (при достаточном количестве времени процесс принятия решения протекает упорядоченно в спокойной обстановке, а нехватка времени приводит к изменениям в психическом состоянии, которое затрудняет принятие взвешенного решения);

➤ память (выражается в трех аспектах: долговременная – хранит основные знания, кратковременная – перерабатывает поступающую информацию, внешняя – содержит массив информации из окружающей среды);

➤ личностные ценности (от характера ценностей и их четкой выраженности зависит правильность принимаемых решений);

➤ окружающая среда (события которые происходят, нельзя полностью предсказать; также окружающая среда постоянно находится в движении и постоянно изменяется; имеется огромное количество переменных, которые не возможно учитывать при принятии решений) [1, с. 14–16].

Таким образом, несмотря на то что проблема "принятие решения" недостаточно изучена, отечественные психологи рассмотрели содержание, классификацию, характер, факторы "принятия решения".

Список литературы

1. Бабушкин Г.Д., Караваев А.Ф., Макаров Н.Л. Психологические аспекты принятия решений // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – № 2. – С. 13–18.

2. Бибик Т.В. Рассмотрение проблемы принятия решений в различных теоретических концепциях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2005. – № 2. – С. 5 – 11.

3. Блягоз З.У., Попова А. Ю. Принятие решений в условиях риска и неопределенности // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 3 – 8.

Jak motywować uczniów do nauki?

„Motywacja to konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się wywołanie zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – zachowania nastawionego na cel”[1].

Motywacja. Czyli co? Słowo motywacja jest dość powszechne, stosujemy je w różnych kontekstach i intuicyjnie rozumiemy, jak ktoś mówi „nie mogę się zmotywować” albo „moja motywacja jest...”. Czym jednak jest motywacja? Niewidzialną wewnętrzną siłą, która nas do czegoś popycha? A może zewnętrznym czynnikiem, swojego rodzaju nagrodą, do której dążymy? Jedno i drugie określenie jest prawidłowe. Motywację możemy rozumieć na dwa sposoby- z jednej strony jako kierunek, wysiłek i wytrwałość osoby czyli co chce osiągnąć(kierunek), jak bardzo się stara(wysiłek) i jak długo próbuje, z jaką determinacją (wytrwałość).

Z drugiej strony motywacją mogą być czynniki, które pobudzają nas do pewnych zachowań wzmacniających, czyli takich, gdy do czegoś dążymy w celu osiągnięcia nagrody lub wygaszających-zaprzestajemy czegoś robić, żeby uniknąć kary. W kontekście szkolnym motywacja ucznia to przede wszystkim ukierunkowanie uwagi, wytrwałość w nauce i chęci do nauki, które mogą być stymulowane przez zewnętrzne czynniki. Jedną z tych motywacji nazywana jest wewnętrzną, drugą zewnętrzną. Różnice między nimi prezentuje tabela nr1.

Motywacja wewnętrzna jest bardziej trwała niż zewnętrzna, bo niezależnie od zmienności czynników i otoczenia, stymuluje ucznia do pracy i nauki. Przy zewnętrznej wystarczy, że nagroda lub kara będzie anulowana, a i motywacja osłabnie. Jednym z najbardziej stymulujących czynników jest osoba nauczyciela i jego własna motywacja. Im większe zaangażowanie i przyjazność wykazuje, tym bardziej zachęca swoją postawą do koncentrowania się na nauce. Maksyma ”niezależnie co mówisz ,mów ciekawie” sprawdza się tutaj w stu procentach. Dlatego połową sukcesu jest bycie zaangażowanym w proces nauczania i w kontakt z klasą, drugą połową jest dobranie odpowiednich metod motywacyjnych.

Tabela

Motywacja zewnętrzna i wewnętrzna

Motywacja zewnętrzna	Motywacja wewnętrzna
Motywuje nas czynnik zewnętrzny. Oczekujemy nagrody lub uniknięcia kary. Przykład: uczeń chce wygrać szkolny konkurs na najładniejszy plakat, bo mama obiecał mu za to nagrodę w postaci nowego komiksu.	Wpływa z naszych upodobań, marzeń, postaw, wiedzy. Cel jest nagrodą sama w sobie, nie potrzeba dodatkowych stymulacji. Przykład: uczeń ma ambicję, żeby wygrać szkolny konkurs na najładniejszy plakat, nie interesuje go nagroda, ale Samoza uznanie.

Źródło: Brophy J., Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa 2002, s.40-42.

Dobierz metodę motywacji

Motywować można na wiele sposobów. Warto te sposoby przeplatać, a przede wszystkim dostosować je do uczniów, którzy mają różne potrzeby i oczekiwania.

1. Uniwersalne potrzeby uczniów

Wszyscy różniemy się między sobą, ale mamy też obszary wspólne. Takimi obszarami są uniwersalne potrzeby, które wykazuje każdy człowiek, tylko w innych proporcjach. Zaspokojenie potrzeb tworzy płaszczyznę do współpracy i motywuje do działania. Najpopularniejszą teorią potrzeb jest piramida potrzeb Masłowa, czyli pięć poziomów potrzeb, które według autora teorii powinny być zaspokojone jedna po drugiej, zaczynając od dołu. Pierwsza, podstawowa grupa to potrzeby fizjologiczne, czyli bycie najedzonym i wypoczętym. Zmęczony lub głodny uczeń ma trudności ze skupieniem się na materiale, jego motywacja jest niska, bo myśli o czymś innym. Jak zaspokoić tę potrzebę? Nauczyciel ma wpływ na poziom energii klasy, jeżeli część „wykładowa” trwa za długo, dzieci męczą się i rozpraszają. Dlatego motywujące będzie dbanie o zmienne aktywności i porcjowanie materiału, aby nie przeciążać klasy. Druga w kolejności jest potrzeba bezpieczeństwa, która przejawia się brakiem stresu w szkole, swobodnym poczuciem w klasie, bezpieczeństwem w innych obszarach np. w domu. Jeżeli dziecko nie czuje się swobodnie w klasie, jest obrażane lub wyśmiewane, albo wraca do domu, gdzie codziennie spotyka się z przemocą, nauka schodzi na dalszy plan. Nauczyciel może dziecku pomóc poprzez reagowanie w sytuacjach, gdy dziecko jest przez grupę odtrącone albo szykanowane oraz mając kontakt z rodzicami i diagnozując sytuację domową ucznia, szczególnie jeżeli zauważy napięcie lub zmianę w zachowaniu dziecka. Kolejna to potrzeba przynależności, czyli bycia w grupie, posiadania przyjaciół, zaufania do klasy i nauczyciela. Nauczyciel zaspokoi tę potrzebę dbając o integrację klasy, wprowadzając aktywności grupowe i stymulując nawiązywanie więzi w klasie. Im bardziej żywa klasa, tym chętniej się uczy. Czwarta grupa potrzeb dotyczy szacunku i uznania, a piąta samorealizacji. Żeby zaspokoić te potrzeby, nauczyciel powinien szanować każdego ucznia i dbać o wzajemny szacunek w klasie, zauważać postępy i talenty uczniów oraz dawać im możliwość wykazywania się umiejętnościami i inwencją twórczą. Szczególnie w najmłodszych klasach ma to duże znaczenie, gdyż dzieci wyrażają siebie częściej poprzez twórczość (malowanie, rysowanie, ruch), niż poprzez wypowiedzi ustne. Inną uniwersalną potrzebą na etapie wczesnoszkolnym jest, według psychologa Erika Eriksona, potrzeba wykazywania się kompetencją i bycie nagradzonym za pracowitość i osiągnięcia. To co będzie hamowało motywację ucznia do nauki to krytyka, wytykanie błędów, wyśmiewanie. Dlatego przekazywanie informacji zwrotnych, aby było motywujące, powinno zawierać element pozytywny, nawet jeżeli dziecko zrobiło błąd (musi poprawić to i to, ale w tym obszarze radzi sobie coraz lepiej i doceniamy jego starania).

Indywidualne potrzeby uczniów

Zaspokojenie wszystkich opisanych potrzeb, nie jest gwarantem uzyskania wysokiej motywacji każdego ucznia. Okazuje się, że różniemy się pod względem dominujących potrzeb, dlatego nie każdy uczeń będzie zmotywowany w równym stopniu, jeżeli wprowadzimy uniwersalne metody. Amerykański specjalista motywacji- David McClelland, wprowadził swoją teorię trzech dominujących potrzeb- potrzeba osiągnięć, władzy i przynależności. Chociaż te potrzeby wykorzystuje się głównie w kontekście osób dorosłych, można zobaczyć analogię w stosunku do młodych uczniów. Jedne dzieci bardziej dążą do uzyskania uwagi i pochwały za swoje osiągnięcia, inne wolą czuć się ważne, lubią dominować w grupie,

a inne najlepiej czują się w zabawie i w kontakcie z grupą. Jeżeli nauczyciel zauważy, co jego uczniowie najbardziej lubią i do czego dążą, a następnie postara się im to umożliwić, o wiele szybciej i efektywniej zmotywuje ich do nauki. Dla przykładu, w grupie jest dziecko lubiące dominować i pozwoli mu się zająć ważną rolę w zadaniu grupowym, jego potrzeba bycia ważnym zostanie zaspokojona, a motywacja do działania wzrośnie. Z drugiej strony, jeżeli uczeń najbardziej cieszy się z bycia docenionym, każdą swoją pracę z dumą prezentuje nauczycielowi, oczekując od niego aprobaty, jeżeli dostanie ze strony nauczyciela uznanie to będzie go to napędzać do dalszej pracy. Łącząc zaspokajanie uniwersalnych potrzeb i indywidualnie dominujących dążeń uczniów, to dbamy o rozwój motywacji wewnętrznej, czyli tej wpływającej z upodobań, ambicji i celów.

Motywacja zewnętrzna czyli przyznawanie nagród

Motywację wewnętrzną warto stymulować dodatkowo czynnikami zewnętrznymi, głównie nagrodami. Co może być nagroda? Wszystko co jest dla dziecka cenne, może to być pochwała, wycieczka klasowa do parku, dobra ocena albo zmiana aktywności np. Możliwość porysowania, odpoczynek podczas zabawy grupowej. Jak przyznawać nagrody? Według teorii psychologa Victora Vrooma, motywacja do działania będzie wysoka, jeżeli uczniowie będą pewni, że ją otrzymają oraz będzie ona dla nich cenna. Oznacza to, że jeżeli obiecujemy, że zrobimy jeszcze trzy przykłady i potem dzieci będą mogły pobawić się w ulubioną zabawę (czyli otrzymują swoją nagrodę) to trzeba się trzymać wyznaczonych reguł. Nie można dojść do wniosku: "tak dobrze poszło wykonanie tych trzech przykładów, więc można wykonać jeszcze dwa kolejne dla utrwalenia". Takie podejście spowoduje, że dziecko poczuje się oszukane, będzie w nim narastać frustracja i niechęć do pracy. Nie wspominając już o zaufaniu do nauczyciela. Podobny błąd robią często rodzice, którzy odrabiając z dzieckiem lekcje obiecują przerwę lub inną nagrodę np. Deser, kiedy skończy dane zadanie, po czym widząc błysk w oku dziecka i motywację do wykonania zadania, chcą to wykorzystać i zachęcają do zrobienia kolejnego przykładu. Jak duże zdziwienie pojawia się na twarzach rodziców, kiedy dziecko wpada w furię albo zalewa się łzami, choć przed chwilą miało tyle zapału dla pracy.

Motywacja przez cele

Każdy z nas lubi wiedzieć w jakim celu coś robi. Tak samo działają mały uczeń-chce widzieć sens swojego działania, rozumieć przyczynę i skutek. Dlatego bardzo dobrym sposobem motywacyjnym jest wyznaczanie celów na początku zajęć. (Po co się tego uczymy? Do czego to się przyda? Co chcemy przez to osiągnąć?) Tłumacząc uczniom cel zajęć, zapraszamy ich do świadomego przyswajania wiedzy i stymulujemy ich ciekawość. (Po co uczymy się mnożenia? Warto pokazać kilka przykładów z życia, w którym mnożenie okazuje się bardzo przydatne. Im więcej praktycznych informacji wpleciemy, tym chętniej będą chciały się uczyć, bo widzą tego sens). Ważne, aby cele nie były zbyt wygórowane ani długotrwałe. Zapowiedź przerabiania obszernego materiału może zablokować chęć nauki, bo uczeń poczuje się przytłoczony, nie zrozumie tak dużego celu. Dlatego lepiej cele porcjować i przypominać je uczniom, a także zachęcać uczniów do samodzielnego szukania sensu nauki. Lekarstwem na to by nauka stała się dla ucznia przedsięwzięciem wartym wysiłku, jest oparcie planowania dydaktycznego na głównych celach nauczania ...to wiedza, umiejętności, postawy, wartości i dyspozycje.

Zacznij od sukcesu

Chyba każdy lubi czuć się w czymś dobry. Małe sukcesy napędzają nas do wkładania coraz większego wysiłku w to, co robimy. Szczególnie widać to u dzieci, które dążą do bycia kompetentnym, więc każde małe osiągnięcie przybliża ich do tego poczucia i napędza do działania. Zatem motywacyjne będzie takie ułożenie zajęć, aby po wytłumaczeniu tematu, zaangażować uczniów w prostą aktywność, która pokaże im, że dobrze zrozumieli temat. Może to być proste obliczenie matematyczne, albo najbardziej ewidentny przykład zastosowania reguły ortograficznej. Po wykonaniu prostego zadania, warto uczniów pochwalić i zachęcić do pogłębiania wiedzy. Z każdym kolejnym zadaniem stopień trudności będzie wzrastał, dlatego trzeba uważać, aby nie przesadzić- lepiej zrobić kilka łatwiejszych przykładów, żeby dzieci oswoiły się z tematem, a dopiero potem przejść do bardziej skomplikowanych.

Pozytywne emocje i atmosfera = wysoka motywacja

O wiele przyjemniej i chętniej działamy, kiedy czujemy pozytywne emocje związane z zadaniem. Jeżeli coś sprawia nam radość, powoduje, że możemy owocnie spożytkować swoją energię, chętnie się za to zabieramy. Ta prosta zasada może być również zastosowana w szkole. Młodszym dzieciom dużo przyjemności sprawiają

działania manualne i ruchowe, dlatego zachęcanie ich do poznawania tematu poprzez własną twórczą ekspresję jest bardzo dobrym pomysłem na zaangażowanie w naukę. Zamiast rozwiązywania zadań matematycznych z podręcznika, w których należy dodać lub odjąć wyobrażone jabłka, można zachęcić dzieci do narysowania i wycięcia różnych owoców, a potem uczyć je liczenia „na klasowym targu”. Przyjemniej uczymy się poprzez zabawę. Ta sama reguła dotyczy dorosłych- o wiele szybciej i przyjemniej uczymy się teorii poprzez anegdotki i wykonywania różnych zadań, zamiast czytania reguł z książek.

Motywuj przykładem

Wszystkim znana jest reguła autorytetu, mówiąca o tym, że mamy tendencję do słuchania się i podążania za osobą, która jest autorytetem w jakiejś dziedzinie. Szczególnie w klasach młodszych autorytetem jest nauczyciel, to jego aprobaty oczekują uczniowie, za jego namową są chętni do działania. Jeżeli więc nauczyciel – autorytet codziennie rozpoczyna zajęcia z uśmiechem i interesuje się tematem, o którym mówi, daje dzieciom przykład, aby podążały za nim i również wykazały swoje zainteresowanie. Żeby stymulować zapal do nauki, warto by nauczyciel monitorował swój poziom zaangażowania. Nie jest to łatwe, szczególnie gdy od lat naucza się i mówi o tym samym. Zmienność zajęć i wplatanie nowych aktywności chroni od monotonii, nie tylko uczniów, ale też nauczyciela. Ponadto nauczyciel może też wprowadzać inne autorytety- osoby, które swoją pasją i zaangażowaniem będą dawać przykład klasie. Dlatego dobrym pomysłem jest zapraszanie na zajęcia sportowców, lekarzy strażaków i inne osoby, które mogą przekazać dzieciom coś od siebie i pokazać im tym samym, że nauka jest fascynująca i naprawdę przydatna w życiu.

Bibliografia

1. Brophy J. Motywowanie uczniów do nauki, Warszawa, 2002.

Колас Т.А., III курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.

Особенности психологическое благополучие студентов-психологов с различным уровнем профессиональной идентичности

Требования к профессиональной подготовке специалистов в высших учебных заведениях с каждым годом становятся всё выше. При этом практика показывает, что на формирование человека как профессионала оказывает влияние не только профессиональная подготовка, но и его личностные особенности, позволяющие успешно справляться с поставленными задачами. Одним из интегративных показателей личностной готовности профессионала является уровень его профессиональной идентичности. «Профессиональная идентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [2, с. 48]. Изучению профессиональной идентичности посвящены работы В.С. Агеева, А.Г. Асмолова, И.В. Антонова, Т.С. Барановой, Ю.Л. Качановой, А. Жичкиной, Г.У. Солдатовой, Ю.П. Поварёноков, Л.Б. Шнейдер и др. [1].

Специфика деятельности психолога, заключающаяся в опоре на личностные ресурсы в работе с клиентами, указывает на то, что уровень его профессиональной компетентности тесно связан с психологическим благополучием личности. Высокий уровень психологического благополучия обеспечивает не только переживание удовлетворенности собственной жизнью, но и возможность эффективно справляться как с обучением, так и с профессиональной деятельностью. В своём исследовании И.В. Заусенко отмечает, что такие профессионально-значимые качества личности психолога, как способность к рефлексии, открытость, эмпатийность, саморуководство, психоэнергетический потенциал, вера в собственные силы, являются мотивирующими детерминантами психологического благополучия. Сензитивным периодом для развития данных качеств личности и формирования профессиональной идентичности являются студенческие годы.

Неразрывная связь всех сфер жизни человека с его профессиональной деятельностью приводит к необходимости рассмотрения взаимосвязи уровня профессиональной идентичности с психологическими особенностями личности, субъективной оценкой собственного благополучия. Исходя из этого, целью данного исследования стало изучение психологического благополучия студентов-психологов с различным уровнем профессиональной идентичности.

Выборка испытуемых была представлена 40 студентами Института психологии БГПУ имени Максима Танка (20 студентов 3 курса и 20 студентов 5 курса). Возраст испытуемых: 19 – 23 года.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского, «Методика изучения профессиональной идентичности»

Л. Б. Шнейдера и «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» (авторская разработка У. С. Родыгиной).

В результате диагностики профессиональной идентичности студентов по методике Л.Б. Шнейдера было выявлено, что лишь 10% испытуемых обладают достигнутой позитивной профессиональной идентичностью. О том, что профессиональная идентичность человека сформирована, говорят высокая уверенность в себе и результатах своей работы, самоуважение, осознание ценности своей деятельности, принятие положительной оценки других людей, стремление добиться соответствия идеального и реального результатов работы. При этом были обнаружены значимые различия в профессиональной идентичности у студентов 3 и 5 курсов (χ^2 Пирсона = 10, 8; при $p = 0,02$), отраженные в таблице.

Таблица

Показатели профессиональной идентичности студентов 3 и 5 курсов

Тип идентичности	Курс	
	3	5
Преждевременная идентичность	30%	5%
Диффузная идентичность	5%	40%
Мораторий идентичности	20%	30%
Достигнутая позитивная идентичность	15%	5%
Псевдопозитивная идентичность	30%	20%

Результаты исследования профессиональной идентичности студентов по авторской методике У.С. Родыгиной показали, что среднее значение показателя «Эмоциональное отношение» по выборке равно 2, 525 (стандарт. откл. = 8,1), что говорит о том, что, в целом, для выборки на данный момент характерны нейтральные эмоции относительно получаемой профессии. Таким образом, преобладание эмоций по отношению к приобретаемой профессии у испытуемых зависит от различных ситуаций. При этом большинство испытуемых характеризуется активной позицией (сред. значение по шкале «Осознанная активность» = 6,15; стандарт. откл. = 6,13) по отношению к будущей профессии, которая может быть обозначена как позиция «субъекта». Студенты с высокими показателями по данной шкале ставят себе цели в профессиональной сфере и стремятся их достичь, знают, как получить интересующую их информацию, дополнительно читают специализированные журналы и книги.

В ходе проведения исследования, было выявлено, что 67,5 % испытуемых обладают средним уровнем психологического благополучия, а высокий уровень благополучия характерен лишь для 5% испытуемых. Данный результат согласуется с результатами, полученными Н.Н. Лепешинским при адаптации опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф для его применения в Республике Беларусь. Различия в уровне психологического благополучия между студентами 3 и 5 курса статистически не значимы.

В результате статистической обработки данных были обнаружены значимые различия в психологическом благополучии студентов с различным уровнем профессиональной идентичности (χ^2 Пирсона = 18,09; при $p = 0,02$). Наибольший процент испытуемых с низким уровнем психологического

благополучия (54,5%) относится к группе студентов с преждевременной профессиональной идентичностью. Такой результат обусловлен тем, что преждевременная идентичность предполагает отсутствие профессионального выбора как такового. В данном случае профессиональная идентичность навязывается извне и самим человеком не осознается, а значит, получаемая профессия не может удовлетворять потребности человека.

Существует статистически значимая взаимосвязь между эмоциональным отношением к получаемой профессии и психологическим благополучием личности (χ^2 Пирсона = 10,86; при $p = 0,02$). Так, все студенты с высоким уровнем психологического благополучия имеют высокие показатели по шкале «Эмоциональное отношение», а значит, испытывают положительные эмоции по отношению к будущей профессии. При этом среди испытуемых с отрицательным отношением к будущей профессии преобладают студенты с низким уровнем психологического благополучия.

На основе результатов данного исследования можно сделать вывод, взаимосвязь между уровнем психологического благополучия и профессиональной идентичностью личности действительно существует. А значит, психологическое неблагополучие, проявляющееся в негативной оценке себя и обстоятельств своей жизни, отсутствие веры в возможность что-либо изменить, может стать причиной учебной дезадаптации студентов и личностной неготовности к профессиональной деятельности. При этом важно отметить, что результаты исследования указывают на недостаточный уровень психологического благополучия испытуемых и необходимость целенаправленной работы по его оптимизации.

Список литературы

1. Евтешина Н.В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога // Известия УрГУ. – 2007. – № 52. – С. 223–231.
2. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: МПСИ, 2007.

Маркива А.И., IV курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.*

Макиавеллизм как фактор коммуникативного взаимодействия в организации

Перемены, происходящие в политической и социальной жизни нашей страны, повлекли за собой изменения и в индивидуальном сознании людей. Прежние ценности во многом потеряли свое значение, и общество оказалось не в состоянии мгновенно предложить взамен им новые. Каждый индивид оказался в ситуации личностного выбора и необходимости выработки своего отношения к происходящим социальным переменам, а также способам взаимодействия с другими людьми. Эти перемены способствовали обострению межличностных отношений и росту внимания к проблемам манипуляции, использованию манипулятивных приемов и различных способов противодействия другим субъектам [4].

Одним из показателей межличностных проблем в рамках коммуникативного взаимодействия является повышение интереса к проблеме манипулятивного взаимодействия субъектов труда, а конкретно к проблеме макиавеллизма личности. Макиавеллизм черта, поведенческая установка, выражающаяся в использовании психологической манипуляции в качестве основного средства достижения своих целей, часто в ущерб интересам других субъектов (В.В. Знаков).

Макиавеллизм находится в поле изучения организационных психологов относительно недавно. Более ранние исследования данного феномена принадлежат зарубежным исследователям (Г. Бальтазар, Х. Зенгер, Н. Макиавелли, В.Б. Гудикунст, Е. Чуа, М. Амс, П.В. Бламштейн, А.Е. Каталди, Ж.Т. Дойч, Д.Е. Домелсмит, А.М. Кид, Р.Р. Рардон, Д.С. Вильсон, Р. Е. Краут, М. Лаупа, Дж. В. МакХоски, Дж.Д. Прайс, С.Г. Кара-Мурза, Ж. Пиаже, Г.Р. Геммилль, Дж.Х. Грэхам, В.Дж. Хейцлер, Дж.Р. Спаркс, А. Пинто, С.Кейнкар, М.М. Мартин, С.М. Андерсон и др.). Сегодня проблема макиавеллизма стремительно завоевывает популярность и среди отечественных психологов (С.В. Быков, В.В. Знаков, Д.Б. Катунин, А.Г. Свербихина, А.О. Руслина, Л.И. Рюмина, С.И. Симоненко, И.А. Ильин, Б.Г. Мещеряков, А.В. Некрасова, А.Н. Тарасов, Ю.В. Щербатых, В.П. Шейнов и др.), о чем свидетельствует увеличение количества работ в данной области [4].

Макиавеллизм – это психологический синдром, основывающийся на склонности манипулировать, имеет следующие составляющие: убеждение, что людьми можно и даже нужно манипулировать; навыки, конкретные умения манипуляции [2].

С другой стороны, формирование коммуникационных связей и создание условий для успешного функционирования коммуникаций в организации составляют одну из важнейших задач управления. Не случайно немецкие ученые В.Зигерт и Л.Ланг отмечают: «Хлеб людей организации информация и коммуникации. Если нарушаются информационные потоки внутри предприятия и связи с внешним миром, само существование этого предприятия под угрозой. Одной информации недостаточно. Только когда она соответствующим образом преобразуется и обрабатывается, т. е. когда возникают коммуникативные связи, обеспечиваются существование и эффективная деятельность организации» [1].

Изучение связи макиавеллизма и коммуникативного взаимодействия позволяет определить степень готовности одного человека с выраженными макиавеллистическими склонностями использовать и эксплуатировать другого с низким уровнем макиавеллизма, готового по целому ряду личностных характеристик спокойно подчиниться и быть эксплуатируемым. Вместе с тем, недостаточно изучено влияние уровня макиавеллизма на особенности межличностных отношениях между людьми в рамках коммуникативного взаимодействия, чем и определяется актуальность данного исследования [5].

Коммуникативное взаимодействие – взаимодействие между людьми. Все коммуникации объединяет один общий признак – индивидуальный характер непосредственного контакта партнеров [4].

В организации люди общаются друг с другом по разным причинам: приобретение или передача информации, решение тех или иных

организационных задач. Различные мотивы организационного взаимодействия могут быть рассмотрены с разных точек зрения: 1) взаимодействия с организационной точки зрения (стремление к достижению организационных целей); 2) коммуникации с точки зрения группы (достижение групповых целей); 3) коммуникации с индивидуальной точки зрения.

Коммуникации с индивидуальной точки зрения основываются на личностных мотивах взаимодействия: уменьшение неопределенности, производственная обратная связь, мотив оказания влияния и др. Последний мотив обусловлен тем, что в процессе взаимодействия человек может предпринимать попытки изменить чьи либо убеждения ради достижения собственных целей [4].

Очевидно, человек, вступая в коммуникативное взаимодействие, подвергается влиянию собеседника, или, наоборот, сам оказывает воздействие на него. Именно по причине этой социальности, в связи с постоянной взаимной зависимостью людей друг от друга в обществе, стоит изучить феномен макиавеллизма, с помощью которого человек влияет на своих партнеров при коммуникативном взаимодействии.

Изучение влияния феномена макиавеллизма на коммуникативное взаимодействие в организации позволяет определить степень готовности одного субъекта коммуникативно взаимодействовать, имеющего выраженные макиавеллистические наклонности, влиять на другого, имеющего низкий уровень макиавеллизма [5].

Сотрудник с высоким уровнем макиавеллизма не является гибким коммуникатором, так как он представляет манипуляцию как универсальный способ общения, в то время как в некоторых условиях это может мешать достижению цели.

Отмечено, что поведенческие тактики макиавеллистов часто направлены на руководителя. Также коммуникативное взаимодействие может терпеть изменения в связи с действиями макиавеллиста, мешающими достижению целей организации, таким образом может быть подорвана конкурентоспособность того или иного предприятия.

В случае, когда руководитель организации имеет высокий уровень макиавеллизма, в трактате «Государь» Н. Макиавелли, отмечено: такой человек любыми методами и средствами захватывает и удерживает власть, при этом оставаясь добродетельным в глазах подчиненных. Используя потребность людей в эмпатии, макиавеллисты выигрывают, ведь часто они выражают высокую заинтересованность, вовсе не вовлекаясь в заботы людей.

Интересен факт, основной вклад в успех макиавеллиста вносят люди с низким уровнем по данному показателю, настроенные на кооперацию и сотрудничество.

Тем не менее, действия макиавеллиста могут не только не нанести ущерб организации, но даже спасти ее. Например, в условиях радикальных перемен такой человек хладнокровно и рационально принимает решение, не заботясь о своих подчиненных, как человек с умеренным или низким уровнем макиавеллизма.

Стоит отметить, что в ситуации, когда горизонтальные и вертикальные связи организации жестко контролируются руководителями, макиавеллист не достигает успеха.

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности разработки тренинговой программы на основе результатов эмпирического исследования, в которой будет учтена роль уровня макиавеллизма субъектов коммуникативного взаимодействия. Данная тренинговая программа может быть направлена на коррекцию межличностного взаимодействия в ситуациях конфронтационных диалогов, которые составляют значительную часть деловых бесед, нейтрализацию отрицательного влияния высокого уровня макиавеллистичности личности на процесс коммуникативного взаимодействия субъектов организации.

Список литературы

1. Акименко А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2012.

2. Знаков В.В. Методика исследования макиавеллизма личности. – М.: Смысл, 2011.

3. Калуцкая И.Н. Макиавеллизм личности и «троянское» обучение в российской и американской культуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.

4. Науменко Е.А. Организационная психология: учеб. пособие. – Тюмень: Тюменский гос. университет, 2011.

5. Свербихина А.Г. Особенности межличностного отношения студентов с разным уровнем макиавеллизма // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 31.

*Пенева С.П., II курс, Великотърновски
университет им. «Св.св. Кирилл и Методия»,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Чавдарова В.А.*

Иновации в обучението на мултикултурни общества

Личността е продукт на процеса на възпитание и самовъзпитание. Основни фактори за нейното образуване са физиологията, езика, интелекта, способностите, обществото, културата, етноса.

В социологията, личността се разглежда като представител на определена социална група, продукт на обществените отношения, и член на определена социална общност и под влиянието на обществения живот. Акцентът се поставя върху социалната природа на индивида. Личността, това е човешкия индивид, образувана чрез общественото развитие, труда, общуването, познанието и историческите условия. Много социално ориентирани психолози подчертават, че взаимоотношенията ни с други хора се регулират от система от социално значими качества, от модели на мислене и поведение, които ни правят социално възможни. В последните десетилетия все по-широк кръг автори разглеждат

личността от подчертано социологически позиции. Личността е поставена в неразривна връзка със социалната (културната) среда. Според представители на „културната антропология“, обществото, а не човекът е първичен феномен в социалното пространство. Създава се тезата, че личността се състои от различни жизнени слоеве, чрез които хората участват в създаването на култура, която от своя страна оказва обратно влияние върху поведението им.

Теорията на Сергей Рубинщайн се базира на съчетаването на психологическия със социологическия аспект при изследване на личността. Той заявява че психичният аспект на личността не е отделен от другите възможни аспекти. Психичните явления органично се вплитат в цялостния живот на личността, понеже основната жизнена функция на всички психични явления и процеси е да регулира дейността на хората. Обусловени, от външните въздействия, психичните процеси определят поведението, като опосредстват неговата зависимост от обективните условия.

Школата на Лев Виготски също приема, че културно-историческата детерминация е водеща. Въздействието на културата се осъществява посредством оръдия и знаци, които са интелектуални оръдия, преустройващи натуралните (низши) психични функции във висши (културни). Това е главната хипотеза на школата. Съществуват модификации на идеята в различни контексти: културно-исторически (А.Р. Лурия), играта (Д. Елконин), личностното развитие (Л.И. Божович, М. Лисина), учебната дейност (П.Я. Галперин, В.В. Давидов), предучилищното възпитание (А.В. Запорожец, Л. Венгер), мотивацията и дейността (А.Н. Леонтиев) и др. Те приемат, че развитието е отвън.

Ясно обособените история, политика, култура, територия, език и религия са фундаментални за самоосъзнати и самоопределящи се хора. Те показват принадлежността на личността към народ и общност, спомагащи за развитието.

„След 1989 г. настъпват обществени и икономически промени, сътресения, конфликти и кризи, които се отразяват негативно, особено върху самосъзнанието и идентичността на младото поколение. Обществената активност или пасивност са индикатор за промени в компонентите и йерархичната структура на етническото съзнание и национална идентичност, които не са обременени от предшествващи реалии, идеологеми, табути и предразсъдъци, но същевременно се формират под въздействие на бит, културни традиции и политика, детерминирани от актуалната ситуация на обществено-икономическа фрустрация“ [1, с. 7].

Чрез разкриването на характерни духовни особености на народа, трайното и променливото в неговата душевност, се търси общото и различното в поведението на народа и на отделните класи и социални структури. За държава като България, в която живеят представители на различни народи като турци, роми, руснаци, арменци, китайци, власи, каракачани, украинци, гърци, евреи, румънци и други, които заедно образуват нацията, е необходимо да се изучава развитието на техните собствени история, художествена литература, фолклор, бит и народностна характеристика. По този начин се изясняват особеностите на художествените възприятия, на народностните чувства и стереотипи, на

особености на характера и темперамента, предавани от поколение на поколение, обогатявани и изменяни.

На училището като институция обикновено се възлага възпитанието на децата, отговорността за формиране на светогледа и даващо „на учащото в него младо поколение чувство за принадлежност към съответна образователна и културна традиция“ [2, с. 217]

„Главна ценност“ в българската „образователната система е детето (ученикът). Всяка идея за развитие на българското училищно образование и предучилищно възпитание и подготовка трябва да бъде осмисляна през призмата на тази ценност“ и „осигуряване на равен достъп и качествено образование за нашите деца“ (Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка, 2006-2015 г.). В този смисъл „българското училищно образование безспорно има своите традиционни достойнства, които следва да бъдат съхранени“, но „динамичният, високотехнологичен и глобализиращ се свят поставя нови предизвикателствата, на които образованието трябва да може да отговори“, и затова българската образователна система „трябва да се развива като гъвкава и адаптивна система“. Само по себе си училището представлява общност със своя специфична култура и среда, включваща „дух, ценностна система, стандарти, чрез които се оценява нейния принос, личностни взаимоотношения, навици, неписани правила за поведение и практика на педагогическото оценяване“ (Everard & Morris 1996, цит. по: Иванов и др. 2003: 74). То е призвано „да дава на учащото се в него младо поколение чувство за принадлежност към съответна образователна и културна традиция, познания за собствената история на устояване на националното и държавното“ [2, с. 217].

Всички тези представители учат и работят в името на благополучието на държавата и общия национален дух. Тези, обаче с идентичност различна от българската имат още едни, различни история, език, бит и култура. Тяхното познание е фундаментално за образуването на една психически здрава личност, която е адекватен член на обществото и нацията.

За щастие държавната политика през последните години е насочена към структуриране, модернизирание и оптимизиране на учебното съдържание в учебните програми на учениците, въвеждането на допълнителни свободно избираеми програми, клубове и кръжоци за извън класна дейност, което неминуемо води до подобряване на качеството на образованието и възпитанието на децата ни.

Иновацията се въвежда чрез програми като въведените от Общността на евреите в България „Шалом“ детска образователна програма за деца с еврейски произход на възраст от 1 до 4 клас. В рамките на програмата, децата научат, преживяват и разбират за еврейските традиции и история, чрез занимателни игри.

В друга програма за деца с еврейски произход на възраст от 5 до 8 клас, която се провежда веднъж в месеца се отделя време и внимание на теми, които са от голямо значение за изграждането на децата като личности в този важен период от развитието. Посещавайки програмата, децата изграждат кръг от приятели, участват в различни проекти и развиват себе.

„Адраха колеж“ е двугодишен курс за младежи, в който получават знания и практическа подготовка, за да станат лидери в общността. В курса на обучението влизат както теми на еврейска тематика – юдаизъм, култура, традиции, така и теми като умения да работят в екип, да се грижат за деца, да говорят пред публика и да взимат решения. През тези две години, участниците в програмата преминават през множество ситуации, чрез които изразяват себе си, преодоляват притесненията си и развиват въображението си.

Център за междуетнически диалог и толерантност “Амалипе” стартира от 2002/2003г. програмата „Фолклор на етносите в България-Ромско фолклор“. Чрез този СИП те се опитват да се борят с един от основните проблеми на българската образователна система, а именно недостатъчното застъпване на мултикултурни елементи.

Целта, с която въвеждат предмета е създаване на модел за възпитание на етническа толерантност, уважение и приятелство и превенция на ранното напускане на училищата от децата.

За ромските деца училището все още представлява чужда и непозната институция. Въвеждането на ромски фолклор в програмата им се показва, че училището е наистина място за всички и виждат собствените си традиции и обичаи в учебниците могат да започнат да чувстват училището по-малко „чуждо“.

Чрез изучаването на този СИП децата от другите етноси научават, че съществуват много сходства между ромската култура и тяхната собствена, че винаги се говори за едни и същи ценности-правда, любов и щастие. По този начин от ранна възраст се изкореняват предразсъдъците и се научава толерантност и уважение. С изучаването на общите елементи в различните етноси в България се засилва усещането за принадлежност към българската нация. Реалното въвеждане на мултикултурни елементи в учебната програма ще даде по-пълна информация за малцинствата.

Подобна по параметри е програмата „Роден език и култура зад граница“. Това е държавна политика на България насочена към българските деца в чужбина. Нейните цели са свързани със запазване на българското етническо и културно наследство зад граница и на националната, културна и духовна идентичност на всички български граждани по света.

Методи за реализирането на тази цел са: стимулиране на изучаването на български език и литература, история и география на България, провеждане на дейности, които да съдействат за съхраняване на националното самосъзнание, бит и култура у българските ученици зад граница.

Това е начин българската държава да покаже своята загриженост към общностите, установени трайно или краткосрочно в чужбина. Точно за това една от националните програми за развитие на средното образование е посветена на изучаването на родния език и култура.

Постигането на съхраняване на култура и духовна идентичност може да бъде гарантирано само чрез осигуряването на условия за осъществяване на подобни образователно-възпитателни дейности. Това също ще помогне на адаптивността на образователната система и на базата данни на обучението.

Моделът на „модерната личност“, който се среща най- често в определено общество или култура и е оформен от културната база на дадено време представя точно тези личности определящи облика на един народ и държава. Такива могат да бъдат личности напълно наясно със своето бъдеще и минало. Такива, чиито идеи показват интелигентността и красотата на един млад, образован ум на XXI век, но и чиито корени са дълбоко вкоренени в стари традиции, етнос и култура. България е страна гордееща се със своето разнообразие на народи, които заедно работят за благоденствието и.

Използвана литература

1. Чавдарова В. Етнонационална идентичност и ценности нагласи. В. Търново: Университетско изд. ”Св. св. Кирил и Методий”, 2011.
2. Чавдарова-Костова С. Интеркултурно възпитание, 2001.
3. <http://simpleidea.org>

Полякова М.А., III курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Становова Л.А.*

Психологическая совместимость и уровень стресса в трудовом коллективе

В процессе совместной трудовой деятельности участникам коллектива необходимо вступать в контакт друг с другом для согласования действий. От уровня согласования будет зависеть продуктивность выполненной работы. Этот уровень, в свою очередь, представляет собой производную величину от степени совместимости сотрудников. Человек – это существо социальное, т.е. не может «жить» без себе подобных. Поэтому важнейшим условием сохранения его эмоционального спокойствия и последующего успешного выполнения им трудовой деятельности является именно психологическая совместимость с другими участниками группы.

Психологическая совместимость – это эффект взаимодействия, который заключается в сочетании людей, имеющем наибольшую степень возможной взаимозаменяемости и взаимодополняемости элементов системы как единого целого [6].

Стрессом же называют такое состояние психического напряжения, которое возникает у человека в процессе деятельности в наиболее трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах [1].

Актуальность выбора данной темы заключается в том, что проблема сопоставления этих двух феноменов не является в достаточной мере изученной, хотя имеет огромное значение в наши дни. Иногда работники предпочитают «хороший» коллектив значительной заработной плате, перспективам карьерного роста. Для многих людей спокойствие и положительные эмоции на рабочем месте являются важнее материальных благ.

Степень психологической совместимости в коллективе определяется, во-первых, сходством одних качеств участников группы, во-вторых, различием других. В конечном итоге это ведёт к взаимодополняемости при решении задач совместно, так что группа будет являть собой определённую целостность [2].

Степень психологической совместимости членов одной группы может быть различна на разных этапах её жизнедеятельности в силу динамики межличностных отношений. Формирование трудовых групп с учётом требований психологической совместимости содействует повышению уровня продуктивности деятельности и удовлетворённости ею [5].

Н.Н. Обозов считал, что в зависимости от разных типов взаимодействия в процесс общения включаются различные уровни совместимости. Чем более тесным считается взаимодействие, тем большее количество уровней включается в него [4].

Учёным было выделено 4 уровня психологической совместимости:

1) психофизиологический (партнёр по общению воспринимается как симпатичный, внешне привлекательный, приятно пахнущий и т.д.);

2) характерологический уровень (характерологические особенности собеседника и его привычки не вызывают раздражения, а воспринимаются как проявление индивидуальности человека);

3) психологический уровень (предполагается «совмещение» мотивов поведения, потребностей, характеров, темпераментов людей);

4) социально-психологический или личностный уровень (общие вкусы, мировоззрения, системы ценностей, способствующие формированию симпатии и взаимопонимания между людьми).

При совпадении всех этих уровней можно говорить о полной психологической совместимости людей. В обратной ситуации между ними возникает психологический барьер (люди не желают сотрудничать, общаться друг с другом и т.д.). Но такой результат возникает достаточно редко. В основном можно наблюдать совместимость по ряду определённых психологических свойств, при этом оценивая её уровень с позиции требований определённой деятельности. Таким образом, чем выше несовместимость работников, тем больше вероятность возникновения конфликтов, т.е. речь идёт о низкой степени данного параметра, и наоборот.

В значительной степени, именно из-за конфликтов в коллективе человек испытывает дополнительные нервные нагрузки, и часто находится в состоянии стресса. А к столкновениям, как правило, приводит низкий уровень психологической совместимости между коллегами или же её отсутствие.

Бесконфликтное существование в коллективе далеко не всегда зависит только от подчинённых. Руководитель может не принимать во внимание точку зрения своих сотрудников, игнорировать их советы, отказывать в просьбах, прилюдно унижать и т.д. В результате таких взаимоотношений подчинённые часто пребывают в напряжении, у них становится возможным развитие сердечно-сосудистых заболеваний, понижение иммунитета [3].

В основном, конфликты (следовательно, и стрессы) в уже сформировавшихся и устоявшихся коллективах возникают реже, чем в группах, которые образовались сравнительно недавно. Это связано с тем, что в общностях, существующих уже длительное время, под действием отсева и взаимопознания людьми друг друга, достигается такой уровень совместимости, при котором противоречия разрешаются не в конфликтной ситуации, а «мирно». В группах, которые находятся на стадии становления и развития, противоречия

нередко оканчиваются конфликтами. Причиной этого может служить, например, появление в организации нескольких лиц с «трудными» характерами (капризных, заносчивых, с завышенной самооценкой). Такие сотрудники вполне способны нарушить благоприятный климат в коллективе. Иногда внутригрупповые отношения оказываются настолько напряжёнными, что выход из этого положения возможен только путём администрирования или перестановки кадров.

В наше время во внутренних уставах многих организаций присутствует положение о деловой этике. Но, к сожалению, далеко не во всех случаях предписания охватывают область межличностных отношений, которые обостряются по причине отсутствия психологической совместимости. Такие разногласия могут быть устранены благодаря уклонению от конфликта, или компромиссу.

Гендерные и возрастные показатели также имеют свою специфику в конфликтных ситуациях. Женские коллективы являются более динамичными, легче адаптируются к изменяющимся условиям извне. Такие группы более эмоциональны и ситуативны, в них чаще возникают соперничество, ролевые конфликты личного характера. Мужские коллективы более прагматичны и рациональны. Конкуренция и конфликты, в основном, базируются на деловой платформе. Поэтому, в оптимальном трудовом коллективе требуется сочетать количество мужчин и женщин в пропорциях, которые зависят от вида деятельности.

Объединение в дружеские группы на рабочем месте чаще всего происходит по возрастному признаку. Среди работников одного возраста (особенно более молодых) быстрее образуются доброжелательные межличностные отношения, симпатии, взаимопонимание. По сравнению с эмоционально сдержанными и рациональными людьми среднего возраста, молодёжные группы склонны к открытому проявлению чувств и конфликтам. Конечно, высока возможность возникновения конфликтов в сочетании разновозрастных кадров, но объединяющим фактором может выступить общая идея, которая даст всем сотрудникам чувство принадлежности к одной команде.

Таким образом, можно сделать вывод, что чем большую степень психологической совместимости имеют сотрудники коллектива, тем меньше вероятность возникновения в нём конфликтов и, следовательно, уровень стресса, переживаемого коллегами. Из чего можно предположить о влиянии степени психологической совместимости на уровень стресса. На основании данной гипотезы будет проведено соответствующее эмпирическое исследование, цель которого – изучение влияния степени психологической совместимости в трудовом коллективе на уровень стресса. Задачи исследования: 1) изучить понятие психологической совместимости, 2) рассмотреть понятие стресса, 3) исследовать влияние степени психологической совместимости в трудовом коллективе на уровень стресса.

Список литературы

1. Большой психологический словарь. /Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2008.

2. Клиническая психология: учебник для вузов. /Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2010.
3. Костин Э.Д., Семенова В.В. Совместимость, межличностные отношения. – М.: ЛитРес, 2012.
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979.
5. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учебник. – М.: Проспект, 2004.
6. Чернова Г.Р., Слотина Т.В. Психология общения: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2017.

*Самойленко Е.Ю., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Профориентационная деятельность педагога – психолога в сфере образования

Для учащихся старших классов выбор профессии один из главных аспектов процесса обучения в школе. Решение этой проблемы связано с перспективой выбора будущей сферы профессиональной деятельности. Актуальность помощи педагога-психолога в проблеме профориентации старшеклассников очевидна. Особенно актуальными являются проблемы обеспечения оптимального решения противоречий между объективными потребностями общества в специалистах соответствующего профиля и уровнем образования, с одной стороны, и субъективными устремлениями молодежи в выборе уровня образования и профессии – с другой [6].

Педагог-психолог – специалист, обеспечивающий развитие и сохранение психического, соматического здоровья учащихся и их социальное благополучие. Он входит в состав психологической службы образовательного учреждения, способствует созданию в нем гармонической социальной атмосферы и принимает меры по профилактике возникновения социальной дезадаптации учащихся. Так же оказывает психолого-коррекционную и реабилитационную помощь учащимся и осуществляет консультативную помощь их родителям. Педагог-психолог проводит консультации для педагогов школы по вопросам практического применения психолого-педагогических знаний [1].

В функции педагога-психолога входят[3]:

- образовательно-воспитательная – обеспечивает целенаправленное психолого-педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, стимулирует развитие психологической культуры педагогов и родителей, дает рекомендации по гуманизации целостного педагогического процесса, использует возможности личности ребенка как субъекта собственного развития;
- диагностическая – изучает индивидуально-типологические, личностные и возрастные особенности детей и подростков, социально-

психологические факторы и условия их воспитания, обучения и развития, их проблемы;

- организаторская – организует общение и деятельность детей и взрослых в различных формах профессиональной деятельности (уроки психологии, факультативы, кружки, деловые игры, коррекционно-развивающие группы, социально-психологические тренинги и консилиумы и др.), обеспечивает взаимодействие специалистов образовательного учреждения и родителей в решении психологических проблем ребенка;

- прогностическая – участвует в программировании, прогнозировании и проектировании педагогического процесса, осуществляет разработку критериев оценки его результативности в терминах развития личности его субъектов;

- предупредительно-профилактическая и психотерапевтическая – учитывает и приводит в действие психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний; организует оказание психологической поддержки и психологического сопровождения личности в педагогическом процессе. По своему профессиональному назначению, призван предотвратить психологическую проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить профилактику отклонений в развитии поведения детей, их общении;

- организационно-коммуникативная – способствует включению добровольных помощников в социально-психологическую работу, руководит их деловыми и личностными контактами, налаживает взаимодействие в их работе с детьми, семьями [там же, с. 10–13].

Также существует еще одна классификация видов: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция [4]. На наш взгляд наиболее полная, развернутая и полностью охарактеризовывает деятельность педагога-психолога это классификация Р.В. Овчарова.

Система психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения старшеклассников, реализуемая в работе педагога-психолога, позволяет подготовить профессионально самоопределившуюся личность, разбирающуюся в себе, в системе межличностных отношений и в современном профессиональном мире.

В условиях динамичных социально-экономических перемен учащиеся старших классов особенно нуждаются в психологическом сопровождении и оказании содействия в профессиональном самоопределении. Профессиональное самоопределение учащихся должно стать серьезной психолого-педагогической проблемой, решение которой связано с разработкой программ психолого-педагогического сопровождения этого процесса на всех этапах обучения. Результатом такой работы педагогов и педагогов-психологов должен стать сформированный для каждого выпускника профессионально-жизненный план, учитывающий как интересы, потребности и способности самих молодых людей, так и востребованность их будущей профессии современным обществом.

По сути, профессиональный жизненный план – это отражение всех этапов профессионального самоопределения учащегося. Профессиональное

самоопределение – это не одномерный акт внутри более общего процесса жизненного самоопределения [2]. Профессиональное самоопределение имеет свои особенности на разных возрастных этапах. Каждый возрастной этап профессионального самоопределения характеризуется определёнными особенностями[5]:

- младший школьник (I – IV классы) с помощью активных средств профориентационной деятельности (деловые игры, группы по интересам, факультативы, общественно полезный труд, индивидуальные собеседования и др.) формируется добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, установку на выбор профессии, развивать интерес к трудовой деятельности;

- у подростков (приблизительно V – VII классы) важно формировать осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе. При этом будущая профессиональная деятельность выступает для подростка как способ создания определенного образа жизни, как путь реализации своих возможностей;

- у школьников VIII – IX классов – необходимо формировать представления о профессиях народного хозяйства, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии. Следует оказывать учащимся индивидуальную консультационную помощь в выборе профессии, определять стратегию действий по освоению запасного варианта;

- с учащимися X – XI классов важно осуществлять профориентационную деятельность на базе углубленного изучения тех предметов, к которым у них проявляются устойчивый интерес и способности. Внимание старшеклассников сосредотачивается на формировании профессионально важных качеств в избранном виде деятельности, оценке и коррекции профессиональных планов. А так же знакомить учащихся со способами достижений результатов в профессиональной деятельности, самоподготовки к избранной профессии и саморазвития в ней [там же, с. 64–78].

Работа педагога-психолога в настоящее время стала «помогающей» в исследовании закономерностей, принципов, методов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки учащихся к усвоению и воспроизведению культурных ценностей, социальных норм, а также успешной самореализации в обществе, в котором он живет. Педагог-психолог, рассматривая вопросы социального развития и воспитания учащихся, выбора ими профессии, опирается на процесс развития и социализации, происходящий в результате взаимодействия и под влиянием окружающей среды и различных условий [5].

С целью предотвращения неправильного профессионального выбора на базе школы педагог-психолог проводит профориентационную работу со старшеклассниками. Он рассказывает ученикам о существующих профессиях, направлениях деятельности, качествах, которыми должен обладать представитель той или иной профессии. Специалист так же проводит тестирования, определяющие направления будущей профессиональной

деятельности в соответствии со знаниями, умениями, навыками, которыми обладает ученик. Затем, получая результаты, каждый выпускник понимает, какая сфера деятельности ему наиболее близка и интересна. Также он получает список определенных профессий, которые наиболее подходят ему, на основании проделанных тестов, что существенно облегчает будущий профессиональный выбор.

Таким образом, только система психолога-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения старшеклассников, реализуемая в работе психолога-педагога, позволяет подготовить профессионально самоопределившуюся личность, разбирающуюся в современном профессиональном мире. Наше исследование будет направлено на выявление роли педагога-психолога в развитии психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект, 2008. – 336 с.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
4. Практическая психология образования: учеб. пособие. – 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М., 2008. – 320 с.
6. Жалагина Т.А. Реализация компетентностного подхода в профессиональной деятельности как условие самореализации и самоактуализации личности учителя / Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. – Тверь: ТвГУ, 2014. – С.242–248.

*Woźny Michał, III rok, Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra, Polska
Promotor – dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ*

Wolne dzieci. Współczesny System szkolnictwa i jego alternatywy Wstęp

Ostatnie trzydziestolecie w Europie stało się świadkiem niemal kompletnego ujednoczenia systemu edukacji. Projekty takie jak PISA (*Programme for International Student Assessment*), mają na celu normalizację umiejętności akademickich, jakie powinien posiadać przeciętny piętnastolatek [1]. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest zanik alternatywnych metod kształcenia, których cele różnią się od celów instytucji finansowanych przez państwo [2]. Proces ten budzi gorące dyskusje w środowisku naukowym, choćby w Niemczech [1]. Coraz więcej specjalistów, nie tylko na zachodzie, ale także w Polsce [3], zabiera głos w sprawie

uprzedmiotowienia ucznia. Celem tej pracy jest przegląd literatury dotyczącej krytyki głównego nurtu edukacji a także przedstawienie metod alternatywnych, na przykładzie funkcjonującej od 1920 roku szkoły Summerhill [4], która stała się modelem dla tworzenia instytucji tzw. „wolnych szkół” lub „demokracji dziecięcych”. Chciałbym poruszyć dwie kwestie: po pierwsze naszkicować problem ujednoczenia systemu szkolnictwa w perspektywie krytycznej analizy dyskursu, która rozpoznaje współczesne podejście do edukacji jako pochodną neoliberalizmu [5], po drugie, omówić problemy zarysowane w pierwszym punkcie z perspektywy Summerhill i badań prowadzonych w tej szkole, stanowiącej niejako alternatywę dla głównego nurtu edukacji

Neoliberalizm i Dyskurs ryzyka

Ostrowicka zauważa, że krytycy neoliberalizmu zwracają uwagę na trzy obszary tego prądu myślowego: ideologiczny, społeczno-ekonomiczny oraz antyhumanistyczny [3, str. 56]. Pierwszy obszar dotyczy też, jakie stawiają neoliberalowie, drugi rzeczywistości, jaką tworzy zastosowanie ideologii w praktyce, trzeci natomiast podkreśla konsekwencje zastosowania idei neoliberalnych. Omówię jedynie krytykę obszaru społeczno-ekonomicznego, gdyż właśnie ta krytyka jest szczególnie istotna dla obszaru edukacji. Podstawowym zarzutem, który mocno wybrzmiewa w pracach badaczy, zajmujących się problemami edukacyjnymi, jest zawłaszczanie przez ekonomię systemu szkolnictwa [5]. Pisze Ostrowicka: „To zawłaszczenie przejawia się w redukcji kształcenia do inwestycji w „kapitał ludzki”, szkolenia z wąskich specjalizacji, przygotowujące „nierefleksyjnych, ale wydajnych producentów”, „nienasyconych konsumentów” i „ludzkie odpady” W myśli idei kapitału ludzkiego, człowiek jest traktowany jako element wzrostu gospodarczego i uzyskiwania korzyści materialnych” [3, str. 57].

Drugim ważnym głosem w dyskusji jest stanowisko badaczy, zajmujących się problemami samych zmian w relacji uczeń-nauczyciel i coraz większego ograniczania możliwości interakcji (aż do zabronienia jej w ogóle) [6]. Zjawisko to, opisywane jest w krytycznej analizie dyskursu, za pomocą dyskursu ryzyka [3]. Choć człowiek wciąż ma możliwość odczuwania zagrożenia i ryzyka, to znacząco na przestrzeni ostatnich lat zmienił się sposób definiowania tego pojęcia. Ryzyko stało się czymś, co można kontrolować (choćby za pomocą metod statystycznych, które są właśnie „oswajaniem ryzyka”) [3]. Pisze Ostrowicka: „W ramach technik statystycznych jednostki poddane zostały nadzorowi, czynności kalkulacjom zysków i strat oraz analizom stopnia ryzyka zachorowania, prawdopodobieństwa wyleczenia lub śmierci. Na gruncie analizy statystycznego rozkładu przypadków możliwe stało się poznanie stopnia ryzyka dla poszczególnych grup wiekowych czy zawodowych.” [3, str. 73] Zarządzanie ryzykiem w kontakcie uczeń-nauczyciel stało poważnym problemem w placówkach edukacyjnych. Instrukcje dla nauczycieli, którzy w związku z naturą swojej pracy muszą przebywać z dzieckiem sam na sam, radzą im: ekstremalną uważność, instalowanie lusterek, szklanych drzwi lub rozmawianie przy otwartych drzwiach [6, str. 5].

Współczesna edukacja, skupiona na „produkowaniu” specjalistów jest szeroko krytykowana [5]. Zjawiska stojące za globalizacją procesu kształcenia i uprzedmiotowienia młodych ludzi, są przedmiotem dyskusji psychologów, filozofów i pedagogów, którzy szukając odpowiedzi na coraz większą liczbę pytań związanych

z funkcjonowaniem systemu kształcenia, a co ważniejsze ludzi w systemie kształcenia, udają się do placówek prywatnych, promujących alternatywne modele nauczania. Jedną z nich jest szkoła Summerhill, założona w 1921 roku przez Aleksandra S. Neill'a, która z powodzeniem działa do dzisiaj i nazywana jest „najstarszą demokracją dziecięcą na świecie” [7].

Summerhill

Summerhill oferuje alternatywę dla szkół publicznych. Uczą się tam dzieci w wieku od 4 do 16 lat, pochodzące z Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji, Holandii a nawet Tajwanu, Korei i Japonii [8]. Nie ma tam obowiązku uczęszczania na zajęcia a wszystkie sprawy publiczne rozwiązywane są na Ogólnym Spotkaniu (*Meeting*). [4, str. 26] Podczas takiego spotkania ustalane są także prawa i obowiązki – głos każdego obecnego liczy się tak samo. Píše Neill: „Summerhill jest szkołą samorządną i demokratyczną. Wszystkie sprawy związane z życiem społecznym czy grupowym – łącznie z karaniem za przewinienia przeciw społeczności – są załatwiane przez głosowanie w sobotnie wieczory na Ogólnym Spotkaniu Szkoły. Każdy nauczyciel i każde dziecko, niezależnie od wieku, ma jeden głos. Mój głos ma taką samą wagę jak głos siedmiolatka.” [4, str. 26] Idea samoregulującej się społeczności egalitarnej jest podstawową zasadą, tego modelu edukacyjnego.

Ogólne Spotkanie Szkoły (*Meeting*) ma moc ustalić lub znieść dowolne prawo [8]. Uczestnicy, zazwyczaj większość uczniów, dyskutują nad propozycjami a potem odrzucają je lub przyjmują. Prawa ustanawiane w Summerhill są zwykle bardzo szczegółowym opisem aprobowanego zachowania: „Len może mieć zapalniczkę, która iskrzy, ale nie ma płomienia” [8, str. 14]. Naruszenie norm zaakceptowanych na Ogólnym Spotkaniu Szkoły, skutkuje karą wyznaczaną przez to samo zgromadzenie. Zakaz uczęszczania na zajęcia, jest postrzegany jako jedna z najbardziej dotkliwych kar [8]. Warto zaznaczyć, że żadna z Inspekcji Królewskich, które badały szkołę Summerhill, nie wysunęła zarzutów związanych z przemocą wśród dzieci a nawet zaistnienia problemów takiej natury [8]. (Szersze omówienie tematu przemocy w Summerhill znajdzie czytelnik w pracy M. Appleton'a, *A free range childhood: Self regulation at Summerhill School.*)

Zajęcia są nieobowiązkowe. Uczniowie sami ustalają czego i kiedy chcą się uczyć [4]. Nawet nauka czytania i pisanie, zależy od woli dzieci. Nie oznacza to, że nikt nie uczęszcza na zajęcia. Wręcz przeciwnie. Sukces Summerhill, okazał się także sukcesem wolności dzieci, które, jak się okazuje, chcą i potrafią uczyć się z własnej woli. Na prośbę ucznia, który chce zdać państwowe egzaminy i dostać się na studia, organizowane są kursy, przygotowujące do tychże egzaminów [4].

Przedstawiony we wstępie problem uprzedmiotowienia ucznia, związany z neoliberalnym podejściem do szkolnictwa, wydaje się nie dotyczyć Summerhill. Podejście Neill'a do edukacji ma w sobie dość siły, by pozwolić dzieciom na tak dużą swobodę, jak tylko można. Pisał Neill: „Gdy moja pierwsza żona i ja zakładaliśmy tę szkołę, przyświecał nam jeden główny cel: dopasować szkołę do dziecka – zamiast dopasowywać dziecko do szkoły.” [4, str. 7] Neill w swojej pracy, bynajmniej nie teoretycznej, stawiał na dawanie dzieciom jak największej wolności. Zamiast inwestować w „kapitał ludzki” [5], inwestował w warunki umożliwiające dzieciom swobodny rozwój. Pisał: „Wielu tak zwanych pedagogów uważa, że nieważne co dziecko umie, dopóki uczy się je czegokolwiek. I rzeczywiście, w szkołach –

kombinatach dających masową produkcję – cóż pozostaje nauczycielowi innego, jak tylko uwierzyć, że nauczanie jako takie jest najważniejsze ze wszystkiego?” [4, str. 18].

Zarządzanie ryzykiem w kontakcie uczeń – nauczyciel stało się przedmiotem wielu badań [8]. Kolejne skandale, zwracały uwagę opinii publicznej na możliwość nadużywania przez nauczyciela stanowiska. Wiele szkół i placówek zaimplementowało zasadę „no touching” [8], która stała się przedmiotem dyskusji naukowej, społecznej a nawet politycznej [1]. Stronach i Piper, badacze specjalizujący się w podejściu jakościowym, pod tym kątem badali Summerhill, jak placówkę, w której kontakt pomiędzy uczniem i nauczycielem odgrywa zasadniczą rolę. Obserwowali życie szkoły przez 24 dni, mając nieograniczony dostęp do każdego pomieszczenia, mogąc obserwować każde spotkanie. Piszą, cytując wypowiedzi mieszkańców Summerhill: „Students were adamant about the value of risks such as swinging from the Big Beech tree: „if you didn’t do that sort of thing you’d never have the chance to grow up.” [8, str. 20] („Uczniowie są nieugięci w sprawie wartości ryzyka takiego jak możliwość wspinaczki na wielki buk: „Jeśli nie robisz ryzykownych rzeczy, nie masz szansy urosnąć.” – tłum. własne.)

Badacze już po kilku dniach od przybycia, zorientowali się, że rozpatrywanie relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem w Summerhill, wymaga przyjęcia wizji edukacji, jaka przyświeca tej szkole. „In terms of our research focus, we had to retreat from touch in order to locate it in a more contextual way. Relational touch contained physical touch, in ways foreign to outside institutions where concerns about accountability and risk determine touching practices in more rigid ways. In Summerhill, touch (and its embodying relationships) was constituted by both the outside-in and the inside-out features of the culture.” [8, str. 22] (By badanie pozostało wartościowym, musieliśmy wycofać się z odgórnie przyjętych definicji dotyku i ująć to zjawisko w kontekście właściwym dla Summerhill. Kontakt fizyczny w Summerhill jest elementem relacji w sposób obcy zewnętrznym instytucjom, które definiują go przez odpowiedzialność i ryzyko, tym samym determinując możliwość dotyku w relacji bardziej sztywno. W Summerhill, dotyk (jako element relacji) konstytuuje się przez zewnętrzne i wewnętrzne (samą kulturę Summerhill – przypis tłum.) nomy kulturowe” – tłum. własne).

Rozpatrywanie dotyku, jako kwestii bezpieczeństwa i ochrony dzieci w Summerhill, traktowane jest, jako absurd [8]. Jednym z podstawowych priorytetów Neill’a jest, jak sam pisze, „umożliwienie rozwoju emocjonalnego uczniom”. [4, str. 59] W Summerhill nie odnotowano żadnego przypadku pedofilii lub innych zjawisk, którym ma przeciwdziałać polityka „no touching” [8] a uczniowie wykazują najwyższe w Wielkiej Brytanii wskaźniki dobrostanu [9].

Podsumowanie

W pierwszej części pracy, naszkicowałem dwa problemy, które podnoszone są przez krytyków współczesnego systemu szkolnictwa: uprzedmiotowienie ucznia, związane z zawłaszczaniem edukacji przez ekonomię oraz problem dyskursu ryzyka, który coraz mocniej odciska swoje piętno na funkcjonowaniu szkolnictwa. W odpowiedzi na te zarzuty, przedstawiłem po krótko alternatywną metodę nauczania, zaprojektowaną i wdrażoną przez Aleksandra S. Neill’a, w której żaden z powyższych problemów nie występuje w takiej skali, jak w placówkach publicznych [8].

Summerhill, to szkoła-eksperyment. Działa ona według zasad swojego założyciela niemal od stu lat. Jest to eksperyment niezwykle i warty uwagi, nie tylko dlatego, że była to pierwsza placówka na świecie, która oferuje dzieciom wolność, ale także dlatego, że rozwiązania w niej stosowane najwyraźniej działają. Szkoła przeszła kilka inspekcji rządowych, żadna z nich nie zdołała wykazać zaniedbań, które pozwoliłyby ją zamknąć. Instytucja Summerhill oraz szkoły stworzone w oparciu o zasady Neill'a, mogą dostarczyć współczesnemu systemowi szkolnictwa wielu cennych wskazówek. Funkcjonowanie placówek alternatywnych i niezależnych od głównego nurtu edukacji, pozwala spojrzeć na problemy współczesnej edukacji z perspektywy szkoły, która praktycznie ich nie zna.

Bibliografia

1. Pongratz L. A. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy, *Educational Philosophy and Theory*, pp. 471-482, 9 August 2006.
2. Farenga P. It Takes More Than "Democratic Education" to Make School Meaningful for Students, *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, pp. 28-33, 2011.
3. Ostrowicka H. Foucaultowska koncepcja "urządzenia" w krytycznej refleksji nad neoliberalną polityką edukacyjną, *Kultura i Edukacja*, nr 1 (87), pp. 54-80, 2012.
4. Neill A.S. *Summerhill*, Katowice: Almaprint, 1991.
5. Potulicka E., Rutkowiak J. *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, 2010.
6. McWilliam E. L., Jones A. „An unprotected species? On teachers as risky subjects,” *British Educational Research Journal* 31(1), pp. 109-120, 2005.
7. [Online]. Available: www.summerhill.org. [Data uzyskania dostępu: 26 marzec 2017].
8. Stronach I., Piper H. Can Liberal Education Make a Comeback? The Case of "Relational Touch" at Summerhill School, *American Educational Research Journal* Vol. 45, No. 1, March 2008.
9. Claire J. *Spirit of Flashman stalks corridors of top boarding schools: Boarding school: Summerhill School*, CSCI (Commission for Social Care Inspection), London, 2005.

3. Актуальные проблемы клинической психологии

Конуркин И.С., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.

Психологические особенности суицидального поведения подростков

Проблема суицидального поведения среди подростков занимает сегодня не последнее место среди других факторов, которые приводят к повышению уровня смертности населения в нашей стране.

В России обозначилась серьезная проблема, сопряженная с высоким уровнем самоубийств, среди молодежи. По последним данным ежегодно

кончают с собой 16 из 100 тысяч подростков, что почти в три раза превышает среднемировые значения. Суицидальные намерения возникают, по приблизительным данным, примерно у 30–35% лиц в возрасте 12–21 года [5].

По определению А.Г. Амбрумовой, «суицид есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого и неразрешенного микросоциального конфликта» [2].

Под суицидальным поведением подростков понимаются различные формы их активности, вызванные стремлением лишить себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших потребностей [6].

В зависимости от типа суицидальных попыток такое поведение может быть трех видов [6]:

- *истинное* – суицидальное поведение характеризующееся устойчивостью, целенаправленностью действий, связанных с осознанностью желания лишить себя жизни (заранее выбирается место и время, чтобы никто не смог помешать задуманному поступку);

- *демонстративно-шантажное* – проявляется в оказании суицидентом психологического давления, то есть человек понимает, что его действия не должны повлечь за собой смерть и предпринимает меры предосторожности, которые не всегда оказываются достаточны;

- *аффективное* – суицидальное поведение, обусловленное необычайно сильным аффектом, сопровождающееся дезорганизацией и сужением сознания.

В результате исследований специалистов в области суицидологии установлено, что суицидальное поведение, как бы быстро оно ни развивалось, всегда имеет определённую фазность.

Самоубийству предшествует пресуицид, включающий две последующие фазы [6]:

- ❖ *предиспозиционная фаза*, характеризующаяся исключительно высокой активностью человека (период поиска «точки опоры»), которая не сопровождается суицидальными исполнительными действиями. По мере того, как исчерпываются варианты улучшения ситуации, крепнет мысль о ее неразрешимости. Суицидент остро ощущает невыносимость существования и предположительно констатирует отсутствие желания жить, но мысли о самоубийстве блокируются механизмами защиты. Еще сохраняется возможность оказать помощь человеку, вывести его из тупика;

- ❖ *суицидальная фаза* начинается, если суицидент не нашел выхода из кризиса, не получил поддержки, и длится вплоть до покушения на свою жизнь. На этом этапе происходит углубление дезадаптации: у человека возникают суицидальные мысли, а позднее и обдумывание способа самоубийства. На этом этапе усилия психолога и педагогов по предотвращению самоубийства, как правило, малоэффективны. Необходимо вмешательство врача-психиатра.

Для полного описания рассматриваемого нами феномена необходимо определить его структуру, в которую входят следующие компоненты [1]: социально-ситуационные факторы; личностные факторы; конфликт; социально-психологическая дезадаптация; крах ценностных установок (потеря смысла

жизни); провоцирующие факторы; мотивационная готовность; предрасполагающие внешние факторы; пресуицид; суицид.

Говоря конкретно о феномене подросткового суицидального поведения, мы на основе теоретико-методологического анализа научной литературы пришли к выводу о том, что существуют психологические особенности в подростковом возрасте, которые способствуют такому поведению.

Подростковый возраст, занимающий важное место в общем ходе развития, представляет собой фазу перехода от детства к взрослости.

Выделение подросткового периода связано также и с тем, что у ребенка в современном обществе произошло существенное расхождение линий сомато-физического, полового и социального развития. Социальная ситуация развития в подростковом периоде характеризуется тем, что ведущая учебная деятельность предшествующего периода, сменяется деятельностью, направленной на определение своего места в мире взрослых и общественных отношений, на свое социальное самоопределение [3].

С точки зрения Ш. Бюлер, биологический смысл подросткового периода определяется, как пубертатный период или период созревания. Фаза пубертатности обнаруживается не только в сомато-физических и нейроэндокринных изменениях, но и особыми закономерными психическими изменениями, которые могут предшествовать физическому созреванию и сохраняться определенное время после его завершения. Нижняя граница физической пубертатности относится к 11–12 годам, верхняя к 17–18 годам [2].

В большинстве исследований по психологии подростка подчеркиваются следующие признаки наступления переломного момента между детством и пубертатной стадией, которые так же могут стать причиной суицидальных предпосылок [3]:

➤ настроение начинает характеризоваться повышенной лабильностью, постоянными переходами между веселостью и унынием, чувством неудовлетворенности собой и окружающим миром;

➤ уверенность в себе сменяется робостью и застенчивостью, чрезмерная активность – пассивностью;

➤ эгоизм чередуется с альтруистичностью, тяга к общению – с замкнутостью;

➤ проявляется повышенная чувствительность к критическим замечаниям сверстников и взрослых;

➤ наблюдается общее снижение работоспособности с чувством физического недомогания, которое может сопровождаться проявлениями вегето-сосудистой дистонии.

Исходя из вышесказанного, считаем необходимым перечислить именно возрастные факторы риска формирования аддиктивного поведения детей, которые связаны с психологическими особенностями подростково-юношеского возраста [3]:

- обостренное стремление к общению с эффектом группирования;
- тяга к сопротивлению, упрямству, протесту против воспитательных авторитетов;
- стремление к независимости и отрыву от семьи;

- стремление к неизвестному, рискованному поведению, что часто определяет не только девиантное, но и делинквентное (асоциальное) поведение подростков;

- склонность преувеличивать степень сложности проблем;
- излишняя критичность к себе, самообвинения.

В последнее время действительно много говорят об интернет – зависимости и связанном с ним суицидальном поведении среди подростков. Можно смело сказать, что эти явления тесно связаны и серьезно распространены сегодня в России. В социальных сетях более 1000 групп, пропагандирующих суицид. Что касается той или иной степени зависимости от интернета и использования гаджетов, то это явление коснулось чуть ли не каждую российскую семью, в которой есть подросток.

Сегодня достаточно часто именно в Интернете подросток находит подтверждение своим мыслям о «бессмысленности жизни», единомышленников, с которыми планировать будущий уход уже не так страшно, и даже «кураторов», которые профессионально и эффективно помогут уйти из жизни. Это подтверждают недавние события, которые «прогремели» на всю Россию и заставили задуматься над остротой данной проблемы не только родителей, но специалистов, а также всю общественность и власти.

По словам вице-спикера Госдумы РФ в 2016 году покончили жизнь самоубийством 720 несовершеннолетних. Из них – значительная часть пришлась на детей, которые были активными участниками «групп смерти» на различных сайтах в Интернете. Было отмечено, что общество и российское законодательство оказались неподготовленными к тому, что склонение к суициду будет осуществляться через Интернет.

Почему подростки решаются на этот шаг именно через Интернетсайты?

Во-первых, подросток стремится найти «союзников» – разделить с ними ответственность за свой поступок. Провоцируют СМИ, которые смакуют подобные трагедии. Подросток находит подтверждение своим мыслям, видит, сколько шумихи вокруг, как все переживают, и решается повторить «подвиг» – это синдром «юного Вертера». Во-вторых, самоубийство всегда рассчитано так, чтобы произвести определенный эффект, а с помощью заявлений о своем самоубийстве в сети этот эффект усиливается.

Больше всего детей и подростков было зафиксировано на сайте, где под видом «игры» под названием «Синий кит» (или «Тихий дом»), их склоняли к суициду. Но каким образом людям, которые этим занимаются, удалось повлиять на детей?

Их методы направлены исключительно на психофизиологические особенности и потребности подростка. Люди, которые занимаются этим, очень хорошо знают особенности подростковой психологии. Они сбивают биоритмы детей, лишают их общения с окружающими, шантажируют, заставляют слушать и смотреть психоделические видео. Это всё сказывается на внушаемости подростка. Но самая важная причина, из-за которой подростки позволяют управлять собой, совершают страшные поступки – это в первую очередь сложные семейные взаимоотношения, гипопека, домашнее насилие, школьные

проблемы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, которые являются корнем всех проблем.

Половина суицидентов совершает самоубийство не позже, чем через три месяца после начала психологического кризиса. Необходимо быть внимательнее к подросткам, уделять им больше времени, интересоваться их увлечениями и суждениями, а в случае «тревоги», обратиться к компетентным специалистам – психологам, врачам – психиатрам. Лучший способ избежать страшного исхода – не оставлять подростка наедине с его проблемами. Необходимо заниматься проблемами в экологии семьи, т.к. «болезни» детей это прямая проекция «болезни» всей семьи.

Список литературы

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Барнаул, 2014.

2. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид, как феномен социально-психологической дезадаптации личности. /Актуальные проблемы суицидологии. / Труды Московского НИИ психиатрии МЗ РФ. – М., 1978. С. 6 – 28.

3. Бородин С.В., Михлин А.С. Мотивы и причины самоубийств /Актуальность проблемы суицидологии. – М.: Изд-во Московского НИИ психиатрии, 2008.

4. Ефремов В.С. Основы суицидологии. – СПб.: Диалект, 2010.

5. Официальная статистика самоубийств [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lossofsoul.com/DEATH/suicide/statistic.htm> (дата обращения: 3.04.17).

6. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 336 с.

Коштырева Е.А., II курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Стресс как психологическое явление

Каждый день в современном мире человеку приходится адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей среды и выдерживать воздействие огромного количества раздражителей, порой без возможности адекватно отреагировать на них или просто получить контроль над проблемой. Почти каждый человек в двадцать первом веке так или иначе испытывает эмоциональное напряжение, усталость и упадок сил, вызванные сложным ритмом жизни, повышенной рабочей нагрузкой, суетой и необходимостью справляться со все возрастающим темпом социальных и политических изменений. Ситуацию, в которой организм человека мобилизуется и производит энергию для решения какой-либо задачи, называют стрессовой ситуацией, а сам процесс воздействия раздражителя на организм – стрессом.

Понятие стресса возникло в 30-х гг. XX столетия, в русле физиологии и биологии, но достаточно быстро сфера применения данного понятия расширилась, и сейчас огромный пласт наук, таких как психология, социология,

юриспруденция, политология и т.д. изучает понятие стресса в различных аспектах человеческой жизни. Нередко и в повседневной жизни мы можем столкнуться с житейскими рассуждениями о стрессе, о его влиянии на человека и о способах борьбы с ним.

Основной механизм стресса – адаптационный, он помогает организму приспособиться к экстремальной ситуации, или справиться с неожиданными трудностями, найти решение сложной задачи. Любой неожиданный раздражитель может стать причиной стресса, причем он может быть как положительным, так и отрицательным. Г. Селье выделял два типа реакций в зависимости от раздражителей: стресс (положительный) и дистресс (отрицательный) [4]. Разница заключается в том, какое количество ресурсов понадобится организму для адаптации к возникшей ситуации. Например, при положительном стрессе адаптация проходит достаточно быстро и организм приходит в оптимальное состояние, но при отрицательном стрессе, или дистрессе, долго находящийся в нервном напряжении организм начнет терять ресурсы и человек постепенно будет сталкиваться с последствиями этого напряжения, которые порой могут иметь не только психологический, но и физиологический характер.

Стресс есть необходимый компонент любой деятельности, представляющий собой систему напряжений, которая возникает с одной стороны – от условий и средств деятельности, с другой стороны – в результате взаимодействия мотивов деятельности.

Ответную реакцию организма вызывают стрессоры. Под стрессорами понимают факторы внутренней и внешней среды, которые вызывают состояние напряжения или стресс. Существуют внутриличностные, межличностные, финансовые, личностные, семейные, экологические, общественные, профессиональные стрессоры.

Причины возникновения стресса условно можно поделить на две группы: информационные и эмоциональные. Так же среди свойств личности, обуславливающих вероятность возникновения стресса, одно из ведущих мест занимает явление тревожности [1].

В работах Г. Селье выделены этапы реакции на стресс – непосредственная реакция, требующую адаптационной перестройки (фаза тревоги), период адаптации (фаза резистенции) и, в случае истощения ресурсов, нарушение адаптационного процесса (фаза срыва адаптации). В ходе фазы срыва адаптации напряжение организма может трансформироваться в психосоматическое заболевание.

Существует широкий диапазон различных методов, способствующих снижению психологического напряжения, поэтому перед психологом, в случае необходимости коррекции психоэмоционального состояния, стоит проблема дифференциации антистрессорных методов и подбора их на основании не только индивидуальных особенностей пациента, но и ведущего типа стресса [2].

В зависимости от сферы воздействия, различают физический, психический и социальный стресс. Каждый из них проявляется в определенном типе реакций: телесные расстройства (физические реакции), психические расстройства

(психические реакции), нарушения в социальном поведении (социальные реакции).

Мы предположили, что у студентов в период адаптации к учебному заведению ведущим типом будет психический стресс, и провели соответствующее исследование на базе Тверского государственного университета. В исследовании приняло участие сорок шесть человек, в том числе четверо юношей и сорок три девушки.

В результате исследования мы получили следующие данные, указанные на рисунке 1.

По результатам исследования выявлено, что у 50% студентов стрессоустойчивость средняя, у 33% – низкая, и у 17% – высокая.

Как мы видим, среди студентов преобладающий уровень стрессоустойчивости – средний, это означает, что в период адаптации студенты, испытывая воздействия разнообразных стрессоров, справляются с нагрузкой и не достигают кризисной фазы, однако, так или иначе, испытывают значительный дискомфорт.

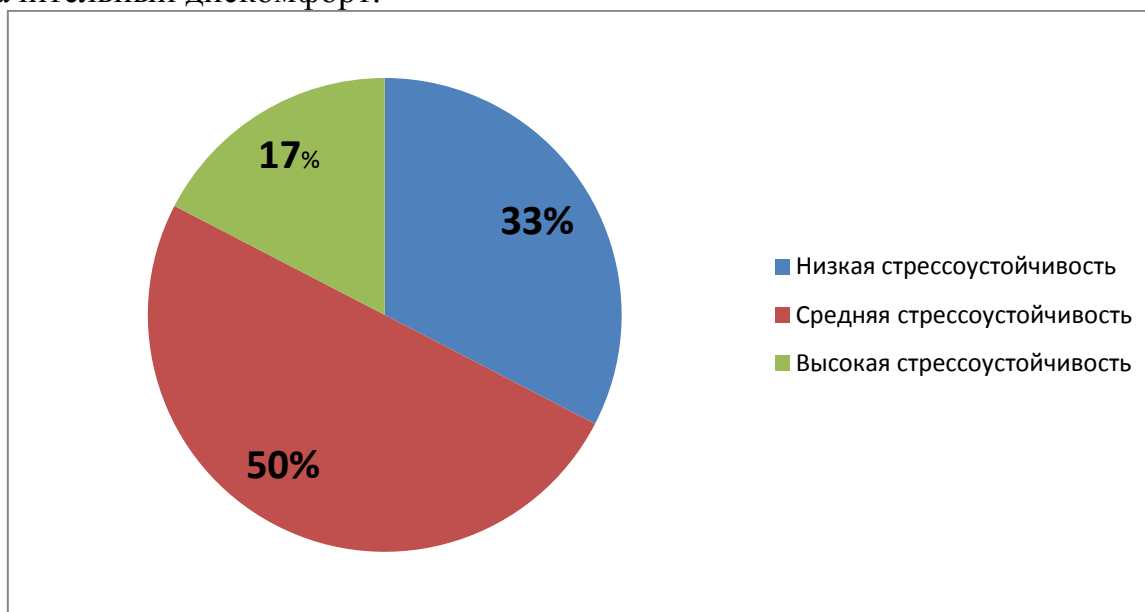


Рис. 1. Распределение уровней стрессоустойчивости

Однако около трети студентов имеют низкий уровень стрессоустойчивости, т.е. неспособность справляться с нагрузками, что приводит к неадекватной реакции организма и психики на возникающие стрессоры. Это может привести к психосоматическим заболеваниям, проблемам с психикой или нарушениям в социальном поведении. Причинами возникновения низкого уровня стрессоустойчивости являются: смена обстановки на непривычную, необходимостью самостоятельно контролировать ход своей учебы, а также вхождение в новый учебный коллектив.

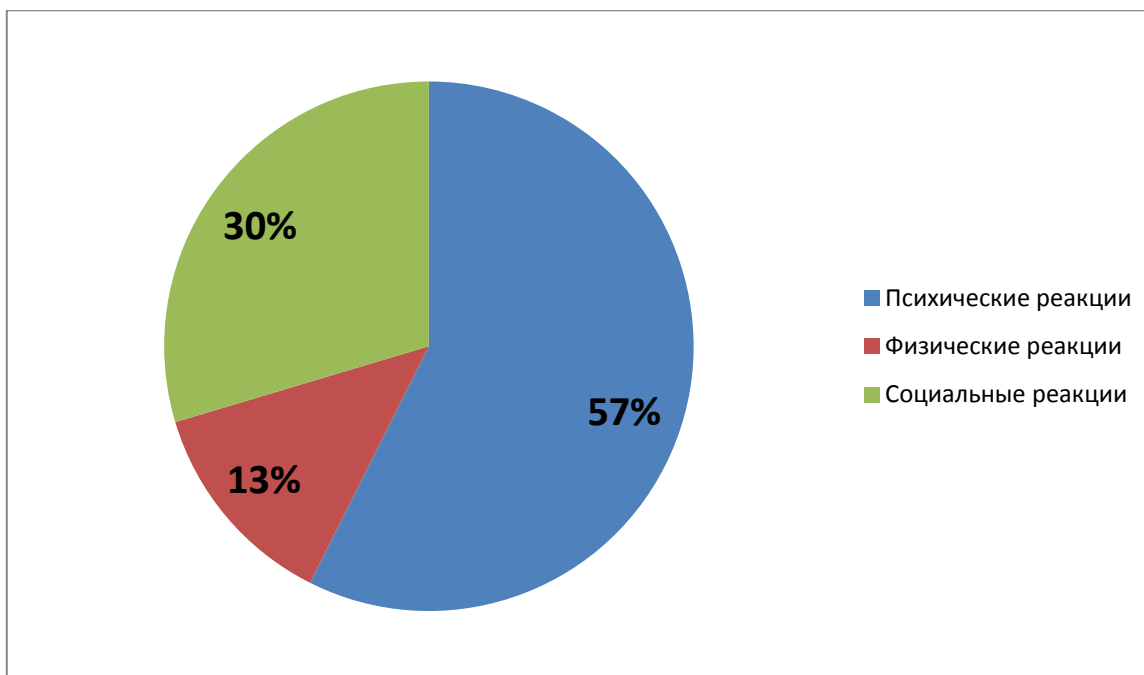


Рис. 2. Распределение типов реакций

Высокая стрессоустойчивость – наименее выраженная в данной выборке, что объясняется тем, что устойчивая нервная система – это достаточно редкое свойство.

Рассматривая особенности стрессовых реакций студентов, можно заметить, что среди них в целом преобладают психические реакции, вторыми по частоте являются социальные и редко встречающимися среди студентов являются физические реакции (Рис. 2).

Таким образом, у 57% студентов наиболее выраженными оказались психические реакции, у 30% – социальные, и наименее выраженными оказались физические реакции – они определились только у 13% студентов.

Среди психических реакций, в свою очередь, преобладают пассивные проявления, обычно проявляющиеся в эмоциональном спаде, ухудшении настроения, нервных срывах и сужении круга общения. Также пассивные проявления преобладают и среди студентов с повышенным уровнем социальных реакций, и среди тех, у кого ярче выражены физические реакции.

Из этого можно сделать вывод, что в период адаптации у студентов преобладает средний уровень стрессоустойчивости, выражающийся в психических пассивных реакциях. Это указывает на то, что студенты испытывают серьезную учебную нагрузку, но, благодаря наличию навыков, сформированных во время обучения в школе, они справляются с ней, поэтому уровень стрессоустойчивости у большинства не превышает среднего. Психический характер реакций возникает из-за того, что во время учебной деятельности преобладает информационный стресс: студенты решают учебные задачи и воспринимают большое количество нового материала, что приводит к информационным перегрузкам, относящимся к области психических реакций. Пассивность реакций студентов может быть обусловлена как индивидуальными особенностями личности, так и множеством других факторов, включая

мотивацию, уровень социальной адаптации и т.д., но эти факторы не являлись приоритетными в нашем исследовании.

Таким образом, полученные данные могут быть использованы в практической деятельности психолога.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
3. Жалагина Т.А. Профессиональный стресс и профессиональная деформация личности. – Тверь: ТвГУ, 2015.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1989.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса. – СПб., 2004.

Kowalczyk Natalia, III rok, Uniwersytet Zielonogórski

Zielona Góra, Polska

Promotor – dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ

Wybrane aspekty cielesności u kobiet chorych na anoreksję

Wprowadzenie

Anorexia nervosa lub inaczej jadłowstręt psychiczny jest jednym z najbardziej znanych zaburzeń odżywiania. Nasza społeczna świadomość tej choroby stale rośnie, jednak w dalszym ciągu możemy spotkać się z bardzo powierzchownym traktowaniem tego tematu. Gro ludzi przekonanych jest, że jest to tylko chwilowa zachcianka zbuntowanej nastolatki, którą wystarczy zmusić do spożywania większej ilości pożywienia, żeby problem zniknął. Jednak jest to problem zakorzeniony głęboko w psychice ludzkiej, dotyczący nie tylko dziewcząt w okresie adolescencji, ale także kobiet dorosłych i mężczyzn.

Chcąc rozpocząć jakiegokolwiek dalsze rozważania na temat obrazu swojego ciała w oczach kobiet cierpiących na anoreksję, nie można pominąć tego czym właściwie anoreksja jest. Jadłowstręt psychiczny to stałe i znaczne ograniczanie przyjmowania pokarmów (zwłaszcza bogatych w tłuszcze), często w połączeniu z różnorodnymi formami zachowań (ćwiczenia fizyczne, wymiotowanie, nadużywanie środków przeczyszczających i/lub moczopędnych), służącymi utracie lub uniknięciu przybrania na wadze [1, s.13]. Wszystkim tym zabiegom towarzyszy również dewiacyjna percepcja swojej masy ciała oraz sylwetki, utwierdzająca w przekonaniu, że osoba cierpi na nadwagę. Jedną z bardziej charakterystycznych cech anoreksji jest konsekwentne dążenie do osiągnięcia wymarzonej wagi, przy czym osiągnięcie określonego celu, powoduje zastąpienie go kolejnym, mniejszym.

Nic jednak nie bierze się bez przyczyny, w wywiadzie klinicznym chorzy na anoreksję jako częstą przyczynę swoich dolegliwości podają: brak akceptacji swojego wyglądu, strata bliskiej osoby, krytyczne uwagi otoczenia dotyczące rzeczywistej nadwagi, identyfikacje ze znaną osobą ze świata filmu lub mody, presje otoczenia czy też przekonanie, że trzymanie restrykcyjnej diety i bycie szczupłym przynosi wymierne korzyści w środowisku społecznym. Kolejnym z powodów utożsamianym przez środowisko z okresem adolescencji jest wspólne podjęcie decyzji o odchudzaniu się w gronie przyjaciół.

Są też jednak przyczyny mniej znane a niejednokrotnie dużo silniej przyczyniające się do zapadnięcia na anoreksję, niż wymienione powyżej. Nie bez powodu mówi się, że środowisko rodzinne odgrywa niebagatelną rolę w rozwoju człowieka, tak samo jak może ją odgrywać w procesie zapadania na anoreksję. Nadopiekuńcza, kontrolująca matka, konflikty między rodzicami, niepowodzenia w pracy lub szkole, częsta zmiana miejsca zamieszkania i związane z tym poczucie bezradności powoduje, że odżywianie się jest jednym z nielicznych aspektów życia nad, którym osoba chora może sprawować kontrolę. Systematyczne ograniczanie ilości spożywanych pokarmów połączone z przestrzeganiem rygorystycznych treningów powoduje, że osoba ma poczucie, iż panuje nad swoim ciałem a kolejne stracone kilogramy tylko utwierdzają ją w przekonaniu, że jest na dobrej drodze.

Nie sposób również, nie poruszyć kwestii związanej z samym sposobem rozumienia i badania cielesności. Pierwszy z nich opiera się na rozumieniu ciała w kategoriach przedmiotu lub skomplikowanego mechanizmu podporządkowanego działaniu zewnętrznych praw - wtedy w jego zachowaniu, podobnie jak w świecie rzeczy, można obserwować linearną zależność między bodźcem a reakcją, stanowiącą analogię praw fizyki. Alternatywą, a zarazem dopełnieniem tej perspektywy, jest rozpatrywanie ciała w kategoriach podmiotu. Ciało fenomenalne, czyli upodmiotowione, jest miejscem percepcji, doświadczania i rozumienia, nadaje znaczenie bodźcom środowiskowym oraz aktywnie ustosunkowuje się do świata i siebie samego [2, s. 35].

Analiza problemu w świetle literatury

Pierwszym ze sposobów postrzegania cielesności przez osoby chore na anoreksję, jest spostrzeganie ciała jako przedmiotu kontroli. Wywiady przeprowadzone z kobietami cierpiącymi na jadłowstręt psychiczny pokazują, że odchudzanie się jest jednym z obszarów udowadniania sobie swojej siły i sprawczości, to właśnie dzięki niemu kobiety te mogły postrzegać siebie jako osoby wytrwałe i konsekwentne w swoich dążeniach. Podkreślały one, że kontrola wagi jest jedyną rzeczą, której nikt im nie odbierze. Systematyczność i żelazna dyscyplina pozwalały im wytrwać w swoich dążeniach, mimo że zdawały sobie sprawę z tego, że z czasem ich wygląd zaczynał znacząco odbiegać od wykreowanego ideału. Chroniczna potrzeba kontroli nad jakimś aspektem swojego życia sprawiała, że mimo postrzegania swego ciała jako nieatrakcyjnego, dalej brnęły w walkę z kilogramami, ponieważ jak same twierdziły: „to im wychodziło”.

W opozycji do tego stanowiska znajdują się kobiety, które traktują swoje ciała jako przedmiot wrażeń estetycznych. Kobiety patrzące w ten sposób na swoją cielesność spostrzegają swoje ciała jako brzydkie lub nie, jako wpisujące się w powszechnie akceptowalne kanony piękna lub jako takie, które w ich mniemaniu znacznie im odbiegają. Osoby te czerpały satysfakcję z myśli, że podobają się innym, ale także w związku z przeświadczeniem, że spełniają standardy narzucone im przez społeczeństwo, odpowiadają kreowanemu w mediach wizerunkowi piękna. Tracenie kolejnych kilogramów powodowało u badanych subiektywne polepszenie jakości relacji międzyludzkich. Towarzyszyło im również przeświadczenie, że szczupła sylwetka jest swego rodzaju miarą statusu społecznego.

Ciągłe dążenie do doskonałości, celebrowanie swojej cielesności oraz stawianie jej na piedestale może prowadzić do tego, że z czasem ciało może być postrzegane

jako swego rodzaju obsesja. W narracjach kobiet postrzegających swoją fizyczność w ten sposób wyraźnie widać, że postrzegają one swoje ciało jako coś niebywale ważnego. Cała uwaga i aktywność poświęcona jest właśnie temu jednemu aspektowi naszej osoby. W relacji chorych, cielesność stawiana na piedestale lub traktowana niemal jak bóstwo, była odskocznią od problemów. Kobiety tak zaabsorbowane swoją osobą spychały na dalszy plan troski, problemy oraz bolesne momenty w życiu i pozwalały odsunąć ich rozwiązanie w bliżej nieokreśloną przyszłość.

Warto zaznaczyć, że nie wszystkie chorujące na anoreksje kobiety, starają się zatuszować swoje niepowodzenia za pomocą afirmacji swojego ciała. W wielu przypadkach na wyniszczonym przez wielodniowe głodówki i wymioty ciele znaleźć możemy ślady samookaleczeń. Kontrola nad przyjmowaniem pokarmu staje się systemem kar i nagród [3, s. 160] a ciało przedmiotem, na którym mogą wyładować one swoją frustrację, odreagować wszelkiego rodzaju niepowodzenia. Czytając wypowiedzi z internetowego forum zrzeszającego osoby cierpiące na jadłowstręt psychiczny możemy dostrzec, że dla części z tych kobiet każde nacięcie oznacza karę za każdy przybrany kilogram. Jak w większości przypadków osób chorych na anoreksje mamy tu do czynienia z błędnym kołem. Każda kara, każdy zredukowany posiłek powoduje, że organizm nie jest w stanie poradzić sobie ze stawianymi mu wymaganiami. Z czasem nawet wejście po kilku stopniach staje się nie lada wyczynem. Coraz większa ilość niepowodzeń powoduje coraz liczniejsze kary, które niosą za sobą stopniowe wyniszczenie organizmu.

Wrogi stosunek do swojej cielesności nie musi objawiać się tylko w próbach okaleczania się, kolejnym sposobem postrzegania swojego ciała przez osoby cierpiące na jadłowstręt psychiczny jest traktowanie go jako byt o znacznie niższej wartości niż umysł. W mniemaniu kobiet postrzegających swoją cielesność w kategoriach negatywnych ciało i umysł są od siebie zupełnie niezależne. Ten swoisty dualizm kartezjański jest najczęściej spotykany u chorych, które klasyfikują ludzi w dwóch kategoriach: „ładny” lub „inteligentny” a systematyczne wyniszczanie ciała traktują one jako sposób obrony należnego umysłowi miejsca w hierarchii.

Odrzucenie samej cielesności nie jest ostatnim z destrukcyjnych sposobów spostrzegania swojego ciała, jest nim natomiast traktowanie go jako obiektu ekspresji kobiecości. Wraz z pojawianiem się pierwszej miesiączki, zmienia się także kobieca sylwetka, zaokrąglają się biodra i piersi, obsesyjne dążenie do redukcji masy ciała może być związane jest z chęcią zatrzymania tego procesu. Brak menstruacji może pojawić się wcześniej, przed znacznym spadkiem wagi ciała, a u wyniszczonych kobiet brak miesiączki jest regułą [3, s. 36]. Chęć odrzucenia kobiecości może być powodowana przez wiele czynników, jednak chciałabym przedstawić dwa, które w mojej ocenie mogą być szczególnie istotne. Oba związane są bowiem z postacią matki, podobnie jak w przypadku postrzegania ciała jako obiektu kontroli. Pierwszy z nich odnosi się do postrzegania procesu dojrzewania jako czegoś krępującego, powodującego zażenowanie. W wywiadach można zauważyć, że taki stosunek do tego procesu jest powieleniem zachowań matki. Drugi natomiast ma swoją przyczynę w obrazie matki jako „kury domowej” dorastające dziewczęta mające w głowie wizerunek matki jako, kobiety, która przez urodzenie dziecka, przestała spełniać się zawodowo czy też porzuciła edukację, by zająć się domem powoduje, że one same nie chcą powielać utartego w głowie schematu.

Ciało osoby chorej na jadłowstręt psychiczny nie musi być postrzegane w kategoriach obiektu, ale może być również traktowane jako droga do obiektów, lub środek stosowany w relacjach z innymi obiektami.

W mentalności społeczeństwa anoreksja jest próbą zwrócenia na siebie uwagi otoczenia i rzeczywiście cielesność w oczach osoby chorej na jadłowstręt może być traktowana jako sposób zwrócenia uwagi. Wychudzona sylwetka pociąga za sobą spojrzenia ludzi a co za tym idzie budzi zainteresowanie i współczucie, te zachowanie może być jednak mylnie interpretowane przez chorą. Analiza wypowiedzi kobiet cierpiących na anoreksje wykazała, że zwiększone zainteresowanie ludzi często wiąże się ze wzrostem poczucia wyjątkowości co może znacząco zwiększyć potrzebę utraty kilogramów.

To zgubne przeświadczenie może powodować, że osoba chora może postrzegać swoje ciało jako sposób pozyskania uznania. Takie rozumienie cielesności najbardziej charakterystyczne jest dla osób, które wcześniej zmagaly się z nadwagą. Podkreślają one, że w przeszłości spotkały się one z nieprzychylnymi komentarzami dotyczącymi ich sylwetki i wagi. W ich mniemaniu szczupła sylwetka jest czymś pożądanym i pozwala na zjednanie sobie sympatii ludzi, jest synonimem sukcesu życiowego.

Krzywdy doznane ze strony otoczenia mogą również powodować zupełnie odmienne skutki niż te przedstawione wcześniej. Wychudzone, nieatrakcyjne w mniemaniu cierpiącej na anoreksje kobiety ciało może być postrzegane jako linia obrony przed innymi. Na szczególną uwagę zasługuje tu kwestia kontaktów damsko-męskich, zwłaszcza gdy dochodziło podczas nich do znacznych nadużyć, jak choćby molestowanie seksualne.

Skrajnie wychudzone ciało, może być również próbą zakomunikowania społeczeństwu, że chora potrzebuje pomocy, wsparcia czy opieki, ponieważ nie radzi sobie z piętrzącymi się wokół trudnościami.

Nie zawsze jednak osoba chora, będzie oczekiwała wsparcia otoczenia. Czasem próby pomocy mogą powodować sprzeciw cierpiącej na jadłowstręt. Cielesność traktowana jest wtedy jako forma buntu. Kobieta cierpiąca na anoreksje może sprzeciwiać się wymaganiom opiekunów i lekarzy, co skutkuje jeszcze większym spadkiem wagi oraz nasilaniem się przekonania, że ktoś próbuje ingerować w jej sposób życia. Odbiera poczucie kontroli, które dla osób chorujących jest tak szalenie istotne.

Zakończenie

Warto zauważyć, że kobieta cierpiąca na jadłowstręt psychiczny nie musi postrzegać swojej cielesności w ramach tylko jednej z wymienionych kategorii, granice między nimi mogą być płynne i zmieniać się wraz z postępem choroby. Każda z kobiet, bo to właśnie na nich się dziś skupiałam, cierpiąca na anoreksje jest inna, ma inną historię, inne doświadczenia i też inaczej będzie postrzegała swoją cielesność. Ich odrębne sposoby rozumienia i przeżywania swojego ciała mają jednak zasadniczy punkt wspólny, jakim jest brak akceptacji swojej cielesności, jako takiej. Sądzę, że poszerzenie wiedzy ludzi na temat tego jak kobiety chore na anoreksje odbierają swoje ciało może być niezwykle pomocne w rozpoznawaniu pierwszych przejawów jadłowstrętu psychicznego a co za tym idzie pozwolić na szybsze reagowanie i pomoc.

Bibliografia

1. Wiatrowska A., Jakość życia w zaburzeniach odżywiania. – Lublin, 2009.
2. Opoczyńska - Morasiewicz M., Rojek K., Ciało, które znaczy i naznacza: analiza fenomenologiczna doświadczenia ciała przez osoby chorujące na anoreksję, Psychoterapia, 2004.
3. Abraham S., Llewelyn - Jones D. Bulimia i anoreksja: zaburzenia odżywiania. – Warszawa, 2001.

*Лемачко А.В., II курс,
БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Черчес Т.Е.*

Влияние рекламы на формирование модели пищевого поведения белорусских студентов

В настоящее время реклама является постоянным спутником нашей жизни. Она диктует свои стандарты красоты и поведения, влияет на человека, как на сознательном, так и подсознательном уровнях. Одной из важнейших проблем, вызывающей интерес исследователей, как в Республике Беларуси, так и за рубежом, является влияние рекламы на формирование моделей пищевого поведения и, прежде всего, на формирование его нарушений. Можно выделить три основных типа нарушения питания: анорексия, булимия и ожирение. Анорексия – это расстройство, характеризующееся преднамеренным снижением веса, которое вызывается и поддерживается самим пациентом [1]. Булимия – расстройство в виде повторных и неконтролируемых приступов поглощения большого количества пищи в течение короткого периода времени с последующим вызыванием рвоты, очищением кишечника и отказом от еды [2]. Ожирение – это накопление жира в организме, приводящее к появлению избыточной массы тела. При этом жир откладывается в жировых депо организма (подкожной жировой клетчатке и вокруг внутренних органов) [1]. Чаще всего человек, столкнувшийся с одним типом нарушения питания, переживает в разные периоды своей жизни разные их разновидности.

Исследование, проведенное в 2009 г. Дж. Л. Харрис, Д.А. Баргом и Д. Келли из Йельского университета под названием «Влияние продовольственной рекламы телевидения на пищевое поведение, изучало стимуляцию аппетита рекламой пищевых продуктов даже при отсутствии у людей чувства голода. Полученные в исследовании результаты убедительно доказали значительное увеличение (до 45 %) количества принимаемой пищи под воздействием рекламы пищевых продуктов, что позволило ученым предположить, что данный вид рекламы может способствовать эпидемии ожирения (и других нарушений пищевого поведения, таких как булимия и анорексия), которую Всемирная организация здравоохранения отмечает ведущей причиной смерти, болезни и инвалидности. Исследователи были сосредоточены на распространенных рекламах высококалорийных продуктах питания с низким содержанием витаминов и микроэлементов. В опыте 1, дети младшего школьного возраста смотрели мультфильм, который содержал

рекламу продуктов питания. Они получили закуски во время просмотра. В эксперименте 2, взрослые смотрели телевизионную программу, которая включала рекламу продуктов питания, и / или просто программу о продуктах питания. После просмотра, взрослым были предложены закуски. Результаты были следующими: Дети потребляли на 45 % больше пищи во время просмотра при воздействии на них рекламы продуктов питания. Взрослые также потребляли больше закусок после воздействия на них рекламы продуктов питания. В обоих экспериментах, реклама или программа, содержащая продукты питания, увеличивало количество потребляемой пищи, хотя испытуемые не испытывали чувство голода. Заключение: Эти эксперименты демонстрируют силу рекламы пищевых продуктов на поведения питания человека. Таким образом, можно отметить, что не только реклама (бренд) продуктов может влиять на количество потребляемой пищи во время и после просмотра рекламы, но и просто программа, содержащая какое-либо упоминание о пищи.

Целью нашего исследования являлось изучение роли рекламы в формировании модели пищевого поведения белорусских студентов, общего понимания молодежью системы «правильного питания», представлений о полезной и вредной пище, определение уровня осведомленности о существовании нарушений пищевого поведения. В исследовании приняли участие 165 студентов, юношей и девушек, вузов г. Минска в возрасте 17–21 года. Нами был составлен авторский опросник, включающий 18 вопросов, 14 из которых были закрытыми, с возможностью выбора ответа «да» или «нет», а 4 – открытыми, дающими возможность изложить свои представления об исследуемой проблеме.

В результате проведенных исследований нами были получены следующие данные. Половина (50 %) студентов регулярно смотрят рекламу продуктов питания, 64 % юношей и девушек иногда поддается ее влиянию, а 81 % – используют полученную в рекламе информацию при выборе продуктов питания. При этом 87 % испытуемых все же предпочитают питаться домашней пищей, а 93 % испытуемых считают, что реклама может манипулировать пищевым поведением. 96 % испытуемых ответили утвердительно на вопрос «Осведомлены ли вы о системе правильного питания?», при этом 67 % опрошенных стараются правильно питаться, а 80 % испытуемых осведомлены о возможных проблемах при нарушениях пищевого поведения. На вопрос «Устраивает ли вас собственный вес?» 58 % испытуемых ответили положительно. Однако, среди девушек отрицательно на него ответили 52 %, а среди юношей только 20 %. 16 % юношей и 24 % девушек ответили положительно на вопросы «У вас или у ваших знакомых наблюдаются признаки анорексии?» и «У вас или у ваших знакомых наблюдаются признаки булимии?». На вопрос «Страдаете ли вы или кто-нибудь из ваших знакомых ожирением?» положительно ответили 41 % всех испытуемых (из них 76 % девушек и 14 % юношей). 40 % студенток, которые ответили положительно на вопросы о наличии у них или их близких нарушений пищевого поведения, считают, что эти нарушения были получены под влиянием рекламы. На открытый вопрос «Каким в вашем понимании является правильное питание?», студенты дали

следующие ответы: употреблять больше фруктов, овощей, орехов, каш, не переедать, свести к минимуму употребление жирного, жареного и сладкого, а также тяжелой, острой и соленой пищи, соблюдать режим питания, питаться сбалансированной по количеству белков, жиров и углеводов пищей. Вредными испытуемые считают продукты, содержащие много жира, большого количества химикатов, добавок «Е», красителей и «быстрых углеводов». На вопрос «Какие продукты вы считаете полезными?» испытуемые ответили: все продукты в умеренном количестве, продукты, содержащие большое количество микроэлементов и витаминов, продукты, выращенные на собственном участке. На вопрос «Как, по вашему мнению нужно питаться, чтобы быть современным и стильным?» были получены следующие ответы: употреблять в пищу полезные продукты, соблюдать диету и здоровое питание. По мнению большинства студентов, нет необходимости питаться продуктами, которые рекламируют в СМИ, для того, чтобы быть современным и стильным.

Проанализировав ответы испытуемых, мы составили модель правильного питания, в представлении белорусских студентов. Согласно этой модели, необходимо употребить большее количество фруктов, овощей, орехов, каш, продуктов, содержащих разнообразные микроэлементы и витамины; не переедать, свести к минимуму употребление жирной, жареной, сладкой, тяжелой, острой и соленой пищи; употреблять пищу в определенные часы, соблюдать режим питания, пить достаточное количество воды; питаться сбалансированное по количеству белков, жиров и углеводов пищей; по возможности, питаться пищей, приготовленной в домашних условиях, продуктами, выращенными на собственном участке; питаться продуктами не подвергшиеся никакой химической обработке, а также, готовить пищу на пару.

Также, проанализировав ответы, мы составили модель неправильного поведения питания в представлении белорусских студентов. Это – питаться замороженными, жирными, с содержанием большого количества химикатов, продуктами; употреблять в пищу чипсы, сухарики, пиво, колбасу, газированные напитки, «фаст фуд», сладкое, глазированные сырки, свежую выпечку, «быстрые углеводы», пельмени, пиццу, «Ролтон», кофе; питаться продуктами, которые содержат большое количество добавок «Е», красителей: питаться в ресторанах «быстрого питания»; употреблять продукты, которые рекламируют в СМИ.

Итак, проведенные нами исследования позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов не стремятся следовать моделям питания, реализуемым в рекламе пищевых продуктов, а стараются питаться преимущественно по собственной модели, сформированной в родительской семье. Студенты хорошо осведомлены о возможных нарушениях пищевого поведения и их последствиях. Большинство испытуемых знают основные критерии правильного питания, имеют четкое представление о вредных и полезных продуктах питания. При выборе между рекламными и собственными установками о правильном питании юноши и девушки чаще всего выбирают универсальную общепринятую модель питания, к которой они привыкли с детства, а не новой, навязанной массмедиа.

Список литературы

1. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией. Дис...канд. психол. наук. – М., 1986.
2. Помощь при булимии, анорексии, переедании [Электронный ресурс] / Пчелина Мария. – Режим доступа: <http://psyhealth.ru/bulimia.php>. (дата обращения: 03.12.2015).
3. Национальная лаборатория США медицины и питания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743554/><<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743554/>>JournalList <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/>>/ (дата обращения: 15.02.2017).

*Oświęcimska Klaudia, III rok, Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra, Polska
Promotor – dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ*

Rola hipokampa w kształtowaniu się pamięci emocjonalnej w sytuacjach stresowych

Wstęp

Zjawisko, a raczej proces pamięci zarówno u człowieka jak i zwierząt badany jest od wieków. Powstały liczne prace naukowe i dzieła literackie odnoszące się do zapamiętywania, ale także zapominania, czy odpamiętywania. W pamięci odzwierciedlają się nie tylko doświadczenia typowo obiektywne, ale również te o charakterze subiektywnym. Każdy rodzaj pamięci, nawet ta krótkotrwała, niesie ze sobą bowiem nie tylko proces myślowy, ale również emocjonalny. W jaki sposób kształtuje się proces tworzenia pamięci emocjonalnej i jaka jest w nim rola stresu? Czy wpływa on pozytywnie czy negatywnie na pamięć? Jak emocje oddziałują na hipokamp?

Umysł i emocje

Współcześnie w psychologii dąży się do stworzenia teorii umysłu opartej na współpracy sfery typowo biologicznej z tą emocjonalną. Mówi się o współistnieniu rozumu i emocji. Liczni filozofowie jak E. Bedford, czy R. Solomon twierdzą, że w proces myślenia nierozzerwalnie wpisane są także emocje. System poznawczy i emocjonalny są zatem ze sobą połączone i określa się, iż tworzą razem system przetwarzający informacje. W teoriach filozoficznych, a w szczególności w pracach N.K. Humpreya znaleźć można twierdzenia, że interpretacja pierwotnych emocji jako rezultat kontaktu z naturą to podstawa wytworzenia ludzkiej świadomości [1]. Nieodłącznym elementem świadomości człowieka, ale także sfery podświadomej człowieka jest jego pamięć.

Także teoria Jamesa Langego opiera się na założeniu pomocnym w niniejszych rozważaniach. Popiera ona bowiem tezę, iż działanie nie jest poprzedzane emocjami, lecz konkretne zjawiska fizjologiczne powodują powstanie emocji. Należy jednak nadmienić, że teoria ta odzwierciedla jedynie aspekt odczuciowy emocji zatracając ten o charakterze poznawczym. Jest to działanie odwracające schemat strachu-ucieczka [2].

Zapamiętywanie

Zapamiętywanie definiowane jest w literaturze w różnorodny sposób. Jedną z jego pierwszych, naukowych definicji głosi, iż jest to zapis o charakterze fizjologicznym utworzony w masie ośrodków nerwowych. Zapis taki dotyczy odzwierciedlenia przez osobę w otoczeniu różnych przejawów działania, ale także procesów zachodzących w jej organizmie. Wyróżnić należy dwa typy zapamiętywania, a mianowicie to samorzutne, czyli nieświadome oraz zamierzone, w toku którego uruchamia się proces uczenia się [3].

Kolejną z definicji określa zapamiętywanie jako proces, na podstawie którego zjawisko poznania oraz działanie przekształcają się z jawnej postaci w utajoną. W ten sposób informacje te zostają zaklasyfikowane w poczet doświadczeń danego człowieka. W tym kontekście wyróżnić należy zapamiętywanie myślowe oraz sensoryczne. Zapamiętywanie sensoryczne występuje nawet nie od narodzin człowieka, ale już w jego życiu płodowym. Zapamiętywanie myślowe prezentowane jest natomiast dopiero po drugim roku życia. Wówczas bowiem pojawia się mowa [4].

Kluczowe jest również kształtowanie hipokampa, czyli struktury mózgowej odpowiedzialnej za pamięć emocjonalną. Typowo świadoma dostępność do emocji jest możliwa bowiem po wytworzeniu się grzbietowo- bocznej części kory przedczołowej, która jest strukturą silnie z nim współpracującą. Jest ona bowiem odpowiedzialna za proces odpamiętywania [5].

W licznych badaniach naukowych dowiedziono, że niektóre zdarzenia, czy informacje zapamiętywane są lepiej od innych. Udowodniono także, że często przyczyną takiego procesu jest kontekst emocjonalny. Im silniejsze pobudzenie, tym lepiej zapamiętywane są takie a nie inne dane. W literaturze wskazywano niegdyś na to, iż szczególnie silne doświadczenia nie mogą zostać usunięte z ludzkiego mózgu i są niezacieralne. Wnosiło się o powstawaniu tak zwanych blizn na tkance mózgowej właśnie na skutek silnie nacechowanych emocjonalnie zdarzeń, w szczególności tych negatywnych. W takim rozumowaniu, osoba mogłaby bez względu na czas jaki minął od zdarzenia podać bardzo konkretne jego detale. W toku kolejnych badań okazało się jednak, że pamięć emocjonalna może ulec zatarciu [6].

Niezwykle ciekawym zjawiskiem jest wpływ emocji aktualnych na wydarzenia z przeszłości. W badaniach Holmberga i Holmesa z 1994 roku jednoznacznie udowodniono, że nawet zdarzenia, które niegdyś oceniano jako wyjątkowo pozytywne w skutek obecnego kontekstu emocjonalnego oceniane są znacznie bardziej negatywnie. Badania polegały na tym, iż mężczyźni oceniali swoje małżeństwa, które wówczas nie układały się zbyt korzystnie. Opisywali oni jednak funkcjonowanie własnego związku w przeszłości. W toku badań mężczyźni, których małżeństwa obecnie znajdowały się w fazie kryzysu znacznie bardziej negatywnie oceniali ten związek w kontekście przeszłości [7]. Zatem analizując kształtowanie się pamięci emocjonalnej kluczowe wydaje się również odniesienie do sytuacji aktualnej danej jednostki.

Człowiek w procesie myślenia odnosi także obecne zdarzenia do podobnych wydarzeń z przeszłości. Wobec takiego wniosku nadaje on podobnemu zdarzeniu kontekst emocjonalny z przeszłości. Jest to wykorzystanie zasobów pamięci

emocjonalnej, ale również często niesie ze sobą powielenie znanych skryptów zachowania się wobec danej sytuacji [1].

W licznych badaniach analizie poddano również wpływ nastroju na doświadczanie emocji i nadawanie zdarzeniom określonego kontekstu emocjonalnego. Wykazano, że osoby indukowały zdarzenie z przeszłości niezgodnie z obecnie prezentowanym nastrojem. Pewne różnice wykazywane były jedynie w odniesieniu do stworzenia warunków eksperymentalnych naturalnych i laboratoryjnych[8].

Stres teliczny i parateliczny

Wydawałoby się zatem, że przeżywanie silnych emocji pozwala na bardziej efektywne zapamiętywanie zdarzeń, ale okazuje się, że jest wręcz przeciwnie. Doświadczanie skrajnie silnej emocji negatywnej, czyli najczęściej strachu lub złości prowadzi do powstania stresu nawet o charakterze przewlekłym. Stres powoduje natomiast znaczne problemy z pamięcią [1]. Pojawia się zatem wrażliwość, czy również z pamięcią emocjonalną.

Jedną z pierwszych teorii stresu emocjonalnego została opracowana przez Janisa. Jest to taka zmiana w otoczeniu jednostki, która doprowadza do powstania napięcia emocjonalnego, co uniemożliwia normalny sposób reagowania. Napięcie emocjonalne doprowadza do powstania niepokoju. To z kolei jest motorem do podjęcia przez jednostkę wysiłku zmierzającego do likwidacji tego nieprzyjemnego napięcia. Proces ten nazywany jest motywacją [9].

Teorię opozycyjną opracował natomiast M. Apter. Odnosi się on do dwóch biegunów procesu, a mianowicie stres prowadzący do napięcia oraz stres doprowadzający do wysiłku. Wyróżnia on również dwa typy motywacji: teliczną oraz parateliczną. Stres teliczny objawia się właśnie powstaniem niepokoju, ale gdy jest chroniczny może skutkować poczuciem lęku lub nawet wytworzeniem się fobii. Motywacja teliczna charakteryzuje się wysokim poziomem pobudzenia, którego jednostka chce jak najefektywniej uniknąć. Wówczas obiera ona strategię zorientowaną na cel, co dotyczy osiągnięcia powagi rozumowania. Natomiast w przypadku stresu paratelicznego osoba doświadcza nudy, a jej celem jest poszukiwanie środków pobudzających. Chroniczny stres parateliczny prowadzić może do różnego rodzaju uzależnień, np. alkoholizmu, narkomanii. Osoba taka jest uznawana za spontaniczną i lekkomyślną [9].

Kluczową w tej teorii jest symptomatologia samego zjawiska stresu. W przypadku, kiedy miejsce ma duże natężenie stres- napięcie, ale niskie stres- wysiłek w przypadku stanu telicznego, to objawami może być migrena, ale również choroba wieńcowa serca. Takie zestawienie w stresie paratelicznym objawia się natomiast wysokim poziomem życia towarzyskiego, ale w skrajnych przypadkach występuje ryzyko przestępczości lub chuligaństwa. Niski poziom stres- wysiłek, ale wysoki w obrębie stres- napięcie w stresie telicznym objawiać się będzie licznymi symptomami nerwicowymi i psychosomatycznymi. Osoba wykazująca stan parateliczny wobec takiego zestawienia motywacyjnego będzie chętnie sięgała po różnego rodzaju używki [10].

Jak zaprezentowano powyżej, zarówno stan teliczny jak i parateliczny powodują powstanie w organizmie stanu nadzwyczajnego. Silny stres doprowadza do tego, że jednostka mniej zapamiętuje kluczowe informacje. Ma to także miejsce

w przypadku działania pamięci emocjonalnej. W przypadku stresu telicznego jednostka doświadczać może migreny i innych niedogodnych reakcji somatycznych. Takie reakcje prowadzą często do mniejszych lub większych zaburzeń pamięci.

Ból może być wytwarzany przez silne emocje negatywne jak strach czy złość. Jest to wzajemnie napędzające się zjawisko, w którym emocje objawiają się somatycznie, co najczęściej potęguje ich siłę. Silny ładunek emocjonalny doprowadza do wytworzenia się śladów pamięciowych, ale znajdują się one raczej w obrębie nieświadomym [9].

Podobnie rzecz ma się w przypadku chronicznego stresu telicznego. Silny lęk i fobie powodują, iż w związku z danym zdarzeniem pamięciowo utarła się taka a nie inna reakcja. Czy zatem lepiej tworzy się pamięć emocjonalna? Funkcje poznawcze działają w sposób zautomatyzowany.

W literaturze, o czym pisano powyżej, prezentowano wielokrotnie pozytywny wpływ krótkotrwałego stresu na pamięć. Jest to tak zwana funkcja stymulująca stresu. W swoich badaniach L. Cahill i J. Mc Gaught udowodnili, że zdarzenia zabarwione emocjonalnie zapamiętuje się znacznie lepiej niż te bez takiego kontekstu. Opowiedzieli oni jednej grupie historię neutralną, a drugiej o lekkim zabarwieniu emocjonalnym, gdzie jeden z bohaterów uległ wypadkowi. Druga grupa znacznie lepiej odtwarzała całą historyjkę po okresie pięciu tygodni. Wzmocnieniu ulega pamięć emocjonalna, ale nie neutralna [11].

Hipokamp w obliczu sytuacji stresowych

Jak zatem na hipokamp wpływa stres o charakterze długotrwałym lub nawet przewlekłym? Okazuje się, że osoby chorujące na depresję wykazują skurczenie i pomarszczenie hipokampa. Czy zatem negatywne emocje wpływają na jego upośledzenie lub zmianę jego funkcjonowania? Sytuacja stresowa powoduje w organizmie wzmoczenie produkcji kortyzolu. Dzieje się to na skutek pobudzenia podwzgórza, a w konsekwencji wydzielanie przez przysadkę ACTH. Zwiększenie ilości kortyzolu natomiast podnosi stężenie cukru we krwi, co zwiększa ogólny metabolizm [11].

W przypadku zdarzeń nagłych i krótkotrwałych jest to proces ewolucyjny, który pozwala na przetrwanie, ponieważ reguluje tak zwany proces ucieczki. W przewlekłym stresie doprowadza jednak do takiego wzrostu kortyzolu, który osłabia lub wręcz upośledza układ odpornościowy człowieka, a także jego zdolność uczenia się i relaksu. Jest to samo napędzająca się spirala niszczenia hipokampa, ponieważ stopniowe uszkodzenie tej struktury w konsekwencji doprowadza do cyklicznych wzrostów wytwarzania kortyzolu. Należy także nadmienić, że następuje także pobudzenie ciała migdałowatego, które odpowiedzialne jest za emocje. Ono z kolei wytwarza norepinefryny, które wywołują wzmożone wydzielanie kortyzolu. Jest to zatem reakcja wiązana i niezwykle trudna do opanowania, ale jednoznacznie upośledzająca funkcjonowanie hipokampa, a zatem procesu pamięciowego. Zjawisko zauważalne jest bezpośrednio także w neuronach hipokampa. Ulegają one znacznemu wyniszczeniu właśnie na skutek stresu, co zadziwiająco początkowo kurczą się one, ale z czasem dojść może do ich całkowitego zaniku [12].

Niegdyś uważano, że zanik neuronów jest nieodnawialny. Obecnie obalono to twierdzenie, a zatem proces degeneracji hipokampa nie jest nieodwracalny.

Pojawia się jednak wątpliwość, czy w stresie chronicznym możliwa jest odbudowa jego struktury i połączeń neuronalnych? W jakim czasie po wyjściu z takiego stanu dokonuje się regeneracja i czy organizm wraca do takiej struktury hipokampa jak sprzed stresu? Istnieją dowody naukowe na to, iż hipokamp znacznie się zmniejsza jak w przypadku zespołu Cushinga, PTSD, czy wspomnianej depresji. Także ogólne starzenie się organizmu powoduje kurczenie tej części mózgu. Ma to miejsce w przypadku zwykłych starczych problemów z pamięcią [11].

Podsumowanie

W niniejszej analizie zaprezentowano liczne wyniki badań potwierdzające fakt wpływu silnego stresu na objętość i funkcjonalność hipokampa. Wszystkie te zjawiska doprowadzają do upośledzenia procesu pamięciowego u człowieka. Degradacji ulega zatem również pamięć emocjonalna. Pojęcie degradacji jest po części niewłaściwe, ponieważ zatarciu ulegają jedynie niektóre konstrukty postępowania, inne natomiast się utrwalają. Silny stres bowiem zaciera pamięć o pozytywnych skryptach emocjonalnych, wypierając je, a nadaje siłę tym negatywnym. Przypuszczać zatem należy, że związane ze stresem odczuwanie negatywnych emocji jakby degraduje nie tylko strukturę hipokampa, ale oddziałuje również na ciało migdałowate. Zanikanie połączeń neuronalnych powoduje, że człowiek w sytuacji stresu dysponuje coraz mniejszymi ścieżkami poradzenia sobie z nim, a zatem sięga do tych najbardziej ukrytych wzorców postępowania, które często okazują się destrukcyjne nie tylko dla hipokampa, ale dla całego organizmu.

Bibliografia

1. Dąbrowski A. Wpływ emocji na poznanie, *Przegląd Filozoficzny. Filozofia umysłu i kognitywistyka*, Nr 3, 2013.
2. Kofta M., Kossowska M. *Psychologia poznania społecznego*, PWN, Warszawa, 2009.
3. Szewczuk W. *Atlas psychologiczny*, PWN, Warszawa, 1976.
4. Szewczuk W. *Psychologia*, tom 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1966.
5. Gerhardt S. *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2016.
6. Maruszewski T. *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk, 2011.
7. Levine L., Pizarro D. Emotion and memory research. A group overview. *Social Cognition*, Nr 22, 2004.
8. Parrot W., Spackman M. *Emocje i pamięć* [w:] Lewis M., Haviland- Jones J., *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk, 2005.
9. Terelak J., *Człowiek i stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa, 2008.
10. Dąbrowski A., *Czym są emocje? Prezentacja wieloskładnikowej teorii emocji* (w) *Analiza i egzystencja*, Nr 27, 2014.
11. Sapolsky R., *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2010.
12. Kalat J., *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2016.

Саплакар Н.Г., IV курс, Великотърновски
университет им. «Св.св. Кирилл и Мефодия»,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Чавдарова В.А.

Изменение на когнитивните процеси при деца с епилепсия

Същност: терминът „Епилепсия” произлиза от гръцката дума „епиламбанин” и се превежда като „припадък”, „обземам”, „сграбчвам” . Следователно „епилепсия”, означава болест на припадъка. Дж.Р.Хюс описва „пристъпа” като „нерегулирано превъзбуждане на невроните, характеризиращо се с отделни пристъпи и има тенденция да се появява отново, при което се наблюдава разстройство на движенията, усещанията, възприятието, поведението, настроението или съзнанието”.

Противостоящо на общото схващане за епилепсията като болест, ще кажем, че тя е по скоро симптом, или ниво на праг на гърчове. Във всеки човек съществува такъв праг, въпросът е, вследствие на какво и доколко този праг ще бъде занижен, следователно ако този праг е достатъчно висок, то той няма да бъде достигнат. Епилептичните припадъци или ниският праг на гърч, могат да се достигнат вследствие на различни фактори. В чести случаи, епилепсията е съпътстваща заедно с наличието на други органики, като наличието на тумор, синдроми, ЦБ(церебрална парализа) и др. Достигането на нисък праг на припадък често е възможен вследствие на тежък удар(след катастрофа, примерно), травма при раждане, преживяването на силен стрес, инфекции засягащи мозъка, като менингит или енцефалит. Теорията за генетичното унаследяване на епилепсията е отхвърлена. Известно е, обаче, че съществува генетична предразположеност към симптоматиката, но сама по себе си тя не е достатъчна за достигането на припадък, без влиянието на друг външен фактор.

Видове епилептични пристъпи: могат да се разделят главно на два вида – малки и големи.

Към „големите” припадъци принадлежи главно „Гранд-мал” – пристъп. Той се изразява с изпадане, често внезапно, в безсъзнание, падане на земята, звучно, със стенание. Наблюдава се „тонична фаза” – обръщане на очите, неподвижност на тялото, след което настъпва „клонична фаза” – спазми в крайниците и лицевата част. В кулминацията на гърча е налично излизането на слюнка от устата (пенообразна) , стига се до кислородна недостатъчност, и именно процесът който главно уврежда мозъчните функции. Стига се до прехапвания в устната кухина, поради мускулните спазми, понякога и до несъзнателно уриниране и изхождане. Поради тази последователност на фазите лекарите наричат този тип припадък още „тонично-клоничен Гранд- мал”. Най често този тип пристъп трае от 1 до 3 минути, след което детето е уморено, няма спомен за случилото се преди и по време на пристъпа.

Малките пристъпи, или още „Петит-мал” припадъците, визуално са в пъти по-безобидни от големите. При тях не се наблюдава изпадане в безсъзнание и физическа неактивност, наподобяват по скоро втрещване, съпътстващо с примигване и дъвчене или примляскване, нарича се още „абсанс” (проявява се

често в училищна възраст между 6 и 9г).Обикновено трае само няколко секунди, поради което е трудно да бъде уловен. Епилепсията в такава фаза е най-благоприятна и подлежаща на терапия, с тенденция да продължи до периода на съзряване. По-неблагоприятно развитие има когато симптомите се проявят в ранна детска възраст преди 4г. и в по-късна, след 9г. При новородените и бебетата пристъпът се изразява в превиване като при стомашни болки или още „салаам-спазъм”.

Форми на епилепсията:

Формите на епилепсията се разглеждат в зависимост от това дали има първопричина за нейното появяване, като всяка има свой собствен брой типове припадъци.

Идиопатична епилепсия: именно тази е епилепсията, при която не са налични предшестващи причини за появата и, като следователно има вероятност за генетична предразположеност. Често при нея очакванията и реакцията от медикаментозната терапия са добри.

Смттоматична епилепсия: тази е епилепсията, която е вследствие на различни нарушения в мозъчната активност. Уточняването на вида на нарушението може да се направи чрез ЕЕГ тест и скенер. Ефективността от терапията тук е индивидуална.

Изменение когнитивните процеси, поведение и интелект при деца с епилепсия

По отношение на психиката епилептиците са психично здрави деца. Сама по себе си епилепсията не довежда до дефицити в интелигентността, поведението и когнитивните процеси като мислене, памет и възприятие. Често обаче децата с епилепсия са с по специфична психика, спрямо връстниците си. Казахме вече, че епилепсията може да бъде съпътствана или предшествана от други органики засягащи мозъчната дейност или още „симптоматичната епилепсия”. Когато става въпрос за тежко мозъчно увреждане, разбира се, това дава отражение върху нивото на интелигентност и развитието спрямо нормата в дадена възраст. Често децата изпитват затруднение в писането и четенето, в пресмятането, в пространственото ориентиране. Същите предшестващи патологии могат да бъдат причина и за дефицити в поведението на детето. Често се наблюдава слаба активност и концентрация, мудност, затруднение при перифразирането или преразказването на случаи или дадена информация, забравяне, бързо сменящи се интереси, някои деца стават нервни и агресивни, когато бъдат подложени на стрес и дейност, която им е неприятна. Ако вземем под внимание протичането и честотата на един Гранд-мал припадък, вследствие на който мозъкът остава без кислород, няма как да не установим, че това дава своите отражения върху нормалното функциониране на мозъчната дейност. От друга страна приемането на медикаменти по време на терапия също дават своето отражение. Действието им е изключително натоварващо организма, страничните ефекти са замаяност, слаба концентрация, чувство на отпадналост и безсъние, вследствие на което децата изпитват затруднение, най- често в училище.

Привеждане на извадка от клинично наблюдение:

Диагноза: ИДИОПАТИЧНА ГЕНЕРАЛИЗИРАНА ЕПИЛЕПСИЯ-АБСАНСНА ЕПИЛЕПСИЯ

Р.С. е момче на 8 год.7 мес. от нормално протекли бременност и раждане с тегло 3200 грама. Нормално ранно развитие. Посещавал логопед за стигматизъм. На 8год.4мес. родителите забелязват втрещвания, придружени с примигвания, траещи няколко секунди, почти незабележими, впоследствие малко по-продължителни. Индикация за странна симптоматика долавят, когато установяват, че детето не помни докъде е стигнал с извършващите действия в момента преди пристъпа (най- често, когато учи). След ЕЕГ тест и скенер се установява, че няма наличие на органични първопричини и мозъчни увреждания (идиопатична епилепсия), пристъпите са генерализирани (обхващащи цялото мозъчно пространство), абсансни. Започва се медикаментозна терапия с депакин. На лице е разредяване на пристъпите. Към лечението е добавен и приемът на ревотрил, вследствие на което наличието на пристъпи е нулево. Приемът на антиепилептиците продължава 5г. с тенденция към намаляване на дозировката. Крайният резултат е нулево наличие на конвулсии. През периода на лечение на детето е забранено тежкото физическо натоварване, спортът, приемът на енергийни напитки и напитки съдържащи процент на алкохол.

При личността не се наблюдават патологични когнитивни нарушения. Емоционалното-поведенческата сфера е адекватна за възрастта. При цялостното наблюдение над детето, през времето на медикаментозната терапия, има възможност да се счита като причинност приемът на антиконвулсантите, че въздействат върху способността за абстрактно мислене и разбиране. Детето изпитва затруднения при отговори, изискващи бързо асоциативно мислене и обобщаване на придобитото знание и опит. Бихме могли да предполагахме, че без наличието на епилепсия и приемът на медикаменти, самостоятелността в учебен план и изграждането на логико- обяснителни връзки между предметни и междуличностни отношения, биха били по-добри.

Използвана литература

1. Енциклопедия по психология и поведенческа наука. – София, 2012.
2. Матанова В. Детска невропсихология. – София, 2015.
3. Ръководство по психиатрия. – София, 1987.
4. <http://www.medinfo.bg/spisanie/2013/8/statii/epilepsija-v-detska-vyзраст-1550>

Skrzyczewska Natalia, III rok, Uniwersytet Zielonogórski

Zielona Góra, Polska

Promotor – dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ

Choroba przewlekła w systemie rodzinnym

Wprowadzenie

Jak mówią statystyki, każda osoba będąca w okresie później dorosłości cierpi na co najmniej dwie choroby przewlekłe, z którymi będzie borykać się do końca życia. Zgodnie z definicją przyjętą przez Amerykańską Komisję ds. Chorób Przewlekłych (*The National Commission on Chronic Illness*) za choroby przewlekłe uważa się takie

zaburzenia lub odchylenia od normy, które posiadają jedną lub więcej następujących cech charakterystycznych: mają długotrwały lub trwały charakter, przebieg i leczenie nie są jednoznacznie określone, pozostawiają po przejściu dysfunkcję lub niepełnosprawność, wymagają specjalistycznego postępowania rehabilitacyjnego, nadzoru, obserwacji lub opieki.

O typowych cechach chorób chronicznych mówią również Howard Leventhal, Ethan Halm, Carol Horowitz, Elaine A. Leventhal i Gozde Ozakinci [1]. Według wymienionych autorów chorobą chroniczną możemy nazwać schorzenie, które ma następujące właściwości: ma charakter ogólnosystemowy oddziałujący na funkcjonowanie wielu układów, przez co zakłóca przebieg procesów fizycznych, psychicznych i społecznych; zakłóca normalny bieg życia, a jej rozwój trwa przez wiele lat z których większość przebiega bez widocznych objawów; pełnoobjawowa choroba ujawnia się około 60. roku życia, jej przebieg i rozwój może być kontrolowany, ale nie jest możliwe pełne wyzdrowienie, stopniowo i niezauważalnie zaburza bądź uniemożliwia wykonywanie wielu codziennych czynności; większość schorzeń charakteryzuje się łagodnym przebiegiem, przerywanym nawrotami lub komplikacjami zagrażającymi życiu.

W swojej książce „Medyczne i psychospołeczne aspekty chorób przewlekłych i niepełnosprawności” Donna R. Falvo [2] wyszczególnia około 150 chorób i schorzeń które zaburzają prawidłowe funkcjonowanie wszystkich układów organizmu człowieka, i które możemy zaliczyć do chorób przewlekłych. Najczęstszymi chorobami chronicznymi są: nowotwory, choroby układu ciśnienia takie jak niewydolność serca, choroby mózgowo naczyniowe, przewlekłe choroby układu oddechowego, cukrzyca, reumatoidalne zapalenie stawów, stwardnienie rozsiane czy przewlekła obturacyjna choroba płuc. Aberracje wywołane przez chorobę przewlekłą ujawniają się w biologicznym, psychologicznym, behawioralnym, społecznym i środowiskowym obszarze funkcjonowania. Donna R. Falvo [2] zaznacza, że człowiek chronicznie chory jest narażony na utratę: życia i zdrowia fizycznego, poczucia komfortu które wynika z choroby lub stosowanej terapii, prywatności, samodzielności i poczucia kontroli, możliwości wypełniania ról społecznych, możliwości realizowania zadań rozwojowych i planów czynionych na przyszłość, utratą relacji z rodziną, przyjaciółmi, kolegami, utratą możliwości pozostania w znajomym i przyjaznym otoczeniu oraz bezpieczeństwa ekonomicznego.

Niezależnie od charakterystycznych różnic w obrębie doświadczanych skutków choroby przewlekłej każda z nich zmienia spostrzeganie siebie, niweluje zakres możliwych wyborów życiowych, a także zwiększa skupienie na ciele i jego działaniu [3].

Przegląd literatury na temat choroby przewlekłej w systemie rodzinnym

Współcześni naukowcy twierdzą, że istnieje intensywny związek między pojawieniem się stresorów, a ryzykiem wystąpienia choroby. Stresory jednak nie od razu wywołują chorobę przewlekłą, a oddziałują na organizm przez lata, sama choroba jest bardzo stresująca dla chorego, a co za tym idzie dla członków jego rodziny. Gdy rodzina jest w dobrych, bliskich relacjach oraz posiada prawidłowe umiejętności komunikowania się jest otwarta i gotowa na zmiany jest w stanie lepiej przejść przez wszystkie etapy choroby. Jedną z ważniejszych rzeczy dla chorego jest wsparcie jego najbliższych oraz lekarzy prowadzących.

McCubin [4] wyszczególnia trzy rodzaje metod radzenia sobie przez rodzinę z chorobą przewlekłą. Pierwsza metoda polega na skupieniu się na życiu rodzinnym i nadawaniu znaczenia chorobie; druga na utrzymaniu przez zdrowych członków rodziny dobrego samopoczucia przez dbanie o życie towarzyskie i rozwój kulturalny oraz zawodowy; trzecia zaś wiąże się z przebywaniem w stałym kontakcie z personelem medycznym, zastosowaniem się do zaleceń lekarskich oraz wymianą informacji z rodzinami osób chorujących na podobne schorzenie.

Najczęściej członkowie rodziny koncentrują się na chorym i dostosowują swoje życie do niego, jest to tak zwane „owijanie się wokół choroby”. Steinglass twierdzi, że jest to rezygnowanie członków rodziny z wielu założonych sobie celów, zadań i ról na rzecz chorego członka rodziny oraz zachowań medycznych. Podczas procesu choroby w systemie rodzinnym zachodzi wiele zmian takich jak: zaburzenia rytmu dnia, kłopoty finansowe, zaburzenia planów krótko i długotrwałych, utrata bliskości fizycznej w małżeństwie, konflikty i zaburzenia komunikacji w rodzinie[5]. De Barbaro[6] wymienia 3 fazy reagowania rodziny na przewlekłą chorobę występującą u jednego z jej członków: (1) fazę kryzysu, kiedy „rodzina owija się wokół choroby”, rezygnuje ze swoich zadań i ról aby opiekować się chorym, (2) fazę przewlekłą, w której mogą wystąpić takie zachowania rodziny jak m. in. izolacja, poczucie utraty, brak satysfakcji i (3) fazę zejścia, która następuje bezpośrednio przed śmiercią chorego; polega ona na byciu przy nim podczas umierania i na przeżywaniu żałoby przez członków rodziny. Każdemu z członków rodziny bardzo ciężko jest się pogodzić ze stratą bliskiej osoby, jednak śmierć jest nie tylko etapem choroby przewlekłej (nieuleczalnej), a także częścią życia.

Bardzo często choroba przewlekła utrudnia chorym przemieszczanie się i normalne funkcjonowanie. Utrudnione są najprostsze codzienne czynności takie jak poruszanie się, ubierania czy przygotowywanie posiłków. Jest to kolejne wyzwanie dla członków rodziny. Niekiedy muszą oni zrezygnować ze swoich obowiązków i pracy aby poświęcić swój czas na opiekę nad chorym.

Według Radochońskiego [7] aktywność chorych najbardziej spada w zakresie zadań domowych i przejmują je najczęściej współmałżonkowie oraz najstarsze dzieci.

Choroba członka rodziny może prowadzić również do konfliktów. Wieloma przyczynami może być zmiana sytuacji finansowej, zmiana ról rodzinnych, kiedy ojciec musi przejąć obowiązki matki albo najstarsze dziecko rezygnuje z planów na przyszłość aby pomóc finansowo rodzinie.

Bardzo często występują również problemy z komunikacją między członkami rodziny, wynikać mogą z obaw członków rodziny o zranienie uczuć chorego, traktując ten temat jako temat tabu lub prowadzą je bez udziału chorego członka rodziny.

Bardzo ważną sferą przestrzeni rodzinnej są emocje i uczucia jej członków. Pojawienie się sytuacji kryzysowej prowadzi do zmian charakteru przeżywanych emocji i towarzyszących im myśli, co w efekcie powoduje modyfikacje harmonogramu zachowań. Zmianom ulega hierarchia realizowanych celów, dążeń wartości, przekształca się nastrój towarzyszący wszelkiej aktywności poszczególnych członków rodziny - chorego i osób zdrowych. Pietrzyk badając małżeństwa, w których jedno z nich było chore na raka, wykazała brak odmienności między ocenami

uczucie odczuwanymi przez chorego i partnera. U chorego jak i u jego zdrowego partnera występują uczucia negatywne [8].

Również w tych samych badaniach stwierdzono, że zdrowy małżonek ukrywa negatywny afekt, a chory zauważa pozytywne uczucia swych najbliższych. Zdrowy małżonek dostrzega też więcej skaz w relacjach wewnątrzrodzinnych, chory zaś nie dostrzega zmian w relacjach. Najprawdopodobniej jest to spowodowane nieukazywaniem choremu partnerowi doświadczanych przez zdrowego partnera przeciążeń, albo silnym wpływem mechanizmów obronnych osoby chorej [5]. Wyniki tych badań mówią nam o braku otwartości wyrażanej między partnerami co prowadzi do złego funkcjonowania małżeństwa, a nawet jego rozpadu.

Jednak nie wszystkie analizy dają negatywny obraz transformacji rodzinnych podczas trwania choroby przewlekłej. Kerr wraz z współpracownikami badając małżeństwa przy użyciu metod jakościowych orzekli, że u 28% par występuje pozytywna zmiana w komunikowaniu się, u 20% - pozytywny stosunek do partnera, u około 17% – wzrost zaufania między partnerami [5]. Zaobserwowano, że negatywne zjawiska współtowarzyszące chorobie pojawiają się przede wszystkim podczas fazy terapii. Podczas trwania leczenia u bliskich chorego może wystąpić wiele negatywnych konsekwencji takich jak kryzys egzystencjalny, lęk, depresja i przeciążenie. Ale jest to stan przejściowy, podczas rekonwalescencji system wraca do poprzedniego funkcjonowania, powraca dawna spójność rodziny, otwarta komunikacja i umiejętność rozwiązywania bieżących problemów [9].

Według badań coraz częściej na choroby przewlekłe zapadają dzieci. Dziecko kojarzy nam się z ruchem, radością, spontanicznością i nagle zostaje od tego odwołane. Dziecko musi przejść przez długotrwałe cierpienie fizyczne, zrozumieć to, że stało się przedmiotem oddziaływań leczniczych, przeprowadzanych przez nieznaną mu ludzi oraz w obcym dla niego miejscu- szpitalu (Raport Polskiej Grupy Pediatrycznej, 1993). Działania tych mały pacjent boi się i ich nie rozumie. Zrozumienie przez dziecko choroby i procesu leczenia zależy od jego poprzednich doświadczeń życiowych oraz poziomu rozwoju i zdolności poznawczych dziecka [9]. Dziecko w trakcie leczenia ulega wielu jego procesom. Po zabiegu chirurgicznym dziecko widzi, że czegoś mu brakuje, że ma utrudnione poruszanie, które wcześniej nie sprawiało mu żadnego problemu, zauważa, że jego obraz fizyczny uległ metamorfozie. Dostrzeżenie tych zmian budzi u dziecka najczęściej sprzeciw, który staje się dla niego nowym stresem. Około 80% dzieci, które wróciły ze szpitala po długiej terapii, przez kilka kolejnych miesięcy cierpiało na bezsenność, napady paniki, koszmary nocne i moczenie, skarżyły się na poczucie samotności i odizolowanie. 60% badanych dzieci stwierdziło, że ma teraz mniej przyjaciół, kolegów, bo stracili ich w wyniku nieodwiedzania w domu i w szpitalu podczas długotrwałego leczenia [9].

Przewlekła choroba dziecka jest również ciężkim doświadczeniem dla jego rodziców. Opiekunowie muszą podjąć nowe funkcje, jednocześnie nie zaprzestając wykonywania pozostałych. Bezustanna obawa o życie dziecka utrudnia jego rodzicom (małżonkom) ich codzienne funkcjonowanie i relacje. Więzy małżeńska pełni bardzo dużą rolę w zmaganiu się rodziców z przewlekłą chorobą dziecka.

Lęk jest nieodłączną częścią choroby każdego: małego dziecka, nastolatka, dorosłego czy starego człowieka. Towarzyszy ich cierpieniom fizycznym, bólowi,

leczeniu, braku samodzielności, samotności, zastanawianiu się, czy istnieje jeszcze dal nich przyszłość czy to może śmierć upomina się o swoje [9].

Podsumowani

Choroba przewlekła może być czynnikiem stabilizującym system, przywracając mu zagrożoną równowagę. Postawy chorego mogą być wykorzystywane jako powód do poszukiwania pomocy lekarskiej w osłabianiu skutków samotności lub zaburzeń emocjonalnych. Choroba może być stosowana jako możliwość radzenia sobie z kłopotami natury społecznej. Człowiek uważany za chorego i odgrywająca rolę chorego ma zazwyczaj ograniczane wykonywanie codziennych obowiązków; następnie zachowanie chorobowe jest pogłębiane przez zyski płynące z faktu bycia chorym [5].

Poziom zakłóceń spowodowanych chorobą może być uzależnionym od takich czynników, jak: właściwości samej choroby, szczególnie jej dynamika, osobowość chorego, aktualna sytuacja życiowa, poziom otrzymywanego wsparcia społecznego oraz interpretacja faktu zachorowania, a w szczególności znaczenie, jakie nadaje chorobie osoba nią dotknięta [2].

Choroba przewlekła w systemie rodzinnym jest dużym utrudnieniem dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Bliscy którzy wspierają chorego są również narażeni na negatywne jej aspekty. Oprócz wyzwań psychofizycznych występują również emocjonalne, logistyczne czy materialne. Jednak każdy członek rodziny ma prawo do własnych przeżyć frustracji czy leków. Najważniejszym celem zmian zachodzących w systemie rodzinnym powinno być prawidłowe przystosowanie do nowej okoliczności jaką jest choroba przewlekła. Rodzinę funkcjonującą prawidłowo powinny opisywać takie cechy jak: elastyczna struktura, wysoki autorytet rodziców i wyraźne zaznaczone granice między pokoleniami, dobre warunki do rozwoju każdego członka rodziny przy zachowaniu bliskiej więzi emocjonalnej, otwartość myśli i uczuć, szacunek, humor oraz wyraźna i pełna komunikacja [5].

Subiektywna reakcja osoby chorej nie ogranicza się tylko do utworzenia poznawczej reprezentacji choroby. Od momentu wystąpienia pierwszych objawów choroby i postawienia diagnozy osoby chore doświadczają przeróżnych emocji. Głównie są to emocje negatywne, takie jak: smutek, niepokój, lęk, złość, poczucie bezradności i bezsilności, wstyd, poczucie winy [2]. Są one wynikiem oceny swojej sytuacji. Grupa badaczy uważa, że chorzy są zdolni do przeżywania pozytywnych emocji, takich jak nadzieja, które ułatwiają przystosowanie się do choroby, pełniąc funkcję motywującą i energetyzującą [10].

Choroba przewlekła wpływa na wszystkie obszary życia człowieka. W obszarze kontroli zdrowia i oceny wykonanych zabiegów terapeutycznych, podstawową kwestią zostaje bezustannie odpowiedź na pytanie o funkcjonalne efekty zastosowanej terapii i rehabilitacji. Dla pacjenta wyznacznikiem powinno być polepszenie kondycji fizycznej w zakresie podstawowych czynności wykonywanych każdego dnia, polepszenie samopoczucia oraz ogólny wzrost kompetencji życiowych i jakości życia.

Bibliografia

1. Leventhal, H., Halm, E., Horowitz, C., Leventhal, E., Ozakinci, G. Living with chronic illness: A contextualized, self-regulation approach. W: S. Sutton, A. Baum, 2005.

2. Falvo, Donna R. *Medical and Psychosocial Aspects of Chronic Illness and Disability*, 2005.
3. Goodheart, C., Lansing, M. *Treating people with chronic disease: A psychological guide*. Waszyngton: American Psychological Association, 1997.
4. McCubbin, H. I. & Figley, C. R. (Eds.) *Stress and the Family, Volume I: Coping with Normative Transitions*. In the Psychosocial Stress Book Series. New York: Brunner/Mazel, 1983.
5. Janicka I., Liberska H. *Psychologia Rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2014.
6. De Barbaro B. *Pacjent w swojej rodzinie*, Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
7. Radochoński M. *Choroba a rodzina*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP, 1987.
8. Pietrzyk A. *Diagnoza: nowotwór złośliwy- jak z tym żyć? Czy tak postawione pytanie może stać się pytaniem naukowym [w:] Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzys, katastrofy, kataklizmy*, red. K. Popiołek, Stowarzyszenie „Psychologia i architektura” Poznań, s 177–192, 2001.
9. Pietrzyk A. *„Ta choroba” w rodzinie. Psycholog o raku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
10. Heszen, I. *Psychologia stresu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2013.

Stor Patrycja, II rok, Uniwersytet Zielonogórski

Zielona Góra, Polska

Promotor - dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ

Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami

Wstęp

Rodzina to struktura, która składa się z dwóch lub więcej związanych ze sobą osób, które łączy wspólna przeszłość, aktualna rzeczywistość i które oczekują, że będą wzajemnie na siebie oddziaływać także w przyszłości [1]. Złożona jest z jednostek, stanowiących indywidualne Ja, które może być określone za pomocą imienia, fizycznych cech, upodobań, uzdolnień, nawyków – wszystkich właściwości, jakie charakteryzują ją jako osobę [2]. Rozwój członków rodziny jest ze sobą ściśle powiązany, bowiem opiera się na wzajemnych ich interakcjach. To właśnie rodzice dostarczają dziecku pierwszych doświadczeń w kontakcie z otaczającym go rzeczywistością. To dzięki oddziaływaniu z rodzicami dziecko kształtuje pierwowzór przyszłych relacji społecznych. Przez pierwsze kilkanaście lat życia więź dziecka z rodzicami dominuje nad jego relacjami z innymi osobami. Na płaszczyźnie tego pierwotnego przywiązania dziecka do rodziców rozwija się jego identyfikacja z nimi, rozumiana jako tendencja do maksymalizowania swego podobieństwa do rodziców. To dążenie dziecka do upodobania się do rodziców sprawia, że uznawane przez nich wartości, postawy, cele stają się częścią jego osobowości. Istotą identyfikacji jest włączenie do własnej osobowości cech matki lub ojca, jednakże nie na zasadzie zwykłego dołączania kolejnych cech, prosto przeniesionych od tej osoby, a wkomponowania ich w strukturę osobowości, z nadaniem im własnego, nowego charakteru. Identyfikacja ma swój początek już w pierwszych latach życia dziecka, bowiem rozwija się na gruncie przywiązania do osoby sprawującej nad nim stałą

opiekę. Siła i charakter przywiązania do tej osoby wpływają na proces identyfikacji dziecka zarówno z nią jak i z innymi osobami znaczącymi w ciągu całego jej życia. Jako, że proces ten jest wielofazowy – wykracza poza dzieciństwo i zachodzi w dalszych okresach rozwojowych [3].

Komunikacja z rodzicami podczas okresów rozwojowych dziecka

Tak jak różne występują okresy rozwoju dziecka, tak odmienne są sposoby jego komunikacji z osobami sprawującymi nad nim stałą opiekę. W okresie noworodkowym komunikuje się poprzez sygnały niewerbalne takie jak śmiech, płacz, krzyk, gaworzenie czy. Mimo, że większość dzieci do ukończenia pierwszego roku życia nie potrafi wypowiadać słów, to nie stanowi to bariery w swoistym dialogu między dzieckiem, rodzicem. Dzięki niemu, dziecko posiada umiejętność manifestacji swoich potrzeb tak, aby mogły zostać przez rodzica prawidłowo odczytane i zaspokojone. Dominującą formą komunikacji noworodka jest płacz, przyjmujący formę dostosowaną do konkretnej potrzeby. Z czasem uwidacznia się dziecięca wokalizacja, gaworzenie samoświadowcze czy gesty wskazywania [4]. Około dziesiątego lub dwunastego miesiąca życia obserwowalny jest proces odniesienia społecznego w, którym dziecko na nowe sytuacje czy osoby reaguje dopiero po weryfikacji emocji rodzica [5]. Z kolei w dzieciństwie występuje gwałtowny rozwój języka dziecka oraz późniejsza eksplozja gramatyki. Dzięki umiejętnościom związanymi z mową, dziecko staje się świadome otaczającej go rzeczywistości, potrafi również przywoływać i tworzyć w myślach wyobrażenia na dany temat. Ponadto precyzyjniej niż dotychczas, formułuje swoje pragnienia i oczekiwania oraz skuteczniej wpływa na zachowanie innych ludzi w tym rodziców [4].

W okresie dorastania dzieci dokonuje się zasadnicza zmiana w zakresie komunikacji rodziców i dzieci [6]. To właśnie wtedy u młodego człowieka pojawiają się struktury formalnego myślenia oraz refleksje nad własnymi procesami psychicznymi. Poczyna on kroki by stać się częścią społeczeństwa dorosłych. Pragnie zrozumienia i partnerstwa w relacjach z dorosłymi. Poszukuje wzorców osobowych czy autorytetów, które mogłyby dla niego stanowić moralny punkt odniesienia. Z racji istniejących już – najdłużej – relacji emocjonalnych, młodzież często w sposób naturalny zwraca się do swoich rodziców. Jednak mechanizm ten przybiera dość kontrastowy kierunek – dzieci utożsamiają się z wartościami swych rodziców i przyswajają je jako własne lub je negują i tworzą własne ideologie stanowiące opozycje do tych, prezentowanych przez swych rodziców. Za najbardziej znaczącą przyczynę tego zjawiska uznaje się komunikację, ponieważ to ona definiuje charakter wzajemnych relacji w rodzinie [4].

Identyfikacja

Słowo „identyfikacja” wywodzi się z łacińskiego słowa „*identificare*” i oznacza „utożsamiać” [7]. Pojęcie identyfikacji w psychologii ma wielorakie znaczenie, które możemy sprowadzić do dwóch ogólnych kategorii. Pierwsza z nich odnosi się do określeń, które identyfikują coś lub kogoś. W tym przypadku poprzez identyfikację rozumie się proces bądź rozpoznawania – stwierdzenia tożsamości kogoś lub czegoś, lub kategoryzowania pewnych obiektów do danej klasy na podstawie charakterystyk, czyli „ustalania jednakowości czegoś w porównaniu z czymś”. W takim znaczeniu termin ten funkcjonuje w takich obszarach jak procesy percepcyjne, procesy interpersonalnego spostrzegania, pamięci czy uczenia się. Druga kategoria

znaczenia „identyfikacji” dotyczy identyfikacji z kimś lub z czymś tzn. „utożsamianie się z jakimś obiektem”. Mogą nim być zarówno inne osoby, grupy społeczne czy idee [3].

Identyfikacja a komunikacja

Przekazywanie dzieciom przez rodziców własnych wartości moralnych czy idei nie jest procesem automatycznym, ponieważ bez wewnętrznego zaangażowania dziecka, nie jest ono w stanie przyjąć proponowanych mu przez rodziców treści. Dziecko posiada w tym obszarze samodzielność decyzji – mimo wywieranych nacisków ma prawo nie przyjąć narzucanych mu wartości. Wybiera przede wszystkim te, które interesują go pod względem interesującego sposobu prezentacji. Dlatego też pragnienie dziecka aby upodobnić się do rodziców poprzez przyjęcie ich przekonań itp. bardziej zależy od tego w jaki sposób rodzice rozmawiają z dzieckiem niż o czym rozmawiają [3].

Style komunikacji

Analizując poziom komunikacji rodziców z dzieckiem, a stopień identyfikacji z nimi, możemy zauważyć, że to styl jest najważniejszym aspektem komunikowania się w rodzinie. Składa się on ze sposobu w jakim wyrażamy pewne treści, ale i w trafności w dostosowaniu naszych komunikatów do odbiorcy, dla którego mają być one zrozumiałe [3]. Poszczególne typy komunikacji zostały określone w następujący sposób:

Neutralny typ komunikacji – rodzice nie zabraniają dziecku poddawać krytyce ich poglądów, ale też nie stwarzają mu warunków do poznania dyskusyjnych i spornych idei. Dane teoretyczne i empiryczne wskazują na to, że ten typ komunikacji nie sprzyja motywacji dziecka do identyfikacji z rodzicami. Wynika to z braku wzajemnych, naturalnych i rozległych interakcji pomiędzy rodzicami, a dzieckiem, które nie jest w stanie zbudować ze swoimi opiekunami żywej więzi emocjonalnej. Dziecko nie czuje w tym przypadku potrzeby upodobniania się do rodzica, który z jednej strony nie ujawnia przed dzieckiem swoich wartości czy postaw, a z drugiej strony wykazuje brak zainteresowania jego osobą i zachowaniem [3].

Ochraniający typ komunikacji – rodzice zachęcają dziecko do swoistej alienacji od osób o sprzecznych poglądach co powoduje, że nie ma ono styczności koncepcjami kontrowersyjnymi. Dziecku zabrania się wyrażania odmiennych opinii i jednocześnie nie stwarza mu się możliwości do gromadzenia wiedzy niezbędnej do modelowania samodzielnych poglądów. Badania pokazują, że dzieci z rodzin o tym typie komunikacji są paradoksalnie – do zamysłu ich rodziców – bardziej podatne na wpływy zewnętrzne. Wynika to z faktu, że ukierunkowane są one tylko na pewne konkretne poglądy, nie mają wiedzy na temat innych. Brak im też umiejętności przydatnych w konstruktywnej dyskusji.

Dla dziecka początkowo rodzic wydaje się być osobą atrakcyjną tzn. wprowadzającą i wzmacniającą harmonię w relacjach dziecka z otoczeniem. Przy wewnętrznym zaangażowaniu dziecka wykazuje on tendencję poddania się wpływom rodzica i upodabnia się do jego zachowań i poglądach. Jednak zwykle w okresie dorastania, maleje atrakcyjność rodzica, której wyższy poziom, dziecko może znaleźć w naturalny sposób u innych osób [3].

Konsensualny typ komunikacji – rodzice zachęcają dziecko do wielopłaszczyznowej obserwacji rzeczywistości i samodzielne wyciąganie z nich

wniosków, ale jednocześnie wymagają by nie zaburzało więzi rodzinnych czy społecznych. Sprawia to, że dziecko jest zmuszone do pogodzenia sprzecznych nacisków. W takiej sytuacji dziecko może w dwojaki sposób spróbować załagodzić problemową sytuację. Może spróbować wycofać się i interakcji z rodzicami. Gdy to okazuje się niemożliwe dziecko może spróbować wypracować własne rozwiązanie oparte na kompromisie. Wymaga to jednak dużych pokładów twórczego myślenia oraz siły woli. Często zdarza się, że dziecko poddaje się rozwiązaniu przygotowanym przez rodziców tzw. – naśladowanie ich. Ten rodzaj zachowań dziecka – często przy dodatkowej gratyfikacji – łatwo ulega generalizacji i utrwaleniu. Może ono jednak przyjąć stan krótkotrwały [3].

Pluralistyczny typ komunikacji – rodzice wspierają dziecko w rozwoju i zachęcają do wieloaspektowej obserwacji świata, nie zważając przy tym na społeczne ograniczenia. To sprawia, że dziecko czuje swobodę w podejmowaniu dyskusyjnych i kontrowersyjnych kwestii, poszerzającym przy tym nowe horyzonty. W tym typie komunikacji ważną rolę ogrywa wzajemny szacunek, szczerłość, zainteresowanie i zrozumienie wobec przedstawiania własnych poglądów. Ukształtowane w takich warunkach poglądy są wynikiem samodzielnego wyboru dziecka. Dzięki temu dziecko jest skłonne upodobnić swoje idee i wartości do tych wykreowanych przez swoich rodziców [3]. Upodobanie się dziecka do rodziców może być efektem komunikacji pluralistycznej, konsensualną oraz ochraniającą, jednak tylko ta pierwsza sprzyja identyfikacji najbardziej głębokiej i trwałej.

Podsumowanie

Identyfikacja dziecka z osobami dla niego znaczącymi jest bardzo ważnym elementem jego rozwoju społecznego. Szczególną rolę w tym procesie ogrywają jego rodzice. Relacja łącząca dziecko z rodzicami jest swoistą nauką na temat budowania i podtrzymywania relacji międzyludzkich. Dzieci utożsamiają się z wartościami swych rodziców i przyswajają je jako własne lub je negują i tworzą własne ideologie stanowiące opozycje do tych, prezentowanych przez swych rodziców. Analizując poziom komunikacji rodziców z dzieckiem, a stopień identyfikacji z nimi, możemy zauważyć, że to styl jest najważniejszym aspektem komunikowania się w rodzinie. Najbardziej sprzyjający typ komunikacyjny umożliwiający trwałe upodobanie się dziecka do rodziców to typ pluralistyczny. Z kolei typ komunikacyjny nie sprzyjający owemu zjawisku to typ neutralny.

Bibliografia

4. Adler R.B., Rosenfeld L.B., R. Proctor. Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się. Wydanie II, Dom Wydawniczy REBIS, 2006.

5. Stewart J., Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej. PWN, 2017.

6. Grygielski M. Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami. Wydanie II uzupełnione, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.

7. Brzezińska A. I., Appelt .K, Ziółkowska B., Psychologia rozwoju człowieka, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2016.

8. Bee H., Psychologia rozwoju człowieka, Poznań : Zysk i S-ka Wydaw, 2004.

9. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4975/1/13_Barbara_Harwas_Napierala_Komunikacja_w_rodzynie_ujmowanej_jako_system_221-233.pdf, [rok

dostępu: 2006].

10. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/identyfikacja;4008495.html> [data dostępu: 26-03-2017].

Zajkowska Marta, III rok, Uniwersytet Zielonogórski

Zielona Góra, Polska

Promotor – dr hab. Tatiana Ronginska, prof. UZ

Czynniki psychologiczne a zachowanie konsumenta

Żyjemy w czasach, w których mamy praktycznie nieograniczony dostęp do różnego rodzaju produktów. W większości miast znajduje się mnóstwo galerii, większych marketów, mniejszych sklepików osiedlowych, czy też sklepów specjalistycznych. A w każdym z tych sklepów znaleźć można ogromną ilość różnorodnego towaru, od wiertarek, przez produkty spożywcze, po wózki dla dzieci. Mało tego w sklepie możemy spotkać po parę, jak nie paręnaście rodzajów, a także paręnaście marek określonego produktu. Jednym zdaniem, wybór jest ogromny. A my zazwyczaj dokonując zakupów, raczej nie analizujemy dogłębnie co spowodowało, że kupiliśmy akurat ten produkt, tego danego rodzaju i tej danej marki. Nasze zakupy często kończą się posiadaniem ogromnej ilości rzeczy, które są wadliwe, niepraktyczne, niepotrzebne czy też po prostu nam się nie podobają. Postanowiłam więc przybliżyć niektóre z mechanizmów kierujących nami podczas podejmowania decyzji o zakupieniu danego produktu. Wszystko to w nadziei, że zdobycie tej wiedzy pozwoli nam na lepsze i bardziej świadome kupowanie.

Zacznijmy więc od początku. Wchodzimy do sklepu z chęcią zakupuienia załóżmy szamponu do włosów. Podchodzimy do półki z kosmetykami. Wybór – ogromny. Jakiego rodzaju szampon wybierzemy? A jakiej marki? Jednym z czynników decydujących o naszym wyborze może być zasada dowodu społecznego. Najprościej mówiąc polega ona na tym, że uważamy jakieś zachowanie za poprawne w danej sytuacji o tyle, o ile widzimy innych, którzy tak właśnie postępują. Myślimy, że jeżeli większość ludzi coś robi, to jest to właściwe. Dlaczego tak się dzieje? „Ponieważ 95% ludzi to imitatorzy (naśladowcy), a tylko 5% to inicjatorzy, ludzi bardziej przekonuje postępowanie innych, niż jakikolwiek dowód jakości produktu, który moglibyśmy im przedstawić” [1, str. 134]. Więc zastanawiając się, który szampon powinniśmy kupić, zwracamy uwagę na to, który się najlepiej sprzedaje. Po prostu patrząc na półkę i widząc, że jakiegoś produktu jest mniej niż innego, wnioskujemy, że skoro więcej osób kupiło dany szampon, to oznacza, że jest on dobry. Mówiąc krótko, wybieramy produkty, które naszym zdaniem kupuje więcej ludzi. Tym sposobem w koszyku znajduje się już szampon, który był celem naszych zakupów. Ale czy na tym się one zakończą? Mało prawdopodobne.

W drodze do kasy spostrzegamy stoisko, gdzie rozdawane są darmowe kawałki sera firmy X Podchodzimy więc i konsumujemy ser. Większość ludzi korzysta z darmowej próbki, degustuje przykładowy ser i generalnie wszystkim jest bardzo miło, że otrzymali coś za darmo. Ale wbrew pozorom nie jest to całkowicie darmowe działanie. Ponieważ otrzymanie takiej próbki kończy się najczęściej kupnem pełnowartościowego produktu. Vance Packard podaje w swojej pracy *The Hidden Persuaders* (1957) rekordowy wynik pewnego dyrektora supermarketu w Indianie,

który jednego dnia sprzedał 500 kilogramów sera dzięki temu, że krąg tego sera leżał na stoliku pośrodku sklepu, a każdy klient mógł sobie za darmo odkroić dowolny jego kawałek” [1, str. 49]. Dlaczego tak się dzieje? W tym przypadku działa inna metoda wpływu społecznego, zwana regułą wzajemności. Głosi ona, że ludzie zawsze powinni starać się odwdzińczyć osobom, które wyświadczyły im jakieś dobro. Ludzie, którym została wyświadczona jakaś przysługa, czy dany prezent, zazwyczaj czują się zobowiązani odwdzińczyć się czymś. Gdy otrzymujemy „prezent” w postaci próbki sera, często nieświadomie chcemy się odwdzińczyć i czynimy to kupując produkt pełnowartościowy. Tak więc w naszym koszyku znajduje się już szampon oraz ser.

Sięgając na sklepową półkę po ser, zauważamy obok interesującą promocję. TYLKO dzisiaj mleko jest w cenie o połowę niższej. Gdy słyszymy, że jakaś przecena obowiązuje TYLKO dzisiaj, z większym prawdopodobieństwem zakupimy przeceniony produkt, bo przecież taka okazja może się już nie trafić. I tym sposobem trzy opakowania mleka trafiają do naszego koszyka. W tym przypadku została wykorzystana reguła niedostępności – ograniczona liczba dóbr. Możliwość stracenia czegoś – świetnej okazji – jest bardzo motywująca. Dobra, które są niedostępne, od razu zyskują na wartości. Zazwyczaj bywa też tak, że to sprzedawcy zręcznie manipulują zasadą niedostępności. Przykładem może być sytuacja, gdy oglądamy jakiś produkt i w sumie jesteśmy średnio nim zainteresowani, wtedy podchodzi do nas sprzedawca mówiąc, że widzi iż jesteśmy zainteresowani tym produktem, ale niestety produkt ten już został wykupiony. Wtedy większość z nas odczuje zawód spowodowany brakiem tego produktu, mimo że wcześniej aż tak bardzo nie zależało nam na jego zakupie. Sprzedawca wyczuwając to informuje nas, że jednak na magazynie znajduje się jeszcze jeden egzemplarz. A my poddani działaniu reguły niedostępności, od razu wyrażamy chęć zakupu ostatniego egzemplarza, którego początkowo wcale nie chcieliśmy posiadać.

Gdy mamy w koszyku szampon, ser oraz trzy kartoniki mleka, w końcu dochodzimy już do kasy. Kasjerka kasuje nasze produkty i w międzyczasie poleca nam kupić któryś z produktów znajdujących się przy kasie. Dokładamy więc do zakupów jeszcze polecony produkt, który niekoniecznie jest nam potrzebny. Pytanie więc dlaczego to czynimy? Jednym z wyjaśnień może być tak zwana zasada kontrastu, która wpływa na sposób, w jaki widzimy różnicę między dwiema rzeczami pokazywanymi jedna po drugiej. A mówiąc dokładniej, kiedy przykładowo w sklepie wybraliśmy już spodnie, które kosztują 120 złotych, następnie udajemy się do kasy, gdzie sprzedawczyni proponuje nam dodatkowo zakup produktu znajdującego się przy kasie (zazwyczaj są to drobne produkty, których cena waha się między 10 a 20 złotymi), a nam, mającym w pamięci, że wydamy 120 złotych na spodnie, kwota 20 złotych wydaje się przy tym niewielka. Dlatego też często bez namysłu kupujemy również proponowany produkt, bo przecież „kosztuje tak niewiele”. Inny przykład działania zasady kontrastu opisał Robert Cialdini, w którym to mężczyzna wchodzi do sklepu z eleganckimi garniturami i oznajmia sprzedawcy, że chciałby kupić garnitur i sweter. Handlowcy w takim przypadku wyznają swoją zasadę: „Najpierw należy sprzedać garnitur, ponieważ gdy przyjdzie do oglądania swetrów, to ich ceny – nawet faktycznie wysokie – wydadzą się niższe przez porównanie z uprzednio rozważanymi cenami garniturów. Wydanie 90 dolarów na sweter może się wydać dość ekstrawaganckim pomysłem, ale raczej nie komuś, kto właśnie wydał 476 dolarów na

garnitur, bo przecież w porównaniu z tą sumą, 90 dolarów to nie tak znowu wiele” [1, str. 29].

Decyzji o zakupieniu produktów nie podejmujemy tylko i wyłącznie w sklepie. Myślę, że praktycznie każdy z nas został kiedyś zaproszony na spotkanie w domu swojej znajomej/przyjaciółki, na którym ma zostać zorganizowany pokaz produktów danej marki. Chyba większość z nas zgodziła się uczestniczyć w takim spotkaniu, mimo że wcale nie była nim zainteresowana. Mało tego, praktycznie każda osoba uczestnicząca w tego rodzaju spotkaniu zakupiła któryś z prezentowanych produktów, mimo że wcale go nie potrzebowała. Dlaczego takie sytuacje mają miejsce? Jednym z wyjaśnień tego zjawiska, może być działanie reguły lubienia. Mianowicie, zazwyczaj każdy z nas zgadza się spełniać prośby ludzi, których zna i lubi. Gdy jesteśmy zapraszani na prezentację produktów, którą organizuje nasza znajoma czy przyjaciółka, ciężko jest nam odmówić. Zdajemy sobie sprawę, że znajoma, która organizuje dane spotkanie, otrzyma jakieś wynagrodzenie za ilość sprzedanych podczas niego produktów. Dlatego ciężko odmówić nam zakupu jakiegoś wcale nam niepotrzebnego przedmiotu. Mówiąc krótko, nie jest nam łatwo odmówić osobie, którą lubimy. „Badania nad przyczynami zakupów dokonywanych podczas przyjęć [...] potwierdzają skuteczność wykorzystywanego w nich podejścia do aktu kupna – sprzedaży, ponieważ większość więzi łączącej sprzedających (gospodarzy przyjęć) i kupujących (ich gości) dwukrotnie silniej wpływa na decyzję o zakupie niż stopień, w jakim nabywcom podoba się produkt (Frenzen i Davis, 1990) [2].

Oczywiście, jak praktycznie we wszystkich przypadkach powinno się zachować umiar. Przekonanie, że wszystkimi naszymi konsumenckimi decyzjami rządzą nieświadome mechanizmy, a my sami o niczym nie decydujemy, jest błędne. Zapewne tak samo błędna jest myśl, że wszyscy sprzedawcy chcą nami manipulować. Jednakże uważam, iż najskuteczniejszą metodą obrony przed nieudanymi i nieprzemyślanymi zakupami jest po prostu wiedza. Wiedza i świadomość podstawowych mechanizmów wpływających na zachowania konsumentów. Znajomość tych mechanizmów, raczej nie wyeliminuje wszystkich złych decyzji zakupowych, ale może przyczynić się do tego, że zaczniemy myśleć o naszych wyborach i je analizować. A to może spowodować, że nasze zakupy będą bardziej świadome, a co za tym idzie bardziej trafne.

Bibliografia

1. Cialdini R., B. Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Sopot: GWP, 2016.
2. Frenzen, J. R., Davis, H.L. Purchasing behavior in embedded markets. *Journal of Consumer Research*, 17, 1-12, 1990.

4. Приоритетные направления развития теории и практики социальной работы

*Абдуллина Ф.Г., IV курс, Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Альмурзаева Б.К.*

Негативное влияние СМИ на процесс социализации ребенка

В статье представлена информация о негативном влиянии СМИ на развитие ребенка на примере СШЛ №27 Актюбинской области Республики Казахстан.

Ключевые слова: сми, телевидение, телевизионная зависимость, интернет зависимость, социальный опрос.

В настоящее время огромное психологическое влияние на сознание и формирование личности человека оказывают средства массовой информации (СМИ). Роль СМИ связана с их влиянием на различные этапы и стороны информационного процесса в обществе. Поток информации в современном мире настолько разнообразен и противоречив, что самостоятельно разобраться в нем не в состоянии ни отдельный человек, ни даже группа специалистов.

СМИ сегодня – это мощный фактор воздействия на психологическое, социальное состояние людей, степень же влияние на молодежь – аудиторию с неокрепшим самосознанием, неустоявшимся мировоззрением – наиболее велика.

Проблемой исследовательской статьи является негативное воздействие СМИ на процесс социализации ребенка. Предметом исследования является влияние СМИ на сознание ребенка. Объектом выступают ученики 9 – 11 классов СШЛ № 27. Целью исследования является осознание влияния средств массовой информации на ученика. В исследовании был использован метод опроса.

СМИ, особенно телевидение, – это крайне важные источники национальной и культурной социализации. Восприятие детьми реалий культуры, в которой они живут, является частично делом рук СМИ. Эта социализирующая роль телевидения может быть особенно значима в тех случаях, когда ребенок живет в обществе, отличающемся от того, в котором он родился.

Обеспокоенность вызывает общее время, которое дети и подростки проводят перед современными СМИ. В последнее время психологам чаще приходится сталкиваться с очень искаженным поведением детей. С одной стороны скованность и недоразвитие речи. С другой – сильная агрессивность и зашкаливающая демонстративность. Такой ребенок стесняется ответить на вопрос, но при этом не боится кривляться перед чужими взрослыми. Ведут себя неуправляемо, гиперактивны, невнимательны, модели плохого поведения их притягивают как магнит, а взрослого они будто не слышат. Эти дети обожают боевики и отказываются смотреть наши отечественные мультфильмы. Из-за их

эмоциональной неразвитости, от их понимания ускользает содержание наших мультфильмов. Все эти дети с раннего возраста увлечены компьютером, телевизором. Негативное влияние современных СМИ на развитие детей очевидно для специалистов [5].

Выделяют следующие *виды негативного влияния СМИ*:

1. Интернет-зависимость. Не менее опасным для детей может быть и Интернет. Многие исследователи отмечают, что Интернет и компьютерные игры вызывают привыкание или даже зависимость и это привыкание может возникнуть довольно быстро, даже через полгода. Дети наталкиваются на такие риски, как попадание в виртуальный мир, уменьшение социальных контактов, социальную дезадаптацию, что может привести к депрессиям и самоубийству. Интернет-зависимый ребенок не может контролировать количество времени, проведенное перед монитором, у него появляется сухость глаз, расстройство сна, исчезает аппетит. Психологи много говорят о том, что заинтересованность разного рода «стрелялками», яркие картины крови, разрывание плоти убитых может провоцировать человека попробовать такую ситуацию не «понарошку», а в реальной жизни. Так же, как игры, в которых герой может прыгать из высокого дома, перелетать пропасти и т.п., провоцируют детей делать что-то подобное, рискуя своим здоровьем и жизнью [1].

2. Телевизионная зависимость. Основная группа риска телевизионной зависимости – это дети. Помимо многократно описанного пагубного влияния на детей сцен насилия и телерекламы, опасность представляет то, что дети гораздо легче взрослых поддаются телевизионному трансу. В этом состоянии ребенок может часами неподвижно сидеть у телевизора, рассеянно поглощая любую экранную продукцию – от репортажей о политике до обсуждения достоинств новой овощерезки [3]. Внезапное выключение телевизора приводит маленького теленаркомана в полную растерянность, как будто мир перевернулся с ног на голову. Замечено, что у детей, привыкших сидеть у телевизора, слабеет память; они хуже соображают на уроках в школе, не могут сосредоточиться; у них нарушается сон; они становятся возбудимыми, раздражительными, обидчивыми. Ухудшаются и отношения с родителями, особенно если те требуют оторваться от экрана.

3. Отношение к чтению. Функциональная грамотность по чтению. Национальный план действий на 2012 – 2016 годы, утвержденный Постановлением Правительства Республики Казахстан 25 июня 2012 года, по развитию функциональной грамотности школьников описывает модель развития системы школьного образования Казахстана на 5-летний период, в котором заинтересованы различные группы общества и направлен на позиционирование отечественного образования как фактора прогресса Казахстана, как фундамента и капитала процветания нации, личностного и социального успеха граждан. На сегодняшний день падение интереса к чтению в связи с развитием масс-медиа (телевидение, Интернет) наблюдается во всем мире в течение последних десятилетий. Большую проблему представляет детское чтение – если у родителей отсутствует культура чтения, дети также формируются вне ее [4].

За последние годы в молодежном и детском чтении отчетливо проявились следующие тенденции:

➤ широкое распространение получает «коммерческое чтение», основанное на насилии и жестокости, а также «легкое чтение», паразитирующее на литературном процессе и не требующее серьезной читательской работы и базового образования – фэнтези, дамские романы, детективы и пр.;

➤ отсутствие интереса к отечественной литературе, причем как к классике, так и к современным ее образцам;

➤ кинофильмы и ТВ-сериалы, основанные на литературных произведениях, стремительно занимают традиционно «читательскую» нишу в сознании молодежи;

➤ чтение позиционируется как тяжелый труд, «старомодное» занятие, оно окончательно утратило свой престиж.

В процессе исследования проблемы влияния СМИ на социализацию личности ребенка, нами был проведен преобразующий эксперимент с помощью методов психологического воздействия (анкетирование, беседа, качественный и количественный анализ полученных данных). Объектом исследования выступили учащиеся 7 (18 человек) и 8 классов (17 человек) средней общеобразовательной школы № 27 школы г. Актобе.

Социальным педагогом были определены ключевые вопросы по выявлению причин предпочтений в увлечении СМИ старшими подростками. К ним относятся:

1. Какие источники информации Вы обычно предпочитаете?

А. ТВ

Б. Интернет

В. радио

Г. печатные СМИ

2. Какая информация, передаваемая по СМИ Вам наиболее интересна?

А. отдых, досуг, развлечения, спорт

Б. молодежные проблемы,

В. политика, экономика, финансы

Г. криминал, катастрофы

Д. интимные отношения, эротика

Е. стиль, мода

3. Как часто Вы анализируете информацию, полученную через СМИ?

А. всегда

Б. часто

В. не часто

Г. никогда

4. Как часто вы используете рекламную информацию, полученную через СМИ?

А. всегда

Б. часто

В. не часто

Г. никогда

5. Пропагандируют ли телевидение и Интернет вредные привычки

- А. да
- Б. нет
- В. косвенно
- Г. не знаю

6. Что вам помогает ориентироваться в современном мире

- А. телевидение
- Б. Интернет
- В. печатные издания
- Г. общение с окружающими

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 47% группы семиклассников считает, что Интернет положительно влияет на подростков, 13% считает, что Интернет несет отрицательное влияние на подростка, 40% группы затрудняется ответить на данный вопрос. То есть большая часть учащихся, не понимает положительного и, более всего, отрицательного влияния Интернета. По результатам анкетирования восьмиклассников 80% группы считают, что Интернет положительно влияет на подростков, 16% считает, что Интернет несет отрицательное влияние на подростка, 4% группы затрудняется ответить на данный вопрос. Можно сказать, что ученики обоих классов не понимают, не видят вреда от Интернета.

На основании полученных данных психологом была составлена коррекционная программа с привлечением всех участников образовательного процесса.

Социальным педагогом были составлены Рекомендации родителям и учителям по осуществлению контроля влияния СМИ на развитие ребенка.

1) Используйте технические способы защиты компьютера: функции родительского контроля в операционной системе, антивирус и спам-фильтр.

«Родительский контроль» в Windows Vista – с ее помощью родители могут определить время, когда ребенок может зайти в систему, а также с помощью фильтра установить запрет или к отдельным играм, узлам, программам.

2) Родители должны, помогать детям в выборе телепередач и ограничивать их времяпровождения у телевизора, но лучше, если дети будут делать (понимать) это сами, а именно не лениться просматривать программы на будущую неделю. Отбирать те передачи, которые полезно и интересно посмотреть ребенку. Детям до трех лет телевизор смотреть не следует. Здоровые дети 3-4 лет проводить у телевизора могут 15 мин. 5–6 летние дети 30 мин., младшие школьники 1–1,5 часа 2–3 раза в неделю.

3) Для того чтобы избежать возникновения привязанности ребенка к компьютеру нужно разнообразить круг его интересов и занятий. Этого можно достичь, например, при обращении внимания ребенка на спорт или различные виды искусств (музыка, рисование и пр.).

4) Учителям музыки необходимо в процессе музыкального воспитания учить детей анализировать современные эстрадные песни (лучше всего начать с песен, предпочитаемых детьми), развивая тем самым человека, способного критически мыслить, а не просто воспринимать всю ту информацию, которая поступает через СМИ.

5) Чтобы ограничить пребывание ребенка или подростка за компьютером, можно установить на нем пароль на вход. Как правило, ребенок возвращается из школы днем, задолго до родителей, и проводит уйму времени за компьютером, забыв о делах и обязанностях. Если на компьютере появится пароль, ребенок сможет приступить к любимым виртуальным играм только после возвращения родителей. А за время ожидания успеет сделать и уроки, и домашние дела, и только после этого сможет окунуться в свой любимый виртуальный мир компьютерных игр.

На основании изложенного следует, что взрослые, обратившись к проблеме влияния СМИ на молодежь должны максимально воздействовать на детей и подростков с целью уменьшения влияния негативного рода информации. Но, это не значит, что нас надо «спрятать» от этого влияния (ведь, запретный плод сладок).

Негативное влияние современных СМИ на развитие детей очевидно для специалистов так как:

1. Много агрессии, мало добра. К сожалению, мы часто видим агрессивные сцены не только в фильмах для взрослых, но и даже в обычных детских мультфильмах. В современных мультфильмах сейчас часто встречаются герои с не добрыми лицами; разные синие, зеленые человечки с тремя глазами или с двумя ртами. Более того, в мультфильмах часто встречаются сцены драки, что прямо влияет на психику юных детишек. Помимо этого, многие родители часто забывают установить родительский контроль на своем телевизоре, впоследствии которого, дети специально или случайно переключают на не хорошие программы и фильмы. Из года в год, к сожалению, компьютерные игры становятся все популярней и популярней. Многие дети, говоря родителям, что якобы делают свои уроки, часами проводят свое время, играя в компьютерные игры. К огромному сожалению, игры-войнушки почему-то интересней детям, чем обыкновенные развивающие игры. Впоследствии не добрых фильмов, телепередач и компьютерных игр, дети становятся агрессивными [2].

2. Малоактивный образ жизни. Один из секретов крепкого здоровья – активный образ жизни. Молодые люди, в особенности дети, должны жить активной жизнью. Малоактивность приводит к различным заболеваниям, например, застои в селезенке, камни в почках и другие заболевания. Более того, телевизоры и компьютеры очень вредны для глаз, таким образом, дети постепенно ухудшают свое зрение.

3. Нет общения. Раньше дети чаще выходили поиграть на улицу, однако нынешние дети предпочитают потратить свое драгоценное время на телевизионные программы, интернет и компьютерные игры. Им интереснее дома, чем с друзьями. СМИ делает детей малообщительными, закрытыми и замкнутыми. Дети уходят в себя, у них пропадает интерес с кем-либо общаться, они отдаляются от общества и создают свой мир, в котором только они и их интернет или игры.

В заключении, необходимо сказать, что во всем нужно соблюдать меру. СМИ играют важную роль в нашей жизни, также понятие СМИ очень широкое, а материалы СМИ, которыми они делятся по интернету или телевизору, не

всегда предназначены детям. Также дети должны уметь правильно распределять свое время, чтобы не тратить полдня своего времени на не нужные вещи.

Список литературы

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А.Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2001.
2. Берковиц Л.Н. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб., 2002.
3. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб., 1997.
4. Козырева А.Н. СМИ: манипуляция или управление общественным мнением? // Обозреватель. – 2003г. – №5. – С. 35–38.
5. Филатова О.Г. Социология массовой коммуникации. – М., 2007.

*Антипова Ю.Г., IV курс, Актюбинский
региональный государственный университет
им. К.Жубанова, г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Альмурзаева Б.К.*

Подростковый суицид как социальная проблема общества

В статье представлена информация о подростковом суициде как социальной проблеме общества на примере СШЛ №27 Актюбинской области Республики Казахстан.

Ключевые слова: суицид; суицидального поведения; подростки; профилактика; социальный опрос.

Казахстан занимает 3 место в мире по количеству самоубийств (по данным за 2016 год). Официальная статистика по количеству суицидов в Казахстане не оглашена. Приводимые независимыми экспертами цифры свидетельствуют о том, что проблема самоубийств уже принимает угрожающие масштабы, стабильно закрепляя за Казахстаном одну из лидирующих позиций в мире по количеству суицидов.

Согласно Э. Дюркгейму суицидальное поведение включает завершённое самоубийство, суицидальные попытки (покушения на свою жизнь) и намерения (идеи). Суицид – самодеструктивное поведение человека, направленное на намеренное лишение себя жизни, а также отказ от реальных возможностей избежать смерти в критической ситуации. Приходится различать проведение двух типов расследования причин суицида. Выяснение причин и обстоятельств данного конкретного случая и исследование некоторых общих оснований, которые приводят человека к мысли о необходимости безвременно уйти из жизни. Если нет за фактом самоубийства явных криминальных обстоятельств, то нет необходимости ворошить недавнее прошлое. Ненавязчивое любопытство здесь просто неуместно и бестактно. Ещё менее уместны упреки, обращенные к человеку, который уже исполнил роковое решение. Другое дело – анализ социальных ситуаций, которые провоцируют людей, толкая их на фатальный шаг. Понять причины, осмыслить их – во многом означает сделать первый шаг к их устранению.

Суицид – чисто мужское явление. Причем это характерно не только для Казахстана. Число молодых людей, окончивших жизнь самоубийством,

указывает на перевес лиц мужского пола: приблизительно 3 мальчика и 1 девочка [1].

Французские исследователи К. Помро и М. Делом объясняют его соотношение со способом самоубийства. Считается, что попытки самоубийства у молодых людей в 30–40 раз чаще суицидов с фатальным исходом. У мальчиков соотношение суицид/попытка суицида равно 1/15. У девочек это соотношение равно 1/85. Таким образом, количество попыток самоубийства в год у лиц моложе 25 лет оценивают в 40 000 случаев. Частота случаев имеет тенденцию к росту среди очень молодых людей, в частности, в возрасте от 13–16 лет. Треть попыток самоубийства, однако, не требует госпитализации. Это указывает на то, что окружение не поняло, что попытка имела место, либо окружающие не придали ей значения (прием малых доз лекарств, поверхностное вскрытие вен). В последнем случае нередко бывает так, что даже не было обращения к врачам. Помимо того, что это ведет к снижению статистических данных этого явления, оно представляет определенный риск, так как способствует халатному отношению к суицидальному акту и может привести к рецидиву.

Игры с суицидом всё чаще устраивают в интернете. Некие забавы под названием «Синий кит» и «Тихий дом» получили распространение сначала среди подростков в России, и вот пришли в Казахстан. По соцсетям теперь рассылаются два вида сообщений. Одно – с призывом к подросткам покончить жизнь самоубийством. Второе – не связываться с подобными сайтами и группами.

Таким образом, проблема суицида является серьезной и актуальной в наше время. Дюркгейм также отмечал, что процент самоубийств является следствием действующих на общество факторов. Специалисты насчитывают большое количество факторов, имеющих отношение к суицидальным попыткам. Невозможно выделить один или несколько главенствующих из них, приводящих к самоубийству. Речь всегда идет о сложном комплексе причин, обстоятельств и нюансов, преломляющихся личностью самоубийцы. Первое приходящее на ум, казалось бы, здравое рассуждение о том, что чем лучше жизнь – сытнее, веселее и т.д., тем меньше людей, желающих свести счеты с жизнью, оказывается несостоятельным как, впрочем, и другие, не менее разумные на первый взгляд предположения насчет того, что более подвержены стрессам и, следовательно, риску покончить собой люди утонченные духовно, интеллектуалы либо, наоборот, социально опустившиеся – наркоманы, бомжи и т.д. [2].

С помощью социологических исследований удалось установить влияние на общее количество случаев самоубийства таких факторов, как климат, время года, место проживания, возраст, пол, вероисповедание, уровень экономической жизни, политическая ситуация.

Самоубийства чаще всего происходят в весеннее время, когда дни быстро увеличиваются. Различные месяцы, длина дня которых одинакова, имеют одинаковый процент самоубийств (июль и май, август и апрель). В каждое время года большинство самоубийств совершается днем. Объясняется это тем, что день является временем наибольшего оживления человеческой

деятельности, "когда скрещиваются и перекрещиваются человеческие отношения, а социальная жизнь наиболее интенсивна". Ф Ницше, Н. В Гоголь, М. М. Пришвин не однажды отмечали особое влияние на психику человека "слепящего полдня". Именно полдень составляет наиболее опасное в плане суицидальных попыток время суток.

Отношения родителей с детьми зачастую не строятся на том фундаменте открытых, полностью искренних эмоционально-теплых отношений, которые являются надежной защитой от многих иногда суровых испытаний, с которыми встречается подрастающее поколение. И не случайно, что многие попытки суицида у молодых рассматриваются социологами и психологами как отчаянный последний призыв о помощи, как последняя попытка привлечь внимание родителей к своим проблемам, пробить стену непонимания между старшим и младшим поколениями. Существенную роль в суицидах играет сохранность семьи в целом – ведь около половины подростков, совершивших попытки самоубийства, выросли в семьях, в которых один из родителей или умер, или покинул семью. Когда молодой человек загнан в угол, нередко появляется мысль об уходе из жизни. По данным исследований, в 90% случаев суицидальное поведение подростка – сигнал бедствия. При помощи самоубийства решают свои проблемы чаще подростки из асоциальных семей [3].

Примечательно, что значение разного рода проблем, приводящих к трагическому концу, неодинаково. Семейные и сексуальные проблемы являются ведущими во всех видах суицидального поведения. При этом стоит знать, что молодежь формирует свое сексуальное поведение по образу и подобию того, что видят ежедневно, и на основе той информации, которая им становится доступной. Уровень их понимания собственной сексуальной полноценности и соответствующих притязаний зависит прежде всего от установок семьи, от такта, культуры и интеллекта родителей, иными словами, значительная часть трагических последствий неумелого решения подростком своих сексуальных проблем также должна быть предупреждена в семье.

Так уж устроен человек, ухитряющийся быть одновременно сентиментальным и жестоким. С каким огорчением читаем мы сообщения о китах, которые по неизвестной причине выбрасываются на берег, совершая что-то вроде коллективного самоубийства. А эмоциональное воздействие от того, что тем временем во всех уголках земли представители *homo sapiens* продолжают заниматься самоистреблением, оказывается не столь острым. Между тем от суицида гибнет больше людей, чем в результате всех войн и убийств, совершающихся в мире ежегодно.

Ученые выделяют наиболее типичные мотивы суицидального поведения у подростков:

- ✓ переживание обиды, одиночества, отчужденности, не возможность быть понятым;
- ✓ действительная или мнимая утрата родительской любви, ревность;
- ✓ переживания, связанные со смертью, разводом, уходом родителей из семьи;

- ✓ чувство вины, стыда, угрызения совести, оскорбленное самолюбие, боязнь позора, насмешек, унижения;
- ✓ страх наказания, нежелание принести извинения;
- ✓ любовные неудачи, сексуальные эксцессы, беременность у девочек;
- ✓ чувство мести, злобы, протеста, угроза, предупреждение, вымогательство;
- ✓ желание привлечь внимание к своей судьбе, вызвать сочувствие к себе, избежать неприятных последствий, уйти от трудной ситуации;
- ✓ сочувствие или подражание товарищам, героям книг или фильма.

Характеристики подростков с риском самоубийства по психологическим источникам:

1. Дети и подростки, переживающие острые, экстремальные или длительные, психологически тяжелые ситуации.

2. Подростки, в поведении которых имеются аффективные расстройства в форме депрессии, дисфории (состояние ничем не обоснованной грусти).

3. Подростки с патохарактерологическими, психопатическими реакциями и психопатоподобными состояниями с преобладанием возбудимости, неустойчивости, демонстративности и психастенических расстройств в поведении.

4. Подростки, употребляющие спиртные напитки и склонные к асоциальным формам поведения.

5. Подростки из конфликтных семей, а также проживающие с психически больными родственниками, родителями-алкоголиками и наркоманами, в семьях, где были случаи суицидов у кого-либо из близких.

6. Подростки, страдающие хроническими соматическими и неврологическими заболеваниями, приводящими к социально-психологической изоляции и сопровождающимися депрессивными переживаниями.

7. Подростки, совершившие в прошлом попытку самоубийства, а также высказывающие угрозу суицида.

Предупреждение побуждений к самоубийству и повторных суицидальных попыток у подростков группы риска относится к одной из важных задач родителей, воспитателей и школьных психологов. Выделяют некоторые формы профилактики подростковой суицидности:

- неукоснительное соблюдение педагогической этики, требований педагогической культуры в повседневной работе каждого воспитателя или учителя;

- освоение хотя бы минимума знаний возрастной психопатологии, а также соответствующих приемов индивидуально-педагогического подхода, лечебной педагогики и психотерапии;

- раннее выявление контингента риска на основе знания его характеристики в целях динамического наблюдения и своевременной психолого-педагогической коррекционной работы;

- активный патронаж семей, в которых проживают учащиеся группы риска, с использованием приемов семейной психотерапии, оказанием консультативной помощи родителям и психолого-педагогической помощи детям;

- неразглашение факторов суицидальных случаев в школьных коллективах;
- рассмотрение угрозы самоубийства в качестве признака повышенного суицидального риска;
- усиление внимания родителей к порядку хранения лекарственных средств, а также к суицидогенным психологическим факторам;
- проведение при необходимости тактичной консультации подростка с психологом, психотерапевтом, психиатром;
- формирование у учащихся таких понятий, как "ценность человеческой жизни", "цели и смысл жизни", а также индивидуальных приемов психологической защиты в сложных жизненных ситуациях;
- повышение стрессоустойчивости путем психологической подготовки подростка к сложным и противоречивым реалиям современной жизни, формирование готовности к преодолению ожидаемых трудностей;
- психологическая помощь школе, семье и подростку в целях предупреждения или ослабления действия факторов, обуславливающих возникновение психогенных реакций или декомпенсацию имеющих у школьника нервно-психических расстройств [4].

Таким образом, для создания системы профилактики суицидов у детей и подростков необходим комплекс организационно-педагогических мер, который бы на деле обеспечил реализацию провозглашаемых принципов гуманизации в воспитании и образовании.

Социальное исследование по информационному освещению суицида среди подростков средней школы - лицей № 27 г. Актобе Республики Казахстан проводилось в период с 13 февраля по 18 марта 2017 г. Социальный опрос проводился среди учащихся 6 «Б» класса в составе 27 человек по следующим критериям:

	Тип родительской семьи	Тип характера семьи	Увлечения, хобби	Отношения со сверстниками
Положительно	9%	5%	15%	9%
Отрицательно	10%	7%	2%	8%
Средне	8%	15%	10%	10%

Согласно полученным данным, суицидальное поведение, принимающее в последнее время все более угрожающие масштабы, – это результат взаимодействия различных факторов и сил: экономических и социальных, культурных и экологических, демографических, психологических и т.д. Расслоение общества на социальное неравенство, бедность и безработица, маргинализация и политическое отчуждение широких слоев молодежи, распад семейных и групповых связей – таковы глубинные предпосылки формирования мысли о самоубийстве.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что загадка смерти всегда будет волновать человечество. Наверное, и в самом гуманном обществе обстоятельства будут приводить людей к опасной черте. Но, опираясь на неповторимую ценность каждой человеческой жизни, общество может помочь

любому выработать жизнеутверждающее мировоззрение, проникнуться верой в великое предназначение человека [5]. Одна смерть – это смерть, а тысячи смертей это статистика. Конечно, добровольный уход из жизни человека его неповторимая личная трагедия. Но когда уходят из жизни гениальные люди, олицетворяющие эпоху, это трагедия и всего общества в целом.

«Качественное наполнение» приведенных статистикой ужасных цифр делает их еще страшнее. Да, хотя среди самоубийц много людей опустившихся, подверженных алкоголю и наркомании, просто психически больных, но в первую очередь от нас уходят люди порядочные, с сохранившимся чувством чести, долга, собственного достоинства. Можно ли что-то сделать, чтобы как-то удержать человека у последней черты? Можно. Изменить условия жизни людей. Перейти от бесконечных разговоров о равных возможностях для каждого к созданию реальных условий, эти возможности обеспечивающих. Добиться того, чтобы в своей стране, на своей улице, в своем доме человек чувствовал себя защищенным. Люди просто не верят, что их кто-то или что-то защитит. Самоубийство – свидетельство все возрастающей разобщенности людей. Когда связи человека с миром слабеют, один ищет компенсации в алкоголе, другой в наркотиках, а третий начинает думать, что он этому миру больше не нужен. И уходит из него. Потеря эта невосполнима, ведь с каждым человеком исчезает безвозвратно целая Вселенная.

Список литературы

1. Акопян К.С. Самоубийство: Проблемы мотивации (размышления в связи с психологическим этюдом Н.А. Бердяева «О самоубийстве»). – 2004. – № 3. – С. 153–159.
2. Ведрин Ж., Вебер Д. Можно ли оценить риск суицида? // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – № 3. – С. 69–72.
3. Дарк О. Право на смерть: феноменология суицида // Независимая газета. – 2003. – № 25 от 3 сентября. – С. 16.
4. Джалагония В. Суицид. Можно ли остановить беду? // Эхо планеты. – 2007. – № 34 от 7-13 сентября. – С. 40-45.
5. Волков Ю.Г., Добренъков В.И. и др. Социология. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 512 с.

*Герасименко М.А., IV курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат философских наук,
доцент Борисова О.Н.*

Социальная помощь как актуальное направление социальной работы

Современная социальная работа включает в себя целый ряд различных направлений, использует разнообразные формы организации, способы, технологии. Эффективность профессиональной деятельности в сфере социальной работы во многом связана с четким пониманием места, роли и назначения каждого элемента системы социальной работы. Это касается и такого направления, как социальная помощь.

В теории социальной работы под социальной помощью понимается система мер, предпринимаемых обществом и государством с целью противодействия социальным рискам и заботы о человеке, который находится в трудной жизненной ситуации [1, с. 72].

Федеральный закон «О государственной социальной помощи» № 178 ФЗ гласит, что государственная социальная помощь – это предоставление малоимущим семьям, малоимущим одиноко проживающим гражданам, а также иным категориям граждан, указанным в настоящем Федеральном законе, социальных пособий, социальных доплат к пенсии, субсидий, социальных услуг и жизненно необходимых товаров [5, с. 6].

Социальная помощь – форма социальной защиты нетрудоспособных групп населения с низким уровнем доходов, у которых отсутствует возможность преодолеть жизненные трудности самостоятельно [1, с. 71].

Социальная защита в сфере социальной работы определяется как форма конкретных исторических общественных отношений, возникающих на базе деятельности, связанной с удовлетворением потребностей людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, из которой они не находят самостоятельного социально приемлемого выхода [2, с. 8].

Таким образом, социальную помощь можно охарактеризовать как самостоятельную форму социального взаимодействия, где один субъект действует в интересах другого, который самостоятельно не может справиться со сложившейся ситуацией в силу тех или иных причин.

Социальная помощь как феномен определяется рядом признаков.

Во-первых, социальная помощь характеризуется наличием как минимум двух субъектов – субъектов оказания и получения помощи. Субъектом получения является, тот, кто нуждается в помощи, кто оказался в трудной жизненной ситуации. Получателями могут быть человек, социальная группа, категории населения, организации. Субъектом оказания помощи может выступать – физическое лицо, организация, социальная группа, имеющие в наличии средства, которые необходимы для разрешения проблемы субъекта получения. С точки зрения субъектов социальной помощи выделяют государственную, благотворительную, конфессиональную, добровольческую, гуманитарную помощь.

Во-вторых, социальная помощь – это профессиональная деятельность, представленная социальными институтами. Социальная помощь существует и реализуется в обществе на профессиональном и непрофессиональном уровнях. Непрофессиональная помощь включает в себя различные виды добровольной помощи и взаимоподдержки. Условия современного мира убеждают нас в необходимости оказания профессиональной социальной помощи. Для решения возникающих проблем необходимы компетентные специалисты. Профессиональный характер социальной помощи выражается в профессиональной независимости субъекта оказания, которая состоит в его возможности самостоятельно определять задачи, средства, тактику помогающего воздействия, согласия оказать помощь или отказе в ней (по законным основаниям) [3, с. 15]. А.Н. Гончарова отмечает что, осуществление профессиональными приемами, способами и методами, с соблюдением

принципов этики, на определенном уровне организованности и упорядоченности, обуславливает особую значимость профессиональной социальной помощи для общества, отличает ее от стихийной “мирской (общинной) взаимопомощи” [1, с. 85].

В-третьих, социальная помощь характеризуется целенаправленной активностью – это наличие цели, средств и результата. Процесс оказания помощи определяет наличие цели, причем единой цели субъекта оказания и субъекта получения. Содержание социальной помощи связывает цель помощи и результат, то есть является средством оказания помощи. К средствам мы отнесем способы, методы, приемы по разрешению проблемы субъекта получения. Вместе с тем, социальная помощь – это адресная помощь. Адресная помощь является профессиональной целенаправленной деятельностью, ориентированной на конкретного субъекта получения, конкретную проблемную жизненную ситуацию (конкретный тип проблемных жизненных ситуаций), реализацию конкретных интересов субъекта получения в проблемной жизненной ситуации [4, с. 17].

Необходимо обратиться к основным подходам к оказанию государственной социальной помощи.

Категориальный: на основе анализа данных статистики определяются категории малоимущих граждан и семей, и только они получают право на государственную социальную помощь без обязательного предоставления информации о доходах семьи;

Адресный: право на государственную социальную помощь имеют только малоимущие семьи и малоимущие одиноко проживающие граждане со среднедушевым доходом ниже прожиточного минимума, установленного в субъекте Федерации;

Адресно-категориальный: среди малоимущих семей и малоимущих одиноко проживающих граждан со среднедушевым доходом ниже прожиточного минимума, установленного в субъекте Федерации, выделяются отдельные категории семей и граждан, которые имеют исключительное или первоочередное право на получение государственной социальной помощи [3, с. 187]

Источниками оказания государственной социальной помощи являются средства федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и средства местных бюджетов. Государственную социальную помощь подразделяют на помощь, оказываемую в виде предоставления гражданам набора социальных услуг – социально-бытовых, социально-медицинских, социально-правовых, социально-реабилитационных и т.д., и государственную социальную помощь, оказываемую за счет средств бюджетов субъектов Российской Федерации.

Таким образом, социальная помощь является очень значимым направлением социальной работы, что связано с объективными обстоятельствами, проблемами социально-экономического характера. Оказание социальной помощи в современной России направлено на поддержание элементарно необходимых условий проживания особо нуждающихся категорий населения.

Список литературы

1. Гончарова А.Н. Методики работы с трудным ребенком // Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 71–90.
2. Дудкин А.С. Социальная помощь как форма общественных отношений // Социальная помощь. – 2015. – № 3. – С. 8–9.
3. Замараева З.П. Нормативно-правовые особенности современной системы социальной помощи населению // Вестник Пермского университета. – 2012. – № 2. – С. 184–190.
4. Панченко В.Ю. О понятии социальной помощи в современном обществе // Социологические исследования. – 2012. – № 5. – С. 13–18.
5. Федеральный закон от 17.07.1999 № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи» (ред. от 19.12.2016).

*Грушина Е.А., IV курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат философских наук,
доцент Борисова О.Н.*

Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями

С каждым годом число лиц с ограниченными возможностями неумолимо растет, значит, все больше людей нуждаются в помощи и поддержке. По статистическим данным в Российской Федерации официально признанным считается каждый пятнадцатый человек.

Российское законодательство определяет инвалида как лицо, имеющие нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями дефектов и травм, которые способствуют ограничению жизнедеятельности и приводящие к необходимости в оказании социальной защиты. В соответствии с этим законодательством ребенок - инвалид считается лицо признанное инвалидом, при условии, что возраст лица до 18 лет [2, с. 190].

Значительная часть детей с отклонением в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом, с целью их обучения и воспитания, став взрослыми оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу [1, с. 53].

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе. Чтобы эффективно управлять формированием его личности, требуются глубокие знания психологических закономерностей, объясняющих специфику развития ребенка.

Важное место в подготовке детей-инвалидов к интеграции в социальную среду занимают вопросы их социальной реабилитации.

Социально-реабилитационная деятельность – это целенаправленная активность специалиста по социальной реабилитации и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целях подготовки последнего к

продуктивной и полноценной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий [3, с.15].

Различают следующие основные виды социальной реабилитации:

1. Социально-медицинская реабилитация направлена на восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции или на возможное замедление заболевания.

2. Социально-психологическая реабилитация предполагает воздействие на психическую сферу ребёнка-инвалида, направленное на развитие и коррекцию индивидуально-психологических особенностей личности.

3. Социально-педагогическая реабилитация – комплекс мероприятий воспитательного характера в отношении детей, направленный на то, чтобы ребенок овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил школьное образование. Важно выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности и сформировать правильную профессиональную ориентацию.

4. Социально-экономическая реабилитация – комплекс мероприятий по обеспечению инвалида необходимым и удобным жилищем, денежному обеспечению и т.п.

5. Профессиональная реабилитация. Она предусматривает обучение инвалида доступным видам труда, предоставление необходимых индивидуальных технических приспособлений, помощь в трудоустройстве;

6. Бытовая реабилитация предусматривает получение необходимых протезов, личных средств передвижения дома и на улице, других приспособлений, позволяющих индивиду стать достаточно самостоятельным в быту.

7. Социально-правовая реабилитация включает правовую помощь инвалидам и членам их семей.

8. Спортивная и творческая реабилитация. Участие в спортивных мероприятиях, в художественной деятельности укрепляет физическое и психическое здоровье детей; у них проходит депрессия, исчезает ощущение своей неполноценности. Кроме того, совместное с детьми-инвалидами участие в спортивно-реабилитационных мероприятиях позволяет их здоровым сверстникам преодолеть психологические барьеры, предубеждение по отношению к людям с ограниченными возможностями [4, с.104].

Цель социальной реабилитации – наиболее полное развитие у ребенка с ограниченными возможностями духовных и физических сил посредством использования его сохранных функций, возникающих потребностей и интересов, его собственной активности и создания соответствующих внешних и внутренних условий, в которых они могут наиболее активно проявляться. При этом важно, чтобы в процессе социальной реабилитации ребёнка с отклонениями в развитии произошли изменения в восприятии своего собственного «Я» и окружающей действительности, научились быть равными с так называемыми здоровыми людьми [4, с.102].

Технологии социальной реабилитации детей-инвалидов предполагают обязательное включение родителей в реабилитационные мероприятия.

Таким образом, социальная реабилитация, направленная на восстановление нарушенных или утраченных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья к общественной, профессиональной и бытовой деятельности, является важным этапом социальной защиты инвалидов. Именно этими факторами руководствуются специалисты управления социальной защиты населения при реализации совместно с семьями детей-инвалидов индивидуальных программ реабилитации.

Эффективность реабилитации определяется не мерой соответствия заранее заложенным эталоном «нормы», как это принято в клинической практике, а становлением его способности к дальнейшей самореализации, саморазвитию.

Личность, умеющая проявлять независимость от болезни и обстоятельств, сделать при необходимости свой жизненный выбор, вполне соотносимый с ее собственными, а не заданными и диктуемыми извне намерениями, мотивами, установками.

Следовательно, важен диалог и подлинное сотрудничество с ребенком [5, с. 87].

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы : учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

2. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в Российской Федерации. – М.: Академия, 2011. – 270 с.

3. Словарь основных понятий по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / Под ред. Л.Г. Гусляковой. – Барнаул – Изд-во АГУ, 1997 – 63 с.

4. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособие. – 3-е изд. – М., 2004. – 340с.

5. Храпылина Л.П. Основы реабилитации инвалидов: учеб.-метод. пособие. – М., 2006. – 415 с.

*Дорофеева К.Ю., студентка I курса, ТвГУ
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Благотворительность в XIX веке и в наши дни

Благотворительная помощь в России имеет давние традиции. Исторические корни сострадательного отношения к ближнему, проявлялись еще в обычаях древних славян. Благотворительность, понимаемая древними славянами, как безвозмездная помощь, составляла важную часть их жизни. Поворотным пунктом в развитии благотворительности, по мнению многих историков, стало принятие христианства, призывающее к любви и милосердию.

Согласно Федеральному закону от 07.06.1995 г. № 135 ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (ред. от 05.05.2014), «под благотворительной деятельностью понимается добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки» [1].

Несмотря на то, что общий процент населения России, участвующего в благотворительности, вырос, в общемировом зачете наша страна, согласно опубликованного рейтинга Британского благотворительного фонда CAF (World Giving Index) за 2015 год, опустилась на три позиции и занимает теперь 129 место из 145 [2].

Многие люди не понимают, что благотворительность – это в первую очередь культура самих людей, а не количество собранных ими деньги. Не важно, сколько человек отдал на добрые дела, важнее то, что он внутренне понимаете необходимость этого. Большая река складывается из маленьких ручейков.

Благотворительность – это не обязательно сбор денег, благотворительностью можно заниматься и на общественных началах. Так, например, юристы могут давать бесплатные консультации малоимущим, многодетным; учителя – заниматься репетиторством с отстающими детьми на бесплатной основе; искусствоведы – могут проводить бесплатные экскурсии, фотографы – мастер-класс для детей из бедных семей и т.д. Придумать все это несложно, главное – делать это.

По мнению Д. Бродского, благотворительность – «безвозмездная деятельность общества, направленная на защиту того или иного круга объектов или тех или иных сфер бытия человека, осуществляемая им во имя поддержания своего равновесия и совершенствования, субъективно мотивируемая чувствами страха смерти, милосердия, справедливости, социальной ответственности и желаниями «прощения грехов», гармонии, социальной стабильности, личной значимости, известности и личного бессмертия» [3].

Э.А. Фомини и Е.З. Чикадзе считают, что благотворительность – «негосударственная добровольная безвозмездная деятельность в социальной сфере, направленная на поддержку отдельных лиц или организаций, у которых по тем или иным причинам не хватает ресурсов для полноценного функционирования. При этом поддержка, оказываемая на основе родственных, соседских, дружеских и иных личных связей, не рассматривается как социальный феномен благотворительности» [4].

Изучив всевозможные варианты трактовок понятия «благотворительность», остановим свой выбор на определении В.П. Мельникова и Е.И. Холостовой, которые считают, что благотворительность подразумевает оказание помощи как отдельным лицам, так и организациям и это «сострадание, сердечное участие в жизни больных, немощных, нуждающихся; материальное поощрение общественно значимых форм деятельности (защита окружающей среды, охрана памятников культуры и истории, развитие образования, здравоохранения, спорта)» [5].

Под словом «благотворительность» в старину понималось сострадание к ближнему, милосердие. Основой благотворительности в допетровскую эпоху были православные храмы и монастыри. При последних устраивались богадельни для бедных и престарелых, а в неурожайные годы из монастырских запасов раздавались съестные припасы голодающим, устраивались общие трапезы для нищих.

XIX век стал переломным в развитии благотворительности: именно в пореформенной России были изданы многочисленные законы, благодаря которым социальная политика государства, общественная и частная благотворительность приобрели очертания системы и получили мощный импульс к развитию.

В 1828 году императорским указом в стране было введено звание «Почетный попечитель», которым награждались граждане, сделавшие крупные пожертвования. В это же время «почетный попечитель» граф Николай Петрович Шереметев построил дом с больницей для нуждающихся (Институт скорой помощи им. Склифосовского).

16 мая 1802 года император учредил «Благодетельное общество», которое, согласно уставу, должно было «не только раздавать милостыню, но доставлять бедным и другие вспоможения и особенно стараться выводить из состояния нищеты тех, кои трудами своими и промышленностью себя пропитывать могут» [6].

К концу XIX века социальная помощь в России отличалась многообразием форм и уровней: общественным призрением занимались городские благотворительные общества, деревенские, земства. В деревнях открывались общества призрения для крестьян и ясли-приюты. В городах была налажена система попечительства о бедных. В рамках городского самоуправления создавались специальные комитеты.

«Комитет о просящих милостыню» основал в Москве женские и мужские богадельни, Долгоруковское ремесленное училище для нищих мальчиков, а также бесплатную школу для крестьянских детей, больницу и богадельню в селе Тихвинском Бронницкого уезда. Средства Комитета формировались из добровольных пожертвований, денежных сумм, поступающих из Городской думы и государственного казначейства.

На современном этапе происходит создание объединений различных фондов, способных оказывать более масштабную помощь в разных сферах: поддержка научных, учебных проектов, семей погибших и раненых военнослужащих, помощь детским домам, больницам, предоставление средств на дорогостоящее лечение и др. [7]. Одними из первых меценатов современности стали Мстислав Растропович, Галина Вишневская, Владимир Спиваков, Владимир Крайнев.

Благодаря развитию электронных технологий, благотворителем в современной России может быть каждый, для этого даже не требуется выходить из дома. Существуют благотворительные приложения для социальных сетей, можно осуществлять благотворительность (пожертвования) через смс.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данном этапе благотворительная деятельность достаточно развита. Но, одной из главных

проблем в развитии благотворительности является отсутствие в законодательной базе закона о меценатстве, который принес бы налоговые послабления предпринимателям, жертвующим деньги на культурные и иные благотворительные проекты.

Список литературы

1. Федеральный закон от 21.01.1995 г. № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (ред. от 05.05.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.consultant.ru/>. (дата обращения: 31.03.17).
2. Благотворительность в XIX – начале XX вв. Благотворительность как основа социальной работы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://studbooks.net/>. (дата обращения: 28.03.17).
3. Благотворительность: норма жизни порядочного человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.psychologos.ru> . (дата обращения: 30.03.2017).
3. Бродский Д. Отчет по исследованию значения СМИ в формировании позитивного отношения к благотворительности в Российском обществе. – М., 1999.
4. Фомин Э.А., Чикадзе Е.З. Благотворительность как социокультурный феномен в России. – СПб., 1999.
5. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М., 2004. – 344 с.
6. Словарь по волонтерству / под ред. Е.П. Агапова. – С48 М. – Берлин: Директ– Медиа, 2015.– 92 с.
7. Экономические основы социальной работы: учебное пособие / Г.В. Черникова. 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Берлин: Директ– Медиа, 2015.– 149 с
8. <http://philanthropy.ru/>. (дата обращения: 30.03. 2017).

*Ибрагим Р.Т., IV курс, Актюбинский
региональный государственный университет
им. К.Жубанова, г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Альмурзаева Б.К.*

Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях клубной деятельности

В статье представлена информация о социально-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях клубной деятельности на примере работы волонтерского клуба «ДАР» Актюбинской области Республики Казахстан.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), клуб.

В научно-методической статье нами представлен анализ научных трудов, раскрывающих сущность понятиям «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение».

Так, В.И. Даль определяет понятие «сопровождение» как действие по глаголу «сопровождать» – «провождать, идти вместе с кем-либо для проводов». Соответственно «проводитель», тот, кто сопровождает, – проводник, провожатый. Приставка «со» в слове изначально предполагает реализацию в процессе сопровождения объединения действий и усилий провожатого и сопровождаемого. В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально его отличает от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы. Вместе с тем, сопровождать необходимо не столько ребёнка, сколько процесс его развития, «терпеливо пытаюсь уравновесить два плеча коромысла» – его социализацию и индивидуализацию [1].

Понятие «сопровождение» рассматривается в научной литературе неоднозначно. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. рассматривают его как специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъекта к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций.

Данные позиции сходятся в том, что педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора. В исследовании Я.Л. Горшениной показаны формы педагогического сопровождения, среди которых автор выделяет консультирование и педагогическую мастерскую. Консультирование осуществляется в рамках образовательного процесса различного уровня и предполагает помощь в решении проблем, связанных с учебной деятельностью. Педагогическая мастерская направлена на анализ и конструирование ситуаций. Таким образом, мы приходим к выводу, что создание условий и определение форм и методов деятельности составляют ядро педагогического сопровождения. Вместе с этим формирование правовой просвещенности студентов педвуза должно осуществляться при поддержке, помощи, содействии, направленных на обеспечение внутренних и внешних обстоятельств, от которых зависит эффективность данного процесса. При этом главным является то, что педагогическое сопровождение направлено и на оказание педагогического содействия развитию внутренних качеств личности в определенных направлениях – в нашем исследовании – будущих социальных педагогов [2].

На основании вышесказанного следует, что педагогическое сопровождение представляет собой целенаправленный процесс, обеспечивающий взаимосвязь теоретической и практической сторон профессионального образования и оказание помощи и поддержки в становлении будущего учителя как субъекта правовой просвещенности.

В социальной педагогике проблема сопровождения исследуется в работах Бочаровой В.Г., Гуровой В.Н., Казаковой Е.И., Козыревой Е.А., Шинкаренко Н., и др.

Е.А. Козырева рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности социального педагога, направленную на

создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в дошкольной и школьной образовательной ситуацией [3].

Социальное сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о путях возможного решения проблемы;
- консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи при реализации плана решения.

Социальное сопровождение осуществляется с учетом того, что личность является членом сообщества, по отношению к которому педагогическое сопровождение состоит в том, чтобы подросток успешно адаптировался к условиям современного общества, активно включился в его жизнедеятельность. Педагог должен оказывать помощь подростку в овладении общечеловеческими ценностями, в обретении социокультурного опыта; формировать социальные качества, необходимые для успешной адаптации; передавать систему знаний, способы деятельности и мышления, актуальные в современной действительности.

По Гурову В.Н. и Шинкаренко Н. социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы.

Выделяют три группы целей социально-педагогического сопровождения.

Идеальная цель – адекватная социализация и развитие индивидуальности человека. Эта идеальная цель всегда отражается в персонифицированной цели достижения каждым человеком своего более высокого уровня социальности, проявляющейся в его социальном самоопределении и развитии его индивидуальности.

Процессуальной целью является отражение в педагогических средствах актуальных потребностей развивающейся личности, на основании которых ребенок или молодой человек могут решить возникающую у них личностную проблему.

Субъектами социально-педагогического сопровождения детей и молодежи являются:

- ✓ родители и родственники молодого человека;
- ✓ профессионалы, которые осуществляют его целенаправленно в рамках реализации своих профессиональных функций (социальные педагоги, школьные психологи, классные руководители, воспитатели организаторы работы с молодежью, работники социально-педагогических центров и др.);
- ✓ волонтеры, реализующие перечисленные выше функции этого процесса в рамках своей общественной деятельности [4].

Функция социально-педагогического сопровождения, отражая цель данного процесса и его специфику, определяет содержание педагогических действий.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение имеет комплексный характер, основой которого является системный ориентационный подход.

Мы дали определения таким понятиям как:

1. Сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути.

2. Педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора.

3. Социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы.

Наиболее успешно социальное сопровождение протекает в условиях клубной деятельности, организованной для детей с особыми состояниями здоровья. Это категория детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы; это не только часто болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (ЗПР, аутизм, эпилепсия, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. Целью сопровождения детей с ОВЗ является создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

По мнению Т.В. Егоровой, дети с ОВЗ – это категория лиц, имеющих функциональные ограничения, неспособные к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

Наиболее распространенными в практике по работе с детьми с особыми возможностями, как показывает опыт, эффективными в воспитательном отношении являются групповые формы клубной работы; именно в процессе деятельности объединений по интересам создаются благоприятные условия для создания коллектива, появляется возможности учесть интересы и возможности каждого его члена, развить индивидуальность ребенка, несмотря на их заболевание или отклонение.

Клубную деятельность в различных учреждениях можно рассматривать как составную часть внеучебной воспитательной работы. Она организуется как фронтальная, групповая и индивидуальная. Фронтальная клубная работа – это крупные школьные акции, организуемые по инициативе самих детей при условии их добровольного участия в них (праздники, смотры, ярмарки и др.). Групповая – это деятельность различного рода клубных объединений.

Индивидуальная клубная работа в условиях школы организуется чаще всего не самостоятельно, а в рамках фронтальной или групповой деятельности (работа над ролью в театральном объединении, репетиция индивидуального номера для концерта, консультация по разработке проекта в техническом кружке и др.) [5].

Слово «клуб» пришло в русский язык из английского в середине XVIII века и означало «объединение людей». Интересны славянские корни слова. В старославянском языке слово «клуб» образовалось путем усечения суффикса от слова «клубок», означая «шаровидную массу пара, дыма» или просто «шар».

Старославянское и английское определения теснейшим образом переплелись в современных трактовках «клуба». Определенная замкнутость, ограниченность пространства, некая «кружковость» стали неотъемлемой частью многих объединений детей и взрослых, указывая на одну из особенностей клубов – коллективизм и сплоченность (единый «шар») [6].

Клубные объединения разнообразны: собственно клубы, кружки, студии, секции, общества. Каждое из них имеет свои особенности, но все они добровольные объединения учащихся по интересам.

В Актюбинской области создан детский клуб для детей с ограниченными возможностями. Организован он на базе областного волонтерского клуба «Д.А.Р.», что расшифровывается как «Доброта. Альтруизм. Радость». Студенты специальности «Социальная педагогика и самопознание» Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова являются активными волонтерами данного клуба, проявляют активную инициаторскую позицию. Это позволило, в свою очередь, создать студенческий волонтерский клуб «Благо ДАР you», который действует уже на протяжении 4-х лет. Вся их волонтерская деятельность и направлена на организацию детского досуга в клубе для детей с ограниченными возможностями. Всего таких детей насчитывается 10, для которых функционируют такие кружки, как шашки, плавание, танцевальный, изостудии. Дети, несмотря на свой недуг, растворяются в своем творчестве, показывая его безграничные грани.



Помимо участия таких детей в кружковой работе, студенты-волонтеры нашего университета проводили уроки Самопознания, которые введены в рабочий учебный план обязательной учебной нагрузки для общеобразовательных организаций Республики Казахстан. Автором данного проекта является Первая Леди Сара Алпысовна Назарбаева. Основными направлениями работы по самопознанию является – активизация гражданской

позиции молодого поколения, усиление внимания на нравственные ценности, развитие духовно-интеллектуальных качеств личности. Учащиеся с особыми возможностями в силу того, что учебный процесс у них проходит в большей степени в домашних условиях без их активной социализации в детском сообществе, проявляют активность, эмоциональность, повышенную чувствительность на таких уроках.

Таким образом, организация клубной деятельности для детей с ограниченными возможностями носит развивающий, социализирующий, воспитывающий, обучающий характер. Вместе с этим охват разными видами деятельности клубной работы расширяется.

Следовательно, клубное объединение не только играет важную роль в создании условий для развития личности ребенка, удовлетворяя его потребности в творчестве, общении, предоставляя поле деятельности для самовыражения, самоутверждения, самовоспитания, но и в значительной степени повышает воспитательную эффективность детского коллектива. Особенно, если задать специальную специфику видам и содержанию, то это имеет наибольший эффект, в частности для особенных детей.

Список литературы

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Горшенина Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза: автореф. дис.... к. пед. н. – Омск, 2007. – 26 с.
3. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
4. Багаева Г.Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Г.Н. Багаева, Т.А. Исаева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 451 с.
5. Владимиров В.С. Каким быть клубу. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 448 с.
6. Гагин В.Н. Интересно ли в Вашем клубе? – М.: Юнити, 2004. – 240 с.

*Иванова М.Г., IV курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Спиридонов Р.Е.*

Юные матери как категория группы риска

Всемирная организация здравоохранения предложила считать «юными матерями» девушек в возрасте до 19 лет включительно [4].

Проблема юного материнства в последние десятилетия становится все более актуальной. Это связано с ростом сексуальной активности подростков, ведущим к возрастанию количества непланируемых беременностей и родов у девушек-подростков. Каждый год в России фиксируют 4 – 4,5 тысяч рожениц не достигших 15 лет, 9 тысяч – 16-летних мам, а более 30-ти тысяч – 17-летних [1, с. 1].

Отсутствие в современном обществе установок на сохранение здоровья, в том числе и репродуктивного (актуальной проблемой в наше время являются

увеличение числа аборт и венерических заболеваний в подростковом возрасте), и раннее начало половой жизни, сочетающееся с недостатком информации о гигиене половой жизни и низкой культурой контрацепции среди подростков, привели к тому, что уровень рождаемости в подростковом возрасте, в том числе внебрачной рождаемости, за последние 20 лет увеличился с 28,4 до 47,8%. Это и обуславливает актуальность данной темы.

Материнство в юном возрасте таит в себе множество проблем, связанных с социальной и личностной незрелостью юных мам. Девушки не могут оценить важность, необратимость и ответственность этого события в их жизни. Они более чем кто-либо зависимы от установок собственных родителей и окружающих. Часто, рожая ребенка, юная мать имеет весьма неблагоприятную семейную ситуацию. Большинство представительниц данной категории проживает со своими родителями. После рождения ребенка в семьях отношения часто становятся менее доверительными и более конфликтными.

Факторами риска являются возможные нарушения социализации и развитие девиаций материнского поведения у юных женщин. Обычно в таком возрасте не завершен процесс получения образования. Они, как правило, имеют среднее и среднее специальное образование. И только небольшая доля юных матерей (6%) учатся в вузах. Только 12% – высказывают желание получить высшее образование (против 34% их сверстниц, не имеющих детей) [9]. Кроме того, они не в состоянии достигнуть ступени личностной и социальной зрелости, необходимой для воспитания ребенка. Для таких матерей характерны более высокие показатели перинатальной и младенческой смертности, обусловленные как различными осложнениями беременности, так и попытками прервать ее на разных сроках.

Ранней беременностью в настоящее время считается беременность, которая наступила до 18-летнего возраста. Беременность в этот период может представлять значительную опасность для будущей матери и плода, так как организм подростка в этот время еще сам продолжает расти и не является достаточно зрелым для рождения ребенка [2, с. 418].

В полной мере судить о том, как обстоят дела с ранним материнством в России, сегодня очень сложно, поскольку информация о числе беременностей, абортов и родов в среде несовершеннолетних не носит официального характера. По оценкам некоторых авторов (Абраменковой В. О., Путинцевой Е.Л., Виноградовой П.А.) среди беременных и рожениц несовершеннолетние в настоящее время составляют около 5%. Что касается официальных статистических отчетов Росстата, то в них несовершеннолетние матери, родившие ребенка, не выделяются в отдельную группу, а рассматриваются вместе с совершеннолетними матерями 18-19 лет [9].

Многим из несовершеннолетних родителей в ситуации незапланированной беременности просто не к кому обратиться, т.к. на уровне государства и муниципальных образований не существует сегодня единой системы социальных служб, которые бы специализированно оказывали помощь малолетним родителям.

Существующие службы социальной защиты населения, здравоохранения, образования не занимаются оказанием помощи юным беременным или

несовершеннолетним матерям. Помощь юным матерям на федеральном уровне не предусмотрена из-за отсутствия трудового стажа. Хотя многие из них работали и после 9 класса и во время беременности, но без трудовых книжек, например, продавщицей на рынке. Это не исключает адресной помощи нуждающимся в связи со сложными обстоятельствами в жизни. Но эти вопросы решаются на региональном уровне, и такая помощь оказывается из средств местных бюджетов [8].

В случае возникновения у несовершеннолетних проблемы незапланированной беременности или родов им в лучшем случае помогают специалисты центров социальной помощи семье и детям.

В силу существующего в обществе негативного отношения людей к раннему материнству многие несовершеннолетние беременные девушки попадают в ситуацию социальной изоляции, отчуждения и презрения. От них отворачиваются родители, над ними смеются одноклассники, их ругают в школе и т.д. Зная это, значительное число юных мам отказываются от новорожденного в стенах родовспомогательного учреждения, обрекая своего ребенка на сиротство при живых родителях. По статистике, почти половина (47 %) матерей-отказниц младше 24 лет [3].

Если такая мама, отказываясь от малыша, оформляет все необходимые документы – это еще полбеды. Этот ребенок имеет все шансы в ближайшее время обрести семью, не родную, но любящую. А сколько юных рожениц, сбегавших из роддома, едва родив! Они не оформляют соответствующие документы, обрекают ребенка на долгие скитания по детским больницам, в разы уменьшая его шансы попасть в замещающую семью.

Как правило, причиной отказа от новорожденного является не только социальное неодобрение, но и отсутствие финансовой независимости, возможности содержать себя и ребенка при отсутствии работы и образования. По некоторым данным на содержание одного ребенка-отказника, попавшего в государственные учреждения, из средств бюджета тратится около 40 тыс. рублей в месяц. Если хотя бы половину этих денег направить на помощь матерям, которые временно не имеют материальной возможности заботиться о своем малыше, то многие из них предпочтут сохранить своих детей [3].

Как показывает опыт работы с несовершеннолетними беременными и юными матерями, последствия раннего деторождения могут быть минимизированы, если юная женщина ощущает поддержку со стороны отца ребенка и родительской семьи, а также получает своевременную квалифицированную помощь специалистов.

Необходимость оказания такой помощи юным мамам не вызывает сомнения. Больше половины из них – это одинокие матери, практически все они выросли в неблагополучных семьях. Однако работа по оказанию социальной поддержки данной категории осложняется отсутствием нормативно-правовой базы. Сегодня несовершеннолетние родители в России, прежде всего, матери (девочки-подростки) не наделены какими-либо особыми социальными правами и не имеют возможности претендовать на специальные формы поддержки со стороны социальных служб.

В отсутствие государственной поддержки юных матерей эту задачу пытаются решать общественные благотворительные организации – "Службы помощи несовершеннолетним женщинам", в которые входят психолог, педагог, врач, юрист, специалист по социальной работе, проводят консультации и беседы с девочками-подростками, стоящими перед выбором: материнство или отказ от него, и их родителями. В некоторых родильных домах специалисты изучают аномальное материнское поведение, помогают изменить психическое состояние юной женщины, чтобы она могла сделать более сознательный выбор[8].

Нередко юная мать желает сохранить ребенка или не имеет четкого мнения на этот счет. Против выступают ее родители, и, чтобы сохранить ребенка в семье, специалисты работают в первую очередь с ними. В большинстве случаев в таких семьях присутствует психологическое напряжение. Кроме того, не все семьи этой группы можно назвать благополучными. Специфика работы непосредственно с несовершеннолетней матерью состоит, как правило, в следующем. Девушке оказывается помощь в осознании себя в новой роли матери, принятии ответственности за ребенка и построении новых жизненных планов. Учащимся молодым матерям специалисты помогают включиться в учебный процесс.

Основной способ предотвращения отказа – работа с близкими и родственниками женщины. Поскольку отказницы этой категории часто конфликтуют с семьей из-за ребенка или скрывают его рождение, они выступают против общения специалистов с их родственниками. Исходя из этого, работу выстраивают следующим образом:

- специалист пытается убедить юную маму предоставить контакты родственников, не принимающих ребенка, или самостоятельно вступить в переговоры с близкими;
- если ее согласие получено, специалист выступает посредником в примирении членов семьи или дает женщине советы по налаживанию отношений;
- если восстановить контакты с родственниками или отцом ребенка невозможно, часто практикуется поиск других близких людей для поддержки женщины с ребенком;
- материальная помощь обычно становится важной, но не основной услугой, которую предлагают юной маме.

Если специалистам удается установить контакты с родственниками женщины, они предотвращают большую часть отказов.

Многие специалисты считают, что доля предотвращаемых ими отказов была бы гораздо выше без существующих законодательных ограничений на работу с родственниками женщины без ее согласия.

Необходимо отметить, что деятельность небольших благотворительных организаций не может охватить всех нуждающихся: требуется целая система помощи [5].

Таким образом, материнство в раннем и молодом возрасте становится одной из актуальных социальных проблем, устойчивый интерес к которой наблюдается у специалистов во всем мире, так как эта категория матерей в силу

неблагоприятных медицинских, психологических, социальных последствий беременности и деторождения без соответствующей поддержки и помощи практически фатально становится группой особого риска по отклоняющемуся материнскому поведению.

Социальная важность помощи юным беременным и матерям очевидна. Своевременно оказав молодой матери социально-психологическую поддержку, можно сохранить кровную семью, появившемуся на свет младенцу, и дать шанс юной матери, несмотря на все трудности, адаптироваться к новым условиям, идентифицировать себя с новой социальной ролью и полноценно функционировать в обществе.

Список литературы

1. Абраменкова В.О. Социальная работа с семьями несовершеннолетних родителей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 27. – С. 1–6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://e-koncept.ru/2016/56437.htm> (дата обращения: 14.02.2017).

2. Акушерство: национальное руководство / Под ред. Э.К. Айламазяна, В.И. Кулакова, В.Е. Радзинского, Г.М. Савельевой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.rosmedlib.ru/book/ISBN9785970423349.html> (дата обращения: 16.02.2017).

3. Виноградова П.А. Портрет кукушки. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://krasnoyarsk.rusplt.ru/> (дата обращения: 15.02.2017).

4. Мировая статистика здравоохранения, 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2014/en/ (дата обращения: 28.03.2017).

5. Отказы матерей от новорожденных: причины и способы предотвращения / Отчет по результатам исследования. – М., 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://soc-lab.ru/Malyiotchet.pdf> (дата обращения: 15.02.2017).

6. Путинцева Е.Л. Положение малолетних матерей в российском обществе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://teoria-practica.ru/> (дата обращения: 15.02.2017).

7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015), статья 62. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 28.03.2017).

8. Социальная работа с несовершеннолетними родителями в России и Санкт-Петербурге. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.sociologysoul.ru/> (дата обращения: 15.03.2017).

9. Статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://premiagi.ru/category/6> (дата обращения 15.02. 2017).

*Куспанова А.А., III курс, Актюбинский
региональный государственный университет
им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Альмурзаева Б.К.*

Socialization as one of the most important processes of the human live

The main topic of this article is socialization, as an irreplaceable part of individual development. In the first part, you are able to get to know the basic definitions and explanation of this process, according to its connection with such sciences as medicine and psychology. The second part is actually the list of scientists and scholars, who studied the problem of socialization and has made a huge contribution to the modern concept of sociology. Finalizing the paper, author shares her own thoughts about the importance of socialization nowadays.

Главной темой данной статьи является социализация, как незаменимая часть развития индивида. В первой части, Вы можете ознакомиться с основными понятиями и объяснениями данного процесса, в зависимости от его связи с такими науками как медицина и психология. Вторая часть статьи представляет собой список ученых и исследователей, которые изучали социализацию и внесли огромный вклад в современное понятие социализации. Завершая статью, автор делится своими мыслями о важности и необходимости такого процесса как социализация.

There is a huge variety of given definitions to the term socialization. Let`s pick up the most common. Socialization by itself is a continuing process whereby an individual acquires a personal identity and learns the norms, values, behavior, and social skills appropriate to his or her social position, the act of socializing or the state of being socialized. British dictionaries offer us this definition: “Socialization is the modification from infancy of an individual's behavior to conform with the demands of social life”. When it comes to the Word Origin, history shows that as noun socialization was first used in 1841, in reference to personal associations; in 1884 in reference to socialism; the noun of action from socialize. Socialization as a process of individual development takes an essential place in all the different spheres of human live. Therefore there are multiple explanations given. For example, medicine reveals the concept of socialization as the process of learning interpersonal and interactional skills that are in conformity with the values of one's society. While psychology “says”: socialization is the process of learning social norms in a given culture. This can be gender roles, or rules of what is expected in society whether they are moral or not. Socialization is not the actual acquisition of rules and roles of a culture, rather is the process in which a person accepts and implements those expectations. Socialization is not solely determined by the environment, but results from the interaction of an individual's genetic make-up, personality, educational experience, and environmental influences. Now, knowing the base definitions and explanations given for this aspect of live, we can move on the scholars and scientist, who put their lives on in-depth study and maximizing the understanding of socialization.

Klaus Hurrelmann

From the late 1980s, sociological and psychological theories have been connected with the term socialization. One example of this connection is the theory of Klaus Hurrelmann. In his book "Social Structure and Personality Development" (Hurrelmann 1989/2009), he develops The "Model of Productive Processing of Reality (PPR)". The core idea is that socialization refers to an individual's personality development. It is the result of the productive processing of interior and exterior realities. Bodily and mental qualities and traits constitute a person's inner reality; the circumstances of the social and physical environment embody the external reality. Reality processing is productive because human beings actively grapple with their lives and attempt to cope with the attendant developmental tasks. The success of such a process depends on the personal and social resources available. Incorporated within all developmental tasks is the necessity to reconcile personal individuation and social integration and so secure the "I-identity". (Hurrelmann 1989/2009: 42)

Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg studied moral reasoning and developed a theory of the stages of moral development (how individuals reason situations as right from wrong). The first stage is the pre-conventional stage, where a person (typically children) experience the world in terms of pain and pleasure, with their moral decisions solely reflecting this experience. Second, the conventional stage (typical for adolescents and adults) is characterized by an acceptance of society's conventions concerning right and wrong, even when there are no consequences for obedience or disobedience. Finally, the post-conventional stage (more rarely achieved) occurs if a person moves beyond society's norms to consider abstract ethical principles when making moral decisions.

Carol Gilligan

Carol Gilligan compared the moral development of girls and boys in her theory of gender and moral development. She claimed (1982, 1990) that boys have a justice perspective meaning that they rely on formal rules to define right and wrong. Girls, on the other hand, have a care and responsibility perspective where personal relationships are considered when judging a situation. Gilligan also studied the effect of gender on self-esteem. She claimed that society's socialization of females is the reason why girls' self-esteem diminishes as they grow older. Girls struggle to regain their personal strength when moving through adolescence as they have fewer female teachers and most authority figures are men.

Erik H. Erikson

Erik H. Erikson (1902–1994) explained the challenges throughout the life course. The first stage in the life course is infancy, where babies learn trust and mistrust. The second stage is toddlerhood where children around the age of two struggle with the challenge of autonomy versus doubt. In stage three, preschool, children struggle to understand the difference between initiative and guilt. Stage four, pre-adolescence, children learn about industriousness and inferiority. In the fifth stage called adolescence, teenagers experience the challenge of gaining identity versus confusion. The sixth stage, young adulthood, is when young people gain insight to life when dealing with the challenge of intimacy and isolation. In stage seven, or middle adulthood, people experience the challenge of trying to make a difference (versus self-absorption). In the final stage, stage eight or old age, people are still learning about the challenge of integrity and despair.

George Herbert Mead

George Herbert Mead (1863–1931) developed a theory of social behaviorism to explain how social experience develops an individual's self-concept. Mead's central concept is the self: It is composed of self-awareness and self-image. Mead claimed that the self is not there at birth, rather, it is developed with social experience. Since social experience is the exchange of symbols, people tend to find meaning in every action. Seeking meaning leads us to imagine the intention of others. Understanding intention requires imagining the situation from the others' point of view. In effect, others are a mirror in which we can see ourselves. Charles Horton Cooley (1902–1983) coined the term looking glass self, which means self-image based on how we think others see us. According to Mead the key to developing the self is learning to take the role of the other. With limited social experience, infants can only develop a sense of identity through imitation. Gradually children learn to take the roles of several others. The final stage is the generalized other, which refers to widespread cultural norms and values we use as a reference for evaluating others.

Judith R. Harrison Barns

Group Socialization.

Judith R. Harris's (b. 1938) proposed theory of group socialization (GS theory) states that a child's adult personality is determined by childhood and adolescent peer groups outside of the home environment and that "parental behaviors have no effect on the psychological characteristics their children will have as adults." Harris proposes this theory based on behavioral genetics, sociological views of group processes, context-specific learning, and evolutionary theory. While Harris proposed this theory, she attributes the original idea to Eleanor E. Maccoby and John A. Martin both of whom are doctors and wrote the chapter on family socialization found in the fourth edition of *The Handbook of Child Psychology*. After extensively reviewing the research conducted on parent-child interactions, Maccoby and Martin (1983) state that their findings suggest that parental behavior and the home environment has either no effect on the social development of children, or the effect varies significantly between children.

Behavioral genetics suggest that up to fifty percent of the variance in adult personality is due to genetic differences. The environment in which a child is raised accounts for only approximately ten percent in the variance of an adult's personality. As much as twenty percent of the variance is due to measurement error. This suggests that only a very small part of an adult's personality is influenced by factors parents control (i.e. the home environment). Harris claims that while it's true that siblings don't have identical experiences in the home environment (making it difficult to associate a definite figure to the variance of personality due to home environments), the variance found by current methods is so low that researchers should look elsewhere to try to account for the remaining variance.

Harris also states that developing long-term personality characteristics away from the home environment would be evolutionarily beneficial because future success is more likely to depend on interactions with peers than interactions with parents and siblings. Also, because of already existing genetic similarities with parents, developing personalities outside of childhood home environments would further diversify individuals, increasing their evolutionary success.

In conclusion, I would like to say that the process of socialization is important from the point of view of society as well as from the point of view of individual. Every society is faced with the necessity of making a responsible member out of each child born into it. The child must learn the expectations of the society so that his behavior can be relied upon. The child has no self. The self emerges through the process of socialization. The self, the core of personality, develops out of the child's interaction with others. In the socialization process the individual learns the culture as well as skills, ranging from language to manual dexterity which will enable him to become a participating member of human society.

List of references

1. <http://www.dictionary.com/browse/socialization>
2. <https://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Socialization>
3. <http://www.studylecturenotes.com/social-sciences/sociology/125-socialization>
4. <http://www.yourarticlelibrary.com/sociology/socialisation-the-meaning-features-types-stages-and-importance/8529/>
5. <https://en.wikipedia.org/wiki/Socialization>

*Овечкина А.А., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л. Ж.*

Социальная работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей

В каждом государстве, во все времена, существовала определенная категория детей, которые в силу каких-либо причин оставались вне семейной заботы и требовали особого отношения к себе со стороны общества. И в этом случае государство брало на себя заботу по развитию и воспитанию таких детей.

В настоящее время в обществе широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

Дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, (социальные сироты)- это дети, которые имеют биологических родителей, но они по каким-либо причинам не занимаются воспитанием и не заботятся о детях. Это и дети, родители которых лишены родительских прав, признаны недееспособными, длительно отсутствуют, уклоняются от воспитания детей или защиты их прав и интересов.

Несмотря на ряд позитивных тенденций, которые стали заметны в последние годы, ситуация с сиротством продолжает оставаться крайне сложной, о чем свидетельствуют статистические данные. Из общего числа детей-сирот, лишь более трех тысяч (19,4%) – это круглые сироты, остальные 13 тысяч (80,6%) – это социальные сироты, чьи родители живы.

На сегодняшний день проблема детей, проживающих вне семьи, рассматривается как одна из самых серьезных проблем мирового уровня. Это происходит по разным причинам.

В исследовании Л.М. Шипицыной [1] выделены следующие причины сиротства:

- ведущей причиной является алкоголизм и наркомания родителей, а отсюда, жестокое отношение к детям в семье, пренебрежение их потребностями и интересами.
- увеличивается число «круглых» сирот из-за преждевременной смертности населения, чаще всего из-за неестественных причин.
- увеличение количества недееспособных родителей, в том числе из-за психических заболеваний.
- увеличивается число детей, рождающихся вне брака (28% от общего числа родившихся). Ежегодно из-за разводов около 470 тысяч детей остается без одного из родителей.
- отмечается рост социальной дезорганизации семей, материальных и жилищных трудностей родителей, безработица родителей.

Наиболее существенным признаком последних лет стало значительное увеличение новых характеристик сиротства. Обнаружилось качественно новое явление – так называемое "скрытое" социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условия жизни значительной части семей, падением нравственных устоев семьи, следствием чего становятся изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей, беспризорность огромного количества детей и подростков. Чаще всего эти семьи страдают алкоголизмом или наркоманией, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны.

В Российской Федерации задачей государственной важности является создание условий для полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подготовки их к самостоятельной жизни в современном обществе.

Чтобы ребёнок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы социальные условия, которые определяют его быденную жизнь, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех учреждениях, где воспитываются дети-сироты, условия для полного развития невозможны.

Большинство воспитанников детских домов не дети-сироты, а дети из неблагополучных семей, родители которых лишены родительских прав. Неблагоприятные условия в семье могут отражаться на формировании личности ребенка. Дети из таких семей относятся к группе риска, так как их поведение чаще всего отклоняется от нормы. Для таких детей свойственны следующие психологические особенности: агрессия, чувство одиночества, низкая интеллектуальная и познавательная активность, замкнутость, отсутствие взаимопонимания со стороны сверстников и взрослых [2].

У детей, воспитывающихся с самого рождения в детских домах, наблюдаются глубокие личностные отклонения. В результате смены ряда людей, которые заботятся о ребенке и к которым он привязывается, у ребенка развивается незаинтересованность в социальных взаимоотношениях. Образ

взрослого не ассоциируется у него ни с теплом, ни с любовью. В этом случае у ребенка не формируется доверие к окружающему миру [3].

Воспитанники детских домов менее успешны в решении конфликтов в общении со взрослыми и сверстниками. Дети более агрессивны и не желают признавать свою вину, то есть, у них, доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях. В детском учреждении ребенок-сирота общается с одной и той же группой сверстников. У него нет возможности выбора, как у воспитанника обычного образовательного учреждения. Поэтому отношения между детьми складываются по типу родственных – как между братьями и сестрами. Но подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для дружеского общения.

Сравнение детей из семей и детских домов подтверждает, что у детей, растущих в детских домах, наблюдается формирование принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в особых условиях.

Проблемы социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, находящихся на попечении государства, очень обширны. Социальный работник оказывает таким детям различного рода помощь, а также принимает активное участие в адаптации детей к условиям проживания в детских домах, в которых они воспитываются. Проводится работа по организации эффективных взаимоотношений воспитанников и работников воспитательных учреждений, строящиеся на уважительном отношении друг к другу, на признании прав детей на самостоятельность, свободе выбора в принятии решений.

Список литературы

1. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. – СПб.: СПУ, 2005. – 628 с.
2. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект, 2005. – 366 с.
3. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер с англ; науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб., 2000.

*Отаралиева К.Е., IV курс, Актюбинский
региональный государственный университет
им. К.Жубанова, г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Шункеева О.А.*

Иппотерапия как метод реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья

В данной статье рассматривается применение технологии иппотерапии как важное условие социализации и реабилитации детей с ограниченными возможностями. Практическую направленность составляет опыт работы медицинского центра «Тарлан» города Актобе.

Ключевые слова: социальная реабилитация; иппотерапия; дети с ограниченными возможностями.

Я с детства очень люблю лошадей и очень давно хотела заниматься конным спортом, но в нашем регионе не было такой возможности. Узнав, что недалеко от города есть конный клуб, я попросила друга съездить покататься. Там мне очень понравилось. Я с увлечением начала познавать новый мир, открывшийся передо мной.

Тогда же я впервые услышала такой термин – «иппотерапия». Его произнес инструктор, когда привезли девочку в инвалидной коляске. К моему огромному удивлению, девочку посадили верхом на лошадь и она стала выполнять различные упражнения. Мне стало интересно: «А что это он делает такое?» Тут я и услышала, что это занятие по иппотерапии. В ответ на мой недоуменный взгляд инструктор пояснил, что иппотерапия – это лечение с помощью специально обученной лошади.

Представьте себе мое изумление: лошадь лечит?! Не таблетки, не уколы, а лошадь!

Придя домой, я решила побольше узнать о заинтересовавшем меня виде лечения. У меня появились множество вопросов, ответы на эти вопросы я стала искать в интернете.

Иппотерапия (от греч. *hippo* – лошадь) – так называемое «лечение с помощью лошади», один из видов альтернативной медицины, при котором воздействие на организм больного оказывают и через непосредственно тренировки на лошади, то есть верховая езда, так и условное «биополе» лошади. Занятия с лошадьми самым благотворным образом сказывается на состоянии больного: наблюдаются положительные результаты как физического состояния, так и эмоционального, а ведь положительный настрой – один из основополагающих шагов к исцелению». Иппотерапия – метод, при котором с больными занимается иппотерапевт (специально обученный инструктор по лечебной верховой езде) (ЛВЕ). Этот метод вспомогательного лечения эффективен в разной степени для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и некоторыми ментальными нарушениями. Привлечение больных к спорту также даёт положительный эффект [2, с. 6].

С давних времен известно благотворное влияние на здоровье человека езды и общения с лошадьми. Еще античный врач Гиппократ утверждал, что раненые и больные поправляются быстрее и успешнее, если ездят верхом. Научным обоснованием воздействия иппотерапии на организм в конце 19 столетия занимался французский доктор Перрон, утверждавший, что благоприятное влияние верховой езды на организм заключается, в частности, в активизации двигательной и дыхательной функций, а так же кровообращения [2, с. 8].

Поводом к распространению лечебной верховой езды в странах Северной Европы и в других частях мира послужила история датчанки Лиз Хартел. У себя в Норвегии, она занималась конным спортом, пока однажды не заболела полиомиелитом, случай довольно редкий для взрослого человека. Болезнь приковала Лиз к инвалидной коляске. Спортсменка уже не надеялась когда-нибудь сесть на лошадь. Реабилитолог Элизабет Бодикер, применявшая иппотерапию несколько месяцев в занятиях с Лиз Харел, не только добилась почти полного излечения, но и снова позволила ей заниматься любимым

спортом. В результате на соревнованиях по выездке (конный спорт) на Олимпийских играх в Хельсинки, Лиз Хартел завоевала серебряную медаль [3, с. 9].

Отличные результаты вызвали в Норвегии сенсацию. Норвежские власти согласились на открытие в 1953 году специального центра ЛВЕ для детей-инвалидов.

В современной Европе Лечебная Верховая Езда стала развиваться в последние 30–40 лет: сначала в Скандинавских странах, затем в Германии, Франции, Голландии, Швейцарии, Великобритании, Польше.

Центры по ЛВЕ стали открываться во многих странах. Так в США работает более 1000, а в Великобритании около 700 групп иппотерапии, в которых оздоравливается более 26000 человек с самой разнообразной патологией. В Польше работают около 60 подобных центров.

В России практика использования иппотерапии началась с открытия в 1991 году в Москве Детского Экологического Центра (ДЭЦ) «Живая нить». Позднее иппотерапия вошла в комплекс реабилитационных средств, применяемых и в других реабилитационных центрах.

На данный момент в 45 странах мира действуют центры ЛВЕ – самостоятельные или при клубах верховой езды, выделяющих небольшие манежи и лошадей для занятий с инвалидами.

Ипотерапия в Казахстане начала развиваться с 2008 года. Впервые Общественным фондом "Шын Журектен", на базе центра социальной адаптации "Кенес" и конно-спортивного клуба "Алтын Тай" был создан проект по внедрению иппотерапии, обучению инструкторов по лечебно-верховой езде (ЛВЕ) и создана методика по иппотерапии. Далее в г. Талды-Кургане на базе конно-спортивного клуба применяется методика по иппотерапии для детей с ДЦП, под названием "Живая нить." Данная методика разработана Московским медицинским училищем, привезена из г. Москвы, где она успешно применяется в течение ряда лет для восстановления детей с ДЦП.

В 2010 году в Восточном Казахстане на базе конно-спортивного клуба планируется внедрение иппотерапии для детей с ДЦП [3, с. 10].

На сегодняшний день, такой метод как иппотерапия находится в стадии развития. Так, в г. Астана, Алматы, областных центрах пытаются развивать реабилитацию данным методом. В Восточном Казахстане реализуется проект «Продвижение инклюзивного сообщества для детей с инвалидностью и детей с особыми потребностями», который осуществляется областным акиматом, детским фондом ЮНИСЕФ и некоммерческой организацией Special Olympics [3, с. 10].

Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья важная и одна из актуальных задач современной социальной реабилитации.

Специалисты медицинского центра «Гарлан» выделяют определяющие факторы важности социальной реабилитации: большой рост числа детей инвалидов; высокая степень социального неравенства; нарушения связи с миром, ограниченная мобильность; недоступность к ряду культурных ценностей и образованию.

По мнению Л.С. Чесноковой иппотерапия должна быть комплексная, включать мероприятия по расширению двигательных, речевых и психических возможностей, с использованием всех имеющихся средств реабилитации. По сравнению с традиционным восстановительным иппотерапия имеет дополнительные преимущества. Она основана на использовании функции движения, которая имеет для человека не только биологическое, но и социальное значение. Преимущества лечебной верховой езды перед другими видами лечебной физкультуры заключаются в том, что при верховой езде обеспечивается одновременное включение в работу практически всех групп мышц. Это способствует улучшению координации движения ребенка и пространственной ориентации. Вместе с тем происходит укрепление осанки, ускоряются в организме обменные процессы, стабилизируется работа дыхательной системы и сердечно-сосудистой [4].

В целом лечебная верховая езда способствует улучшению общего состояния организма, укреплению сердечно-сосудистой, дыхательной систем, нормализует мышечный и сосудистый тонус, оказывает благотворное влияние на опорно-двигательный аппарат, укрепляет двигательные рефлексы, балансировку, улучшает осанку и координацию движений. Различные упражнения и игры на спине лошади создают положительный эмоциональный фон, общение с животным стимулирует желание и умение слушать, дает ребенку возможность осознанно получать опыт и помогает обрести уверенность в себе [5].

По исследованиям специалистов медицинского центра «Тарлан» у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается улучшение внимания, памяти, мышления. Также у занимающихся иппотерапией детей наблюдается изменения эмоционального состояния, снижается уровень напряженности, повышается стрессоустойчивость и работоспособность. Кроме того лечебная верховая езда способствует развитию у детей коммуникативных навыков и способствует эффективной социализации.

Взаимодействие всадника с лошадью позволяет снять у детей неловкость, связанную с заболеванием. К тому же иппотерапия обеспечивает развитие чувства собственной значимости и силы.

Совместно со специалистами Медицинского центра «Тарлан» г. Актобе, проведено исследование итоги которого были: отмечалось положительное влияние лечебной верховой езды на своих пациентов. На основе анкетного опроса были сделаны следующие выводы: иппотерапия как метод социальной реабилитации активизирует не только познавательную сферу, но и развивает психику ребенка. Повышается способность больных детей к обучению, получать возможность преодолеть свой страх, достичь успеха, почувствовать себя способным преодолевать трудности.

Общаясь с лошадью, ухаживая за ней, дети с ограниченными возможностями получают хорошие впечатления и, как следствие, это положительно влияет на их эмоциональный статус.

Во время общения с лошадью у детей появляется интерес к жизни, улучшается настроение, а чувство одиночества и страха исчезает. Кроме того индивидуальная работа инструктора с каждым больным ребенком, проведение

игр и упражнений стимулируют у него желание и стремление слушать, учиться, настраивают его на преодоление трудностей и помогают приобрести уверенность в собственных силах.

Таким образом, иппотерапия положительно влияет на состояние здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом является методом реабилитации, который учитывает физические, психические и интеллектуальные особенности пациента. Реабилитация по средством иппотерапии необходима для детей с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Аркуша Л.М., Чебаненко Н.В., Батышева Т.Т., Антропова И.М., Зайцева К.А. Иппотерапия при детском церебральном: метод. рекомендации. – М., 2012.
2. Бикнелл Дж. Знакомьтесь: иппотерапия. Верховая езда как средство реабилитации детей инвалидов: практическое руководство / Пер. с англ. – М., 1995.
3. Пшимбаева П.М., Черникова Е.А. Социально-психологическая реабилитационная работа с детьми с особыми образовательными нуждами методом иппотерапии: метод. пособие. – Усть-Каменогорск, 2012.
4. Чеснокова Л.С. Эффект иппотерапии в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с церебральным параличом // Вестник Мининского Университета. – 2014. – №3(7). – С. 24–28.
5. Белоусова Т.Я., Поздеева Т.Н. Иппотерапия как оздоровительная технология при детском церебральном параличе // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2014. – №3. – С. 20–23.

*Талгат А.С., II курс, «Казахско-Русский
Международный Университет», г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Альмурзаева Б.К.*

Развитие волонтерской деятельности в Казахстане

Целью данной статьи является информирование о текущей ситуации по развитию волонтерства в Казахстане. Были затронуты разные периоды жизнедеятельности казахстанского общества и роль волонтеров в нем. В настоящее время формируется законодательная база о волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, общество, доброволец, инициативные группы.

Волонтерская деятельность организации гражданского общества, бизнеса и граждан является важнейшими факторами социального развития общества в таких сферах, как образование, наука, культура, искусство, здравоохранение, охрана окружающей среды и ряд других. Волонтерский компонент становится неотъемлемой практикой в деятельности всех институтов гражданского общества. Волонтерская деятельность является сферой, дающей простор инициативам и самореализации широких слоев населения, обеспечивающий

важный вклад в реализацию политики Казахстана и повышению качества жизни граждан.

Добровольческие инициативы – тема очень актуальная для Казахстана. В настоящее время волонтерство в стране перешло на новый этап развития. К казахстанцам, особенно молодому поколению, уже пришло понимание того, что добровольный труд на благо общества необходим каждому и является одним из условий успешной жизни всей страны. На сегодняшний день волонтерская деятельность находится на пике популярности: активные граждане, собираясь в инициативные группы, или присоединяясь к деятельности действующих неправительственных организаций, добровольно и безвозмездно помогают детским домам, специализированным медицинским учреждениям и детям, нуждающимся в какой-либо помощи.

Волонтерство в Казахстане берет свои истоки с древних времен, когда добровольная помощь использовалась при материальной помощи бедным кочевникам, сородичам и многое другое. Основу их составляли различные форумы групповой помощи, прежде всего «асар», материальной поддержки и трудового содействия своим сородичам, складывавшиеся в недрах традиционной социальной организации кочевников. Аулчане, собравшись, сообща выполняли трудоемкую работу – это могли быть постройка дома, загон, кошение сена, стрижка овец, при этом труд был безвозмездным – люди не брали плату за свою работу. Хозяин дома оказывал им асар считалось неприличным. Асар служил показателем сплоченности казахского народа, единства сородичей, показателем заботы и ближнем.

Под воздействием тенденций модернизации экономической и социально культурной жизни казахского общества волонтерства со временем заметно эволюционировало. В Казахстане, на протяжении нескольких веков, основной формой социальной помощи была благотворительность. В советский период благотворительность и волонтерство в Казахстане, как и во всех странах входящий в состав СССР республиках, инициировались и поддеоживались на уровне власти – это добровольные субботники, стройки, «тимуровские отряды», сестры милосердия, комсомольско-пионерско-октябрятские инициативы.

В независимом и суверенном Казахстане идея волонтерства, как она есть сейчас, начала развиваться с 1993 года, когда в Казахстане появилась программа Добровольцы ООН. Кроме того, Правительство Республики Казахстан спонсировало и участвовало в совместном финансировании резолюций Генеральной Ассамблеи ООН по добровольчеству. В ноябре 1997 года, Казахстан, наряду с более чем 100 странами мира, подписал резолюцию A/RES/52/17, объявившую 2001 год Международным Годом Добровольцев (IYV). Кроме того, Казахстан, вместе с Индонезией, Лаосом, государствами Маврикий и Нигер, спонсировал резолюцию A/RES/57/106 в декабре 2002. Помимо этого, в тот же период в Казахстане появился ряд международных волонтерских организаций, привлекавших волонтеров из-за границы. Так программа Корпуса Мира США осуществлялась в Казахстане с 1993 по 2011 года, а с 1999 года начала работу Волонтерская Служба за Границей (VSO). Во многих городах Казахстана за годы независимости работали тысячи волонтеров этих международных организаций в таких направлениях, как обучение

иностранному языку, оказание медицинской помощи безнадежным больным, реабилитация детей с физическими и психическими отклонениями, развитие женского лидерства и т.д.

В настоящее время количество НПО, привлекающих волонтеров в свою деятельность, остается довольно высоким, но организаций, которые профессионально подходят к работе с волонтерами, все еще единицы. В данном случае, под профессиональной работой с волонтерами подразумевается: наличие координатора волонтеров, запланированная деятельность для волонтеров, определение количества необходимых волонтеров для организации, доброжелательный подход к волонтерам, их поощрение и мотивация, а также стремление удерживать волонтеров несмотря на наличие финансируемых проектов в организации и др. [1].

Сейчас в Казахстане волонтерских организаций становится все больше и больше. Действительно радуется, что количество небезразличных людей с каждым годом увеличивается [2].

Таблица

Примеры организаций, ведущие активную волонтерскую деятельность

Организация	Деятельность
"Белый Бим"	Целью приюта является оказание помощи бездомным и брошенным животным, как альтернатива отлова.
Общественный фонд "Добровольное Общество "Милосердие"	Организация работает с детьми с тяжелыми неизлечимыми заболеваниями, а также помогает детям-сиротам обрести семьи.
Программа добровольцев ООН	Организация служит делу мира и развития путем увеличения возможностей для участия всех людей.
Клуб волонтеров «Мейірім» при ЗКГМУ	Приобщает студентов университета к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, развивает потребность в нравственном самосовершенствовании. В первую очередь волонтеры стараются уделять внимание тем, кто нуждается в материнской любви и ласке, а также парализованным гражданам города Актобе.
Общество парализованных граждан в Актобе	Это первое общественное объединение в Западном Казахстане, которое сплотило инвалидов-колясочников и помогает почувствовать себя парализованным людям полноценными гражданами, чтобы, несмотря на недуг, эти люди вели активный образ жизни.

В последние годы волонтеры стали активно привлекаться при организации значимых государственных мероприятий, таких как Саммит стран членов ОБСЕ, Исламская конференция, VII зимние Азиатские игры и т.д., что очень позитивно повлияло на статус волонтера в Казахстане. Все больше и больше молодых людей ищут возможности волонтерства как на родине, так и за рубежом.

Возможные примеры волонтерской деятельности, инициированной молодежью приводятся в данной выдержке из статьи «Волонтерство как национальная идея» Тогжан Калиаскаровой в интернет-журнале «Власть»: «Инициативная группа волонтеров Казахстана курирует несколько детских

домов Алматы, оказание помощи бездомным животным, сбор вещей нуждающимся, помогает выпускникам детских домов и людям, нуждающимся в лечении. К примеру, по итогам одной из новогодних акции, волонтерами было собрано 693 700 тенге и 320 долларов США, все деньги были направлены детям, живущим в детских домах [3].

Помимо этого, известны многочисленные примеры инициативных групп волонтеров, объединяющихся с целью организации благотворительных мероприятий, направленных на сборы средств для лечения тяжелобольных детей, сборы одежды для малоимущих семей и многое другое.

Наиболее ярким сплочением самых различных групп населения страны, начиная от звезд до простых граждан, стало наводнение в Карагандинской области, случившееся в 2015 году и объединившее десятки тысяч граждан. Волна волонтерской сплоченности и желания помочь пострадавшим сплотила волонтеров многих городов. В этот пиковый момент волонтеры собирали и отправляли гуманитарную помощь в одних городах и принимали, расфасовывали, распределяли и отправляли пострадавшим в Карагандинской области: «Поток гуманитарной помощи такой огромный, что только в одной Караганде в первые дни трагедии сразу открываются 6 пунктов приема гуманитарной помощи. Нужно немного рассказать, Sos_karaganda – это движение в помощь пострадавшим от паводковых вод в Карагандинской области, появилось так же стремительно и неожиданно, как и вода в степи. Работают только волонтеры» [4]. По итогам, «231 тонну гуманитарной помощи собрали жители страны для пострадавших от паводков в Карагандинской области» [5].

Данные примеры ярко отражают истинную суть волонтерства, объединяя простых граждан, казахстанских звезд эстрады, политиков, неправительственных организаций и структур бизнеса вокруг безвозмездной помощи нуждающимся.

В современном мире, волонтерская деятельность становится важным аспектом жизни социума и государства. Во многих странах правительство активно использует волонтерские ресурсы, в свою очередь финансирует волонтерские проекты и поддерживает вклад волонтерства в реализацию государственных программ по решению социальных проблем. К примеру, в Японии, США, Канаде, Австралии, Англии, Италии и других развитых стран полагают, что волонтерская деятельность способствует поддержанию и упрочнению основных принципов демократии в первую очередь тем, что вовлекает большое число граждан в процесс принятия решений. Для расширения возможностей в области волонтерства, власти стран создают нормативные акты, регламентирующие деятельность волонтерства. Первой страной, где был принят закон, посвященный добровольчеству (закон «Основные положения о волонтерстве», 1991 г.), была Италия.

В Казахстане также разработан законопроект «О волонтерской деятельности в РК». Законопроект определяет правовые основы волонтерской деятельности, ее цели и задачи, основные принципы, формы и виды, порядок осуществления, а также меры ее поддержки. Принятие данного законопроекта позволит решить многие сложности, с которыми сейчас сталкиваются

волонтерские организации и послужит рычагом для более эффективной работы волонтерского сектора. Вводимым законом государство поощряет формирование и активную деятельность некоммерческих организаций. Согласно проекту, некоммерческим организациям могут быть предоставлены налоговые, таможенные и другие льготы в соответствии с законодательством Республики Казахстан.

В это же время, сотрудники научно-исследовательского центра «Молодежь» г. Астаны, также задались вопросом о необходимости законодательной базы для волонтеров, о чем и спросили молодых людей: «Требуется ли законодательная база – специальный закон о волонтерстве? Так, половина опрошенных полагает, что специальный закон о волонтерстве необходим в Казахстане. Около трети, наоборот, не видят в этом необходимости [6].

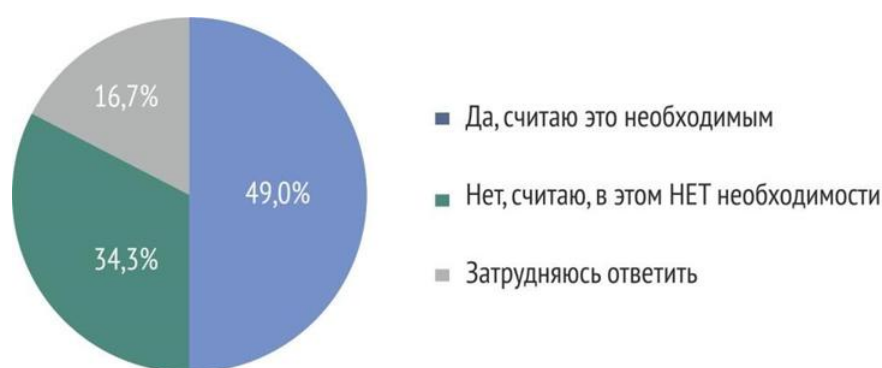


Рис. 1. Результаты диагностики научно-исследовательского центра «Молодежь»

Примечательно то, что на необходимость принятия специального закона чаще указывают представители экспертного сообщества. Так, по мнению 60 % принятие специального закона о волонтерстве является необходимой мерой для развития волонтерской деятельности в стране, тогда как 32 % экспертов не видят в этом необходимости.

Помимо этого, в развитии волонтерства активное участие принимает и молодежная политика. Таким образом, в статье «Волонтерство как национальная идея» ТогжанКалиаскаровой в интернет-журнале «Власть» упоминается: «В конце февраля (2013г.) в Астане прошло обсуждение создания и построения работы молодежного корпуса, который будет построен по принципу волонтерской организации и оказания сервисных услуг, в обсуждении участвовали официальные представители Всемирного банка Кейко Иноуэ и Маттео Морганди, вице-министр образования и науки Мурат Абенев, глава Комитета по делам молодежи Нурлан Утешев. По мнению казахстанской стороны, главная задача проекта не в том, чтобы дублировать имеющиеся государственные программы, а привнести конкретный вклад в действующую повестку молодежной политики. Проект молодежного корпуса направлен на развитие молодежи через реализацию инновационной программы сервисного обучения. Молодежь, участвующая в проекте, будет получать стипендию и

работать на основе полной или частичной занятости для местного сообщества в течение периода до одного года [6].

Представители «Жас Отана», молодежного крыла партии «Нур Отан», не так давно заявляли о необходимости разработки в скором будущем закона о волонтерстве для повышения статуса добровольцев, большинство из которых – молодые казахстанцы. По данным Министерства Образования и Науки Республики Казахстан, одна треть населения Казахстана составляет молодежь, 5,4% из которой постоянно заняты в деятельности молодежных организаций» [7].

На наш же взгляд, сама идея принятия закона «О волонтерской деятельности в РК» является прогрессивной и своевременной, она также идет в унисон с мировой тенденцией по этому вопросу. Количество стран, принимающих такие законы, растет, ставя перед собой главные цели: продвижения волонтерства, защиты волонтеров и устранения юридических препятствий для этой деятельности.

Список литературы

1. <http://comode.kz/post/what-where-when/volonterskie-organizatsii-v-kazahstane/>
2. «Изучение основных проблем волонтеров в Казахстане и отношения к ним населения», проведенное Агентством Социальных и Маркетинговых исследований «БРИФ Центральная Азия», январь-апрель 2002 г.
3. http://vlast.kz/obsshestvo/volonterstvo_kak_nacionalnaja_ideja-2049.html
4. Аналитическая статья Sos_Karaganda: Действующие по своей воле», интернет-журнал «Власть», 24 апреля 2015 г.
5. Статья «231 тонну гуманитарной помощи собрали казахстанцы для пострадавших», сайт www.kazpravda.kz, 14 июля 2015 г.
6. «Развитие волонтерства в Республике Казахстан», проведенное Научно-исследовательским центром «Молодежь», июль 2014 г.
7. Аналитическая статья «Волонтерство как национальная идея», интернет-журнал «Власть», 13 июня 2013 г.

*Харламов П.Р., IV курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Добросмылова С.Н.*

Восприятие людей с ограниченными возможностями в архаический (дохристианский) период на Руси

Упоминая примитивные формы социальной помощи инвалидам в Древней Руси и отношение к лицам с ограниченными возможностями, большинство авторов не делает различия между периодом архаическим (дохристианским) и периодом постхристианским, несмотря на важность их разделения.

Существуют исследователи, которые в своих работах объединяют вообще все исторические периоды в контексте восприятия инвалидов до начала правления Петра I в один «допетровский». Периодически они характеризуют периоды и их содержание (непосредственно отношение к инвалидам) кратким отрывком вроде: «Для русской культуры инвалиды (юродивые, калеки),

традиционно являлись одним из объектов благотворительности и милосердия. Они жили в заточении, изоляции и не принимали участия в работе и нормальной жизни общества» [1, с. 41]. Хотя данный подход и применяется в связи со специфической исследовательской задачей, где нет необходимости подробно описывать и дифференцировать древний период, тенденция пренебрежения им наблюдается у многих авторов.

Это может обуславливаться принижением значимости древнего периода (здесь имеется в виду как архаический, так и постхристианский) за утратой исторической достоверности оставшихся от него сведений. Мы считаем, что архаический период необходимо изучать отдельно для определения исторической динамики отношения к инвалидам.

Тот факт, что многие авторы не разделяют данные периоды и характеризуют их обобщённо во многом затрудняет понимание вероятного различия в восприятии людей с ограниченными возможностями до и после принятия христианства. Однако, крупные исследователи, прежде всего, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова подробно описали дохристианский период: как отношение к инвалидам, так и формы помощи.

Деятельность по взаимопомощи осуществлялась у славян с древнейших времён и имела ряд факторов, под действием которых формировала свою специфику, в том числе и особенности отношения к инвалидам, которое было в целом положительное, качественно отличавшееся от традиций презрения слабых и немощных у более воинственных племён. Так, российские историки утверждают, что такими факторами являлись славянский менталитет, как следствие, образ жизни: гостеприимство, милосердие и коллективный образ жизни (совсем недавно разложившийся родоплеменной строй). Другими факторами являлись особенности климатических условий и расселения и мистическое сознание (суеверность) восточных славян.

Также влияние на формирование национального сознания и отношения к благотворительности оказывала местность, которую населяли славяне, и описание этой местности в народном творчестве как показатель формы отношения к этой местности.

Влияние леса на древнерусского человека было противоречивым. С одной стороны, он служил ему самым надежным убежищем от внешних врагов, а с другой – пугал своей особой тишиной и дремучестью, в которой чудилось что-то таинственное и даже зловещее. Это не могли не породить самые невероятные воображения, вследствие чего наши предки "населили" лес всевозможными страхами – это темное царство одноглазого лешего, злого духа, который не прочь поозорничать, подурачиться над попавшим в его владения путником [3, с. 189].

Так, мистификация окружающей действительности оказывает значительное влияние на формирование отношения к людям с отклонениями и на принцип необходимости оказания помощи. Предположительно, древние славяне видели в окружающей природе вполне враждебный объект, что выступал в роли внешнего врага наравне с враждебными племенами, следствием чего являлась сплочённость внутри поселения. Вероятно, это лишь

один из малозначимых факторов, а основное воздействие оказывалось со стороны обычаев, традиций и менталитета.

Сторонником теории о гуманном и принципиально отличном от германских племён отношении к слабым является Е.И. Холостова. Однако, ряд других источников свидетельствует о факте аналогичной жестокости по отношению к ним. Так, арабские путешественники вплоть до 14 века свидетельствовали о наличии у славян жестокого обычая сожжения овдовевших жён для избавления поселения от иждивенцев.

Н.М. Карамзин в «Истории государства Российского», говоря о дохристианском периоде, утверждает, что «всякая мать имела у них (славян) право умертвить новорожденную дочь, когда семейство было уже слишком многочисленно, но обязывалась хранить жизнь сына, рожденного служить отечеству. Сему обыкновению не уступало в жестокости другое: право детей умерщвлять родителей, обремененных старостию и болезнями, тягостных для семейства и бесполезных согражданам. Так народы самые добродушные, без правил ума образованного и Веры истинной, с спокойною совестью могут ужасать природу своими делами и превосходить зверей в лютоści! Сии дети, следуя общему примеру, как закону древнему, не считали себя извергами: они, напротив того, славилась почтением к родителям и всегда пеклись об их благосостоянии. Другие народы языческие, Пруссы, Герулы поступали так же» [2, с. 126].

М.В. Фирсов пишет: зарождение древнейших форм защиты и поддержки происходило в той же исторической последовательности и по той же логике, что и у других народов праиндоевропейской группы, что процессы сапиентации и формирования родового общества имеют общие социогенетические условия, тенденции и формы общественной практики [4, с. 43]. Из данного утверждения можно сделать вывод, что славянское милосердие не выделялось среди других народов индоевропейской семьи. Логика, которую подразумевает М.В. Фирсов, заключается в социальной помощи по остаточному принципу, то есть в том редком случае, когда у поселения есть излишки ресурсов. Наоборот, при нехватке данных ресурсов (в неурожайные годы, при военных столкновениях, безуспешных для поселения) у индоевропейских народов слабые люди, не приносящие пользы, умерщвлялись.

Эти факты входят в противоречие с исследовательской позицией Е.И. Холостовой.

Таким образом, в связи с наличием такой оппозиции нельзя однозначно охарактеризовать отношение славян к слабым (в том числе инвалидам) в древности, однако, из исторической логики развития социальной помощи европейских народов следует, что с началом превалирования религиозного сознания отношение постепенно улучшалось.

Список литературы

1. Васильева Н.В. Жизненные планы молодых инвалидов в современной России: социологический анализ. – М.: МГУ, 2007. – 110 с.
2. Карамзин Н.М. История государства Российского. В 4 кн. –Ростов н/Д, 1989. – 243 с.

3. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Дашков и К°, 2004. – 344 с.

4. Фирсов М.В. История социальной работы. – М: КНОРУС, 2017. – 395 с.

Цветкова Е.С., студентка II курса, ТвГУ

Научный руководитель – доктор психологических наук,

профессор Караванова Л.Ж.

Негативные социально-психологические аспекты «группы смерти»

На современном этапе развития общества число суицидов увеличивается с каждым годом. Неровный темп жизни, частая усталость и, как следствие, депрессия и апатия, а также поток негативной информации через СМИ приводят к эмоциональному выгоранию как среди взрослого населения, так и среди подростков и молодежи. Этот фактор уже является благоприятным для тех, кто пропагандирует добровольную смерть как способ «избавления» и «освобождения». Все перечисленные выше манипуляции направлены на еще большее усугубление ситуации, превращение обычных проблем (ссоры с родителями, учеба, попытки самоопределения и т.д.) в неразрешимые трагедии. Психологи советуют родителям даже достаточно взрослых людей следить за их эмоциональным состоянием и не игнорировать даже незначительные, на первый взгляд, изменения в поведении.

Самоубийства среди несовершеннолетних остаются острой проблемой. В период с 2015 г. по начало 2017 г. число суицидов среди подростков возросло на 5,1%, достигнув отметки в 720 человек. «Основные причины самоубийств – неразделенная любовь или конфликты в семье (по 30%), 1% самоубийств связан с влиянием закрытых групп на сайтах», – считает заместитель начальника Главного управления по обеспечению охраны общественного порядка МВД РФ Вадим Гайдов [1]. Однако с таким мнением не согласны другие специалисты. Так в статье обозревателя «Новой газеты» Галины Мурсалиевой [2], опубликованной 16 мая 2016 года, в которой рассказывается о существующих в социальной сети «ВКонтакте» так называемых «групп смерти». На самом деле такие группы существуют во всех социальных сетях, которые используются в нашей стране. По мнению самой Мурсалиевой, а также Елены Давыдовой, матери одной из погибших участниц известного квеста «Синий кит», около 130 подростков покончили с собой по вине такого сообщества. Причем говорится только о точно известных участниках «игры», т.е. о тех, чьи аккаунты впоследствии были взломаны «кураторами» таких сообществ. Однако неизвестно число тех, кто создавал для прохождения игры ложные страницы или не успел сделать на своей странице пометку «#синийкит/#явигре». Известно, что более 70% погибших после прохождения квеста были детьми из вполне благополучных семей, которые вели активный образ жизни и имели нормальную успеваемость в школе, т.е. не являлись склонными к девиации, не находились в «группах риска». Очень сложно выяснить настоящие причины их самоубийств.

«Группами смерти» называют интернет-сообщества, где ведется активная пропаганда добровольного ухода из жизни, даются рекомендации по выбору способа самоубийства, а также проводятся квесты, решающим исходом которых является суицид. Как правило, в подобных группах состоят подростки в возрасте от 12 до 16 лет. Наиболее сейчас известной является так называемая группа «Синий кит» или «Тихий дом». В рамках этого квеста желающих распределяют по возрасту и психологическим характеристикам и создают для них отдельные закрытые «беседы», в которой затем дают ряд заданий. На определенном этапе участник «игры» выходит из общей «беседы» и общается только со своим куратором, который должен проследить, чтобы суицид был совершен.

Технологии, использующиеся в таких сообществах, практически одинаковы и все направлены на истощение психики.

Во-первых, создается *определенная атмосфера* вокруг подростков. В перечень заданий, о которых было сказано выше, входят: регулярные просмотры видеозаписей и прослушивание музыки, имеющих особые психоделические звуковые волны, цвета; посещение мест, не предназначенных для времяпровождения (например, крыши высоких домов); нанесение участником себе увечий легкой степени тяжести (порезы рук, ног, уколы иглками); а также постоянное напоминание, почему подросток изначально хотел уйти из жизни. Исходя из описания этой технологии, можно понять, как именно «кураторы» воздействуют на психику своих подопечных.

Во-вторых, идет *активное внушение* подросткам, что смерть является единственным выходом из их ситуаций (т.е. смерть как эквивалент освобождения). Детям рассказывают о случаях суицидов в животном мире. Часто «кураторы» обещают, что все ушедшие из жизни добровольно обретут «тихое блаженство и забвение».

В-третьих, «кураторы» распределяют всех участников по различным группам, в зависимости от характера, темперамента, увлечений, тем самым *объединяя единомышленников*. В зависимости от того, является участник интровертом или экстравертом, ему выбирают способ самоубийства (групповое или индивидуальное). Этот метод направлен также на преодоление страха смерти, так как в группе любое действие проходит, как правило, легче.

Подобно молодежным субкультурам, группы смерти используют собственную *специфическую символику*, причем, направленную именно на привлечение основной массы подросткового поколения: изображения морских рыб и животных, птиц, бабочек, цветов, портреты известных людей, закончивших жизнь самоубийством. Многие «кураторы» выкладывают на страницах сообществ литературу и музыку, пропагандирующих суицид. До недавнего времени такую литературу можно было найти на просторах сети Интернет в свободном доступе. Кроме этого, в группах смерти часто культивируют одну из первых своих жертв Ринату Камболину, более известную, как Рина Паленкова, покончившая с собой в ноябре 2015 года.

«Кураторы» часто становятся владельцами аккаунтов покончивших с собой детей, чтобы неожиданно те могли «ожить». Подобная *мистификация* еще больше воздействует на психику подростков, заставляя поверить, что прыжок с

крыши не убьет их, а сделает бессмертными. В результате они окончательно теряют связь с реальностью и совершают суицид.

Стоит отметить, что некоторые участники квеста все-таки в определенный момент решали «выйти из игры», однако в этих случаях «кураторы» писали им угрозы расправиться с семьями своих подопечных, в качестве доказательств высылая точные координаты жертв.

Данные факты подтверждает Олег Копаев, участник, которого успели спасти от самоубийства (выступил в телепередаче «Мужское\женское» 03.03.2017»), и Елена Давыдова, которая после смерти дочери сама проходила квест «Синий кит».

Среди специалистов есть те, кто не поддерживают идею о массовых самоубийствах из-за групп смерти, аргументируя свою точку зрения тем, что очень трудно понять мотивацию «кураторов». На сегодняшний день, тем не менее, сомневаться в существовании сообществ не приходится. Модераторы социальных сетей почти ежедневно блокируют от 2 до 10 ссылок на смертельные квесты, но появляются новые. Мотивацию кураторов в некоторой степени объясняет Филипп Будейкин, известный по прозвищу Лис администратор ряда подобных групп (к ним относится f57), который был задержан 15 ноября 2016 г. сотрудниками в Солнечногорске и этапирован в Санкт-Петербург. Ему и ряду его сообщников вменяется доведение до самоубийства как минимум 15 подростков. Накануне своего ареста Филипп Будейкин дал интервью, где заявил, что страдает биполярным расстройством. Однако судебно-психиатрическая экспертиза признала его вменяемым [4]. В детстве его били мать и брат. Своей целью он провозгласил чистку общества от «биомусора» – сатанистов, сектантов. Для того чтобы узнать, чем занимался человек в прошлом, Филипп по своей методике погружал его в транс во время сеанса в Skype [5]. Будейкин говорит: «Они умирали счастливыми. Я дарил им то, чего у них не было в реальной жизни: тепло, понимание, связь».

Не смотря на мнение некоторых расследующих это дело о том, что за Филиппом Будейкиным и его сторонниками стоят более влиятельные личности, крайне сомнительно, что это действительно так. Впрочем, отрицать то, что у «Лиса» есть последователи невозможно.

Таким образом, проблема детских и подростковых самоубийств на сегодняшний день является одной из самых актуальных. Сложность состоит не только в определении убедительной мотивации «кураторов» и участников и частых случаях суицида, но и в том, что крайне трудно определить точное количество таких сообществ, их взаимосвязь и отличительные черты. Сотрудники социальных служб и волонтеры активно пытаются предотвратить вступление детей в такие группы, создавая безопасные альтернативы. Например, сообщества «дельфинов», где вместо смерти идет пропаганда социально активного образа жизни. В социальных сетях настоятельно рекомендуют жаловаться модераторам в случаях, если кого-то пытаются склонить к суициду. Идет антипропаганда известных «смертельных сообществ» [6] с целью убеждения подростков в ценности жизни, в важности общения с родителями и друзьями, а также донесения до сведения родителей всей опасности сложившейся на сегодняшний день ситуации.

Список литературы

1. Мурсалиева Г. Группы смерти (18+) / Новая газета. – №51 от 16.05.2016.
2. <http://www.interfax.ru/russia/556076>\ (дата обращения 30.03.2017).
3. <https://vk.com/anonishet?fixed=1> (дата обращения 20.02.2017).
4. <http://tass.ru/proisshestiya/3988395> (дата обращения 02.02.2017).
5. <http://saint-petersburg.ru/m/society/grachev/353694/> (дата обращения 02.02.2017).
6. <https://vk.com/antianti2> (дата обращения 15.01.2017).

*Шукирбаева А.К., III курс, Актюбинский
региональный государственный университет
им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Альмурзаева Б.К.*

Проблема появления понятия «трудные дети» и их интерпретации

Главной темой данной статьи является проблема трудных детей, причина их появления. В первой части вы можете познакомиться с основными понятиями в области психологии, и объяснения тенденции, по которой дети могут быть «трудными». Во второй части статьи приведены имена и фамилии ученых и исследователей, занимавшихся данной проблемой. В заключении автор приводит свои выводы, объясняет актуальность проблемы «трудных детей», а также необходимость психологического вмешательства со стороны общественности.

Кто-то, когда-то, должен ответить,
Высветив правду, истину вскрыв,
Что же такое – трудные дети?
Вечный вопрос и больной как нарыв.
Вот он сидит перед нами, глядите,
Сжался пружиной, отчаялся он,
Словно стена без дверей и без окон.
Вот они, главные истины эти:
Поздно заметили... поздно учли...
Нет! Не рождаются трудные дети!
Просто им вовремя не помогли.
(С. Давидович)

В наше время выявилась тенденция увеличения категории детей с «трудным» поведением. Эта проблема актуальна как для Казахстана, так и для других стран мира. Выражение «трудные дети» очень часто встречается в современном научном и повседневном обиходе, однако ни педагогика, ни психология не может дать однозначное определение этому понятию.

Для того чтобы рассмотреть его содержание, обратимся к понятиям, которые могут дополнить его понимание. «Трудные дети» или «дети с поведением, отклоняющимся от нормы» – это отдельная группа общества, нормы которой отличаются от норм остального общества. Существуют также и другие отдельные группы в обществе. Например, так называемый тип

«нормативная личность» – это люди, черты характера и поведения которых лучше всего выражают данную культуру общества, являются идеалом человеческой личности культуры общества. Или «модальная личность» – люди, поведение которых не противоречит ценностям общества. В этом списке «трудные дети» занимают наименее почётное место, являясь самой неблагополучной для общества группой.

Впервые понятие «трудные дети» появилось в довоенное время и практически сразу получило широкое распространение. Однако возникло оно не в науке, а в обыденной жизни. На какое-то время такое определение исчезло, а в 50-х – 60-х годах вновь появилось. В настоящее время этот термин существует в научных словарях педагогики и психологии. Но и сегодня среди учёных идёт дискуссия о целесообразности его использования. Удачен ли этот термин? Некоторые учёные считают его оскорбительным, особенно в общении с самим ребёнком или его родителями. Поэтому современная педагогика слова «трудные дети», «трудный ребёнок» старается использовать как можно реже, заменяя их словами «дети группы риска», «педагогически запущенные дети», «социально запущенные дети» или «дети нестандартного поведения», а то и вовсе запрещает.

Если брать во внимание тот факт, что каждый человек на определённом этапе своего развития вынужден преодолевать внутренние возрастные кризисы, то всех детей можно называть трудными в какой-то момент. Поэтому такой термин применяют лишь к тем детям, проблемы которых никогда не прекращаются и не зависят от возраста.

Такой термин можно встретить и в зарубежной психологии, только там он заменяется названием «учащиеся с проблемами».

Однако, как бы ни называли учёные такую категорию детей, она продолжает существовать в нашем обществе, более того, приносить нашему обществу проблемы, и, к сожалению, не становится малочисленнее из года в год. Тот факт, что «трудные дети» существуют, признают без исключения все, но кроме его признания нужно также отдавать себе отчёт в том, что мы должны жить с такими детьми рядом, воспитывать их, готовить для будущей жизни в обществе.

Основные причины появления трудного поведения.

В конце XIX начале XX вв. учёными было проведено множество исследований, с целью установить причины отклонения поведения детей и подростков от нормы. В итоге появились различные причины, которые можно условно разделить на две группы: биологические, психологические [2].

Так, например, авторы биологических теорий, такие как итальянский врач Цезаре Ломброзо или американец Уильям Шелдон считали, что существует прямая связь между преступным поведением и биологическими особенностями человека. Даже конституция тела человека определяет черты характера. Учёные выделили три типа человеческой фигуры:

1. Эндоморф – человек умеренной полноты с мягким и несколько округлым телом – такому человеку свойственны общительность, умение ладить с людьми.

2. Мезоморф – тело человека отличается силой и стройностью – он отличается склонностью к беспокойству, активен и не слишком чувствителен.

3. Эктоморф – отличается тонкостью и хрупкостью тела – склонен к самоанализу, наделён повышенной чувствительностью и нервозностью.

По мнению авторов биологических теорий, наиболее склонны к отклонениям в поведении мезоморфы.

Хотя подобные биологические теории были популярны в начале XX века, другие концепции их постепенно вытесняли. Сторонники психологической трактовки связывали девиантное и делинквентное поведение с психологическими чертами (неустойчивостью психики, нарушением психологического равновесия и т.п.). Были получены данные о том, что некоторые умственные расстройства, особенно шизофрения, могут быть обусловлены генетической предрасположенностью. Кроме того, некоторые биологические особенности могут оказывать влияние на психику личности. Например, если мальчика дразнят за низкий рост, его ответная реакция может быть направлена против общества и выразится в девиантном поведении. Но в таких случаях биологические факторы лишь косвенно способствуют девиации, сочетаясь с психологическими.

К середине XX века стали появляться теории, дающие социологическое объяснение девиантному поведению детей. Впервые развёрнутую социологическую теорию разработал Э.Дюркгейм. Он ввёл понятие аномия, т.е. дезорганизация общества, отсутствие ценностей, нарушение порядка в отношениях между людьми.

Впоследствии социологическую теорию развивали Р. Мертон, Р. Линтон, У. Миллер, Г. Беккер. В настоящее время эта теория является наиболее популярной в объяснении причин девиантного и делинквентного поведения детей.

На самом деле, по мнению современных социологов, психологов и педагогов, никаких специальных причин возникновения у детей асоциального поведения искать не нужно, их нет. Они в нашей ежедневной жизни, в примерах поведения взрослых. Причины неудовлетворённости детским поведением взрослые должны искать в себе, в своих поступках, которые преподносятся как образцы поведения.

Дети копируют, и всегда будут копировать взрослых. Так они входят в жизнь и развиваются, перенимая всё без разбору. Отличать плохое от хорошего они ещё не умеют.

Современная жизнь изобилует асоциальным, т.е. не согласующимися с требованиями общества и моральными нормами, поведением взрослых. Постоянно имея перед глазами такие «образцы», дети впитывают их как нечто совершенно естественное. Они часто не понимают, почему учитель требует от них быть вежливыми, не сквернословить, не курить, а в их реальной жизни подобные нормы отсутствуют. Потому так сложно корректировать асоциальное поведение детей [1].

Причин, по которым ребёнок делается трудным, а потом асоциальным, достаточно. Например, А.И. Кочетов выделял следующие причины:

○ возросшая напряженность жизни, повышенная тревожность большинства людей: многие склонны к пересмотру норм поведения, их упрощению, поведение большинства становится всё менее цивилизованным;

○ школьная напряженность, выражающаяся в увеличении объёмов и интенсивности занятий, повышении темпов;

○ большое давление на неокрепшие умы и нервы школьников вызывает рассогласование между тем, что ребёнок видит в реальной жизни, и тем, чему его учат, что от него требуют в школе;

○ широкий спектр возможных недостатков морального воспитания – от непонимания моральных норм до нежелания с ними считаться;

○ интеллектуальная неразвитость, душевная чёрствость, эмоциональная глухота значительной части детей;

○ неблагоприятная наследственность;

○ дефекты самооценки, завышение её, нежелание признавать объективные оценки и с ними считаться;

○ неустойчивость нервных процессов в условиях, благоприятных для возникновения отклоняющегося поведения;

○ отсутствие волевой саморегуляции (импульсивность, расторможенность, несдержанность);

○ асоциальное поведение родителей (пьянство, драки, наркомания, преступный образ жизни и т.п.);

○ полное безразличие к ребёнку или, наоборот, чрезмерный контроль со стороны взрослых;

○ подстрекательство взрослых, втягивание малолетних в группы асоциального поведения;

○ неблагоприятное течение кризисных периодов развития ребёнка, бунт против ограничения самостоятельности;

○ замедленные темпы умственного, социального и морального развития;

○ педагогическая запущенность.

Педагогическая запущенность – это часть общей социальной запущенности. Если поставить вопрос так: виноваты ли только семья и школа в асоциальном поведении детей, то ответ будет отрицательный; виновато общество, не предоставляющее возможностей для нормального функционирования социальных институтов.

Трудные дети – это всегда запущенные дети, на которых вовремя не обратили внимания, не приняли своевременных мер к коррекции их поведения. В категорию трудных попадают школьники, выпавшие из процесса нормального обучения и воспитания, у которых не сложились правильные отношения с учителем, которые не нашли своего места в коллективе и социально приемлемых способов в нём утвердиться.

К трудным относятся и недисциплинированные школьники. Их бурная активность, кипучая энергия порой не находят разумного выхода и проявляются в шалостях, озорстве, нарушениях дисциплины. Дурной пример товарищей, праздность, безделье, безнадзорность благоприятствуют развитию недисциплинированности. Для её преодоления необходимо переключать

активность и энергию детей на интересные увлекательные дела, направлять их инициативу в правильное русло.

Если ребёнок работает не в полную силу, ленится, лодырничает – он тоже трудный. У нормальных и здоровых школьников должно быть нормальное стремление, потребность, привычка к труду.

С. Невская и И. Невский объясняют отклонения в поведении детей и подростков следующими группами факторов:

- ✓ педагогической запущенностью, когда ребёнок ведёт себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия необходимых знаний, умений, навыков;

- ✓ социальной запущенностью, т.е. испорченностью неправильным воспитанием;

- ✓ глубоким психологическим дискомфортом, вызванным негативным психологическим микроклиматом в семье, неудачами в учёбе, несложившимися взаимоотношениями в классе, грубым или жестоким отношением к нему со стороны родителей, старших;

- ✓ отклонениями в состоянии психического и физического здоровья, возрастными кризисами;

- ✓ незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием лично значимых жизненных планов и целей, безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды [3].

Социальная и педагогическая запущенность детей развивается на фоне равнодушного, невнимательного отношения к ним окружающих, родителей, учителей, общественности. Это равнодушные дети глубоко переживают как своё одиночество, ненужность, заброшенность, отверженность. Возникает чувство протеста по отношению ко всему миру, взрослым, коллективу. Ребёнок ищет новые формы самоутверждения, и обычно выбирает те, которые являются неэтичными и даже противоправными.

Во всех этих случаях наносится вред не только обществу, но и личности, её формированию. Очень часто человек остаётся ущербным всю жизнь.

Подводя итог работе, можно заключить, что проблема «трудных» детей в современном обществе очень актуальна. Алкоголизм, наркомания, проституция, преступления в раннем возрасте сегодня не являются редкостью. Общественность с одной стороны, борется с девиацией: организуют центры психологической поддержки и реабилитации «трудных» детей и подростков, стараются обеспечить их занятость в общественно-полезных делах, проводят акции в поддержку здорового образа жизни и отказа от наркомании и курения. С другой стороны, это же общество провоцирует такое поведение, показывая в СМИ «героев» девиации и уделяя этой теме много внимания.

Возникает девиантное и делинквентное поведение у детей не случайно, а в силу ряда причин – психологических, физических и социальных. К ним относятся и врождённые генетические заболевания, и проблемы психики, но чаще всего – проблемы воспитания семьёй и обществом.

К вопросам воспитания «трудных детей» сейчас приковано особенно пристальное внимание общественности, ученых, педагогов. Газеты и журналы пестрят заголовками и целыми редакционными рубриками: «Шаги школьной

реформы», «Неблагополучные семьи: социально-педагогическая помощь», «Особенности молодежных субкультур и их влияние на нынешнее поколение подростков», «Внимание: беспризорные дети» и т.д. Активно обсуждаются проблемы детской проституции, наркомании, снижение возраста преступников. Но это в печати, в Internete, на телевидении, в свете специально организованных дискуссионных «круглых столов». А что же в реальной жизни, среди нас? Кто должен заниматься воспитанием «трудных детей» и как это делать?

«Трудными» обычно становятся дети из неблагополучных семей, которые с раннего возраста видят девиантное поведение со стороны взрослых. С возрастом проблемы «трудного» ребёнка могут либо ослабеть, либо усилиться, всё дело в том, кто и как будет им заниматься. Конечно, первостепенную роль в воспитании должна играть семья, и если родители вовремя отреагируют на антисоциальное поведение ребёнка, он вполне сможет вернуться к «нормальной» жизни. Со стороны педагогов также требуется повышенное внимание и забота в отношении таких детей.

Список литературы

1. Кащенко В.П. Асоциальное поведение школьника // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.43.
2. Социология молодёжи. / Ю.Г. Волков, В.И. Добренёв, Ф.Г. Кадария и др. – Ростов – н/Д., 2002. – 480 с.
3. Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие для учащихся педагогических университетов, институтов и колледжей. Ч. 2. – Барнаул, 1999. – 138 с.

ПСИХОЛОГИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ И ПРИОРИТЕТНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Материалы Международной научно-практической
конференции студентов, магистров, аспирантов,
молодых ученых и их наставников

К 90-летию заслуженного деятеля науки РФ,
доктора психологических наук, профессора
Алексея Федоровича Шикун

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 24.04.2017. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 28,375. Тираж 500. Заказ № 208.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.