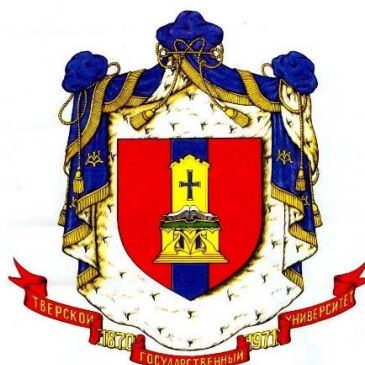


Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

Министерство образования Тверской области

Тверское региональное отделение
Общероссийской общественно-государственной просветительской организации
«Российское общество «Знание»



ПСИХОЛОГИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ И ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

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

ТВЕРЬ 2018

УДК 159.9(082)+37(082)
ББК Ю9я43+ч40я43
П86

Редакционная коллегия:

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

Е.А. Гарилова, кандидат психологических наук, заместитель декана факультета психологии ТвГУ по научной работе

П 86 Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 384 с.

В сборнике содержатся материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов и молодых ученых и их наставников, состоявшейся 15 мая 2018 г. на факультете психологии Тверского государственного университета.

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

УДК 159.9(082)+37(082)
ББК Ю9я43+ч40я43
П86

© Авторы статей, 2018
© Тверской государственной
университет, 2018

Содержание

Вступительное слово

Жалагина Т.А., Гаврилова Е.А. Научное творчество как шаг к психологическому здоровью	8
Раздел I. Научно-исследовательская деятельность кандидатов и докторов наук, сотрудников научных и образовательных учреждений	10
<i>Абрамов В.В.</i> Содержание общественного мнения и его структура (Казахстан)	10
<i>Бородулина Л.К.</i> Диагностика профессиональных компетентностей и стилей педагогического взаимодействия учителей начальных классов: изучение, интерпретация	14
<i>Георгиева З.К.</i> Комуникативни компетентности в съвременната медицинска практика (Болгария)	19
<i>Енсепова А.К., Шильманова Н.Ж.</i> Педагогические условия развития творческой активности детей (Казахстан)	24
<i>Ермуханова И.Ж., Терекбаева А.Т.</i> Gender description of Kazakh proverbs and saying (Казахстан)	27
<i>Жалагина Т.А., Новоторцева А.В.</i> Аспекты профессионально-личностной компетентности в трудах отечественных и зарубежных авторов	29
<i>Зименкова Н.Н., Мусиец П.В.</i> Влияние степени дифференцированности оценки на успеваемость курсантов при изучении дисциплин гуманитарного цикла	34
<i>Имангожа Н.С., Бахитова А., Ергалиева А., Кипчекбаева А.</i> Социальный проект «Рука помощи нуждающимся» (Казахстан)	38
<i>Имжарова З.У., Карабалина А.А.</i> Приоритетные методы и средства формирования имиджа деятеля-политика (Казахстан)	40
<i>Исина Ж.А., Кобабаева А.Т.</i> Система специальной работы по развитию самосознания личности (Казахстан)	47
<i>Капустина Н.А.</i> Роль адаптации профессионала в процессе труда (Беларусь)	52
<i>Карабалина А.А., Левина А.</i> Девиантное поведение как социальная проблема современного общества (Казахстан)	57
<i>Конорюкова И.В.</i> Кейс-технологии в рамках психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников	62
<i>Копылова Н.В., Петров Н.Н.</i> Особенности психологической оценки показателей профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ в процессе ее формирования	66
<i>Копылова Н.В., Якушенко А.А.</i> Содержание понятия «управленческая деятельность»	71
<i>Kuanzhanova K.T.</i> Self-actualization as a factor of the professional development of the teacher of the university (Kazakhstan)	74
<i>Маджаров Г.А.</i> Развитие речи и языка в детстве (Болгария)	79
<i>Таумышева Р.Е.</i> Психологические механизмы формирования профессиональной направленности личности студента (Казахстан)	84

<i>Трифенова-Димитрова П.И.</i> Модел на творчески акт на мислене (Болгария)	89
<i>Трифенова-Димитрова П.И., Костадинова Г.Д.</i> Мотивация да изразим емоциите си, а не да ги погълнем (Болгария)	93
<i>Утеуова А.А.</i> Психологические особенности влияния мотивации учебной деятельности на становление личности студента (Казахстан)	97
<i>Утеуова А.А., Кереймаганбетова Ж.Н.</i> Психогенетические особенности девиантного поведения в подростковой и студенческой среде (Казахстан)	101
<i>Филинова И.М.</i> Семинар-дискуссия как способ овладения искусством полемики	105
Раздел II. Научно-исследовательская деятельность аспирантов и докторантов	109
<i>Бедрозова-Петрова Т.Д.</i> Биологични основи на психичното развитие (Болгария)	109
<i>Гигова Г.М.</i> Учителят – пътят от самоактуализация до себеизтощение (Болгария)	114
<i>Дунева Д.</i> Автоагресията и киберагресията като причини за асоциално поведение при юношите (Болгария)	116
<i>Зенкевич А.Г.</i> Профессиографический анализ при формировании кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования (Беларусь)	120
<i>Иванова А.Т.</i> Изследване влиянието на родителското отношение върху разрешаването на конфликта между инициативност и вина в детето от предучилищна възраст (Болгария)	124
<i>Милева Н.И.</i> Връзка между усвояване на учебния материал от седмокласници и стила семейни отношения (Болгария)	128
<i>Мурашкин М.М.</i> К вопросу о психологическом сопровождении дезадаптированных иностранных студентов в российском вузе	130
<i>Телефонска Х.</i> Ефекти на медитацията върху социалния живот на хората (Болгария)	135
<i>Трифенова-Чернева С.И.</i> Мотивация за академична производителност (Болгария)	139
Раздел III	
Научно-исследовательская деятельность студентов и магистрантов	
1. Общая психология, психология развития и образования	143
<i>Аристова О.А.</i> Профилактика нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста	143
<i>Валиева Н.С.</i> Эмоциональный интеллект	148
<i>Гасова А.А.</i> Воля и волевая регуляция поведения	150
<i>Даниелян К.Э.</i> Теоретико-методологический анализ феноменов «воля» и «волевая регуляция»	154
<i>Евсейчик В.А.</i> Современные методы повышения стрессоустойчивости	158
<i>Иванова И.К.</i> Поредността на раждане като влияние за личностното развитие (Болгария)	161

<i>Константинова С.С.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стратегий самопредъявления	164
<i>Константинова С.С.</i> Предпосылки развития эмоционального интеллекта	167
<i>Конуркин И.С.</i> Психологическое значение тропа как ключа или препятствия к пониманию текста	170
<i>Корнеева Ю.Н.</i> Бессознательное и сновидения в концепции З. Фрейда	174
<i>Қуанышбаева А.К.</i> Особенности эмоциональных состояний у студентов в процессе учебной деятельности (Казахстан)	176
<i>Кудрявцева О.Д.</i> Управление эмоциями и успешность учебной деятельности	181
<i>Кунанбаева Д.Р.</i> Причины вранья у детей (Казахстан)	183
<i>Ларионова Е.А.</i> Внимание как психическое явление	187
<i>Мельникова А.Ю.</i> Творческое мышление и креативность в теориях отечественных и зарубежных ученых	192
<i>Мусабаева А.Т., Искакова А.С.</i> Причины суицидального поведения у подростков Республике Казахстан (Казахстан)	195
<i>Назарова А.Р.</i> Взаимосвязь темперамента и индивидуального стиля деятельности	199
<i>Назарова А.Р.</i> Детско-родительские отношения с позиции родителя и подростка	204
<i>Нургалиева Г.Б.</i> Особенности социализации и развития личности в подростковом возрасте (Казахстан)	208
<i>Сиротенко Е.Б.</i> Интеллектуальные способности как детерминанта уровня креативности	212
<i>Rysmagambetova G.O.</i> Psychological bases of vocational guidance of high school students (Kazakhstan)	214
<i>Ткачева Д.Е.</i> Исследование особенностей воображения в юношеском возрасте (гендерный аспект)	218
<i>Ткачева Д.Е.</i> Творческие способности как психологический феномен	222
<i>Турланова Ж.Ж., Турланова Ш.Ж.</i> Девиантное поведение подростков: причины и способы профилактики (Казахстан)	227
<i>Фролова А.Ю.</i> Взаимосвязь акцентуаций характера и самооценки подростка	232
<i>Фролова А.Ю.</i> Причины и проявления склонности ко лжи у подростков	236
2. Психология труда, организационная психология, психология управления	242
<i>Амангелдина А.А.</i> Управление эмоциями как фактор эффективного управления персоналом (Казахстан)	242
<i>Бабий Л.В.</i> Взаимосвязь личностной агрессивности и конфликтности с синдромом профессионального выгорания у сотрудников МЧС России	244
<i>Ванецкий Н.А.</i> Совершенствование подготовки кадров органов внутренних дел (Беларусь)	249
<i>Графова А.Е.</i> Структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности сотрудников общеобразовательных	251

организаций	
<i>Гусева Н.Е.</i> Жизнеспособность и профессиональные деформации личности сотрудников организации	256
<i>Дыкань А.Г.</i> Самореализация сотрудников МЧС в контексте ситуационно-психологических факторов профессии риска	260
<i>Евдокимова А.А.</i> Факторы формирования субъектной позиции у студентов, обучающихся по направлению «Психология» в высшем учебном заведении	265
<i>Ильина В.М.</i> Профессионально важные качества сотрудников ГПС МЧС на разных этапах профессионализации	269
<i>Калмышева А.А.</i> Психология управления в Японии (Казахстан)	275
<i>Конуркин И.С., Коштырева Е.А.</i> Феномен психологической войны в рамках современных реалий	278
<i>Корнева Е.Г.</i> Организационная культура во взаимосвязи с психологическими факторами: анализ исследования проблемы	281
<i>Кучевич А.Х.</i> Теоретический обзор исследований проблемы выбора копинг-стратегий педагогами	286
<i>Мантрова М.С.</i> Психическая осознанная саморегуляция как средство оптимизации функционального состояния субъекта в условиях трудовой деятельности	291
<i>Муслимова А.А., Куандыкова М.Р.</i> Влияние типа темперамента на выбор стиля управления и принятия управленческих решений (Казахстан)	295
<i>Полякова М.А.</i> Личностные ресурсы и субъективное благополучие личности в организационном контексте	298
<i>Самойленко Е.Ю.</i> Психологический тренинг как средство профилактики профессиональной деформации личности у сотрудников МЧС	302
<i>Саргсян О.Н.</i> Особенности межличностных отношений в педагогических коллективах сельских и городских школ	306
<i>Сыровая Г.А.</i> Изучение моббинг-процессов в организации	311
<i>Яковлев В.А.</i> Психологическая готовность к инновационной деятельности сотрудников организации как фактор корпоративной безопасности	317
3. Клиническая психология и психологическое консультирование	322
<i>Белякова Е.В.</i> Теоретические аспекты изучения эмоциональных нарушений в младшем школьном возрасте	322
<i>Бринзак М.</i> Роль психологического сообщества в профессиональной деятельности психолога	325
<i>Галямина Н.С.</i> Психологические особенности детей, проживающих с отцом после развода	328
<i>Евсейчик В.А.</i> Арт-терапия как метод психокоррекции	332
<i>Евсейчик В.А.</i> Психосоциальные методы терапии при болезни Альцгеймера	334
<i>Ильева И.В.</i> Cognitive-behavioral therapy for substance use disorders (Болгария)	337

<i>Конуркин И.С.</i> Влияние силы нервной системы на уровень рефлексивности студентов ТвГУ	340
<i>Конуркин И.С., Коштырева Е.А.</i> Виктимблейминг: причины и последствия обвинения жертвы	343
<i>Коштырева Е.А.</i> Исследование взаимосвязи аддиктивной идентичности в юношеском возрасте с восприятием воспитательной практики и образом родителей	346
<i>Ларионова Е.А.</i> Психологические особенности поведения лиц с нарушением пищевого поведения	350
<i>Никитина Ю.О.</i> Особенности отношения родителей к ребенку, больному детским церебральным параличом, к его заболеванию и лечению	353
<i>Пенчева Р.Ж.</i> Влияние на интимные отношения вверху личностные характеристики (Болгария)	358
<i>Роготнева А.В.</i> Анализ страхов у женщин на разных триместрах беременности	362
<i>Стоянова П.М.</i> Конфликта като част от една връзка (Болгария)	366
<i>Kenzhebayeva N.E.</i> Psychological mechanisms of use metaphorical associate cards (Kazakhstan)	369
<i>Шаповалова В.Г.</i> Особенности развития познавательной сферы у детей с общим недоразвитием речи	373
<i>Шибко А.Н.</i> Динамика изменений индивидуально-психологических показателей речи, зрительного восприятия, внимания в процессе психологической коррекции по методу сенсорной комнаты	376
<i>Ярковая М.В.</i> Психологические механизмы формирования зависимости к модификациям тела	380

Вступительное слово

Научное творчество как шаг к психологическому здоровью

Потребность в самореализации – самая труднореализуемая для современного человека. По разным данным она удовлетворена лишь у 5% представителей нашего общества. Но именно в ней, в свободном и творческом выражении себя лежит субъективное благополучие личности. Эксперименты Ф. Тейлора и Дж. Уотсона теперь стали историей, наш мир движется в сторону всеохватной гуманизации и толерантности.

Дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья, неадаптированные иностранные граждане, представители экстремальных видов профессиональной деятельности, жертвы насилия и моббинг-процессов – это не просто лица, нуждающиеся в психолого-педагогическом сопровождении. От их полноценной жизнедеятельности зависит нравственная полноценность нашего общества.

Раскрывая механизмы негативного влияния профессии на личность, анализируя уровень личностных ресурсов и жизнеспособности человека, молодые ученые – психологи и педагоги – стараются не только теоретически осмыслить эти проблемы, но и найти пути их решения. Ускорение информационных потоков, усложнение коммуникативных технологий, великое множество «поводов» для развития аддикций, которые предоставляет нам технический прогресс, приводят к возникновению разнообразных форм психического неблагополучия, начиная от знакомого всем стресса и заканчивая серьезными функциональными нарушениями в работе организма. В связи с этим повышается значимость поддержания психологического (а не только психического) здоровья и мероприятий по психологической профилактике (а не только интервенции).

Ближайшее будущее в скором времени предъявит новые требования к молодому специалисту, когда нужна будет не простая сумма его профессиональных знаний и умений, а в большей мере креативность, высокая мотивация, коммуникативная компетентность, критическое мышление и готовность к постоянному саморазвитию. Поэтому уже сейчас наиболее актуальными для наук о человеке становятся темы здоровья, интеллектуального развития, творчества и креативности, гармонизации эмоционально-личностной сферы.

Особое место в современных исследованиях студентов, аспирантов, молодых ученых занимают вопросы мотивации и творчества. Действительно, найти способы поддержания внутренней мотивации к деятельности означает иметь в руках рычаги не только эффективного труда, но и удовлетворенности этим трудом. Им противостоят темы, выражающие интерес студентов к проблеме воли и волевой регуляции деятельности. Нам видится, что для молодого поколения до сих пор остаются неразрешенными сложные вопросы общей психологии: чем же поддерживается мотивация – волей или возможностью творчества? как связаны интеллект и креативность? какова роль

эмоций в мыслительной деятельности? Ответы на эти вопросы лежат в глубинах их собственного научного творчества.

Такими в обобщенном виде представляются научные интересы участников Международной научно-практической конференции «Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований». Характерно, что взгляд специалистов обращается не только вовне, но и внутрь собственной деятельности. Это иллюстрируют работы, посвященные поиску новых педагогических технологий, а также осмыслению роли психологического сообщества в профессиональной деятельности практического психолога.

Молодые ученые смогут представить свои материалы в процессе работы трех секций: «Общая психология, психология развития и образования»; «Психология труда, организационная психология, психология управления»; «Клиническая психология и психологическое консультирование». Завершится конференция дискуссией за круглым столом, подведением итогов и награждением победителей.

Среди тезисов докладов, подготовленных к конференции, весомую часть занимают работы зарубежных специалистов – из университетов Болгарии, Беларуси, Казахстана. В них можно усмотреть свою специфику. Например, представители Республики Казахстан поднимают вопросы подростковых девиаций и деятельности службы «телефона доверия», формирования общественного мнения и имиджа политического деятеля. Студенты, магистранты, докторанты из Болгарии занимаются проблемами семейных конфликтов и семейного консультирования, личностного развития с помощью разнообразных психотерапевтических техник. Молодых специалистов из Беларуси интересуют возможности психологии для адаптации профессионала и формирования кадрового резерва.

Таким образом, в условиях, когда развитие информационных технологий бросает вызов возможностям человеческой психики, профессиональная деятельность психолога и педагога становится востребованной как никогда раньше. Риски для здоровья и безопасности человека составляют приоритет в тематике современных исследований. Именно эффективная профессиональная коммуникация и научное творчество имеют неограниченные возможности для решения самых сложных задач.

С уважением и пожеланием успехов,

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

*Гаврилова Е.А.,
кандидат психологических наук,
зам. декана факультета психологии ТвГУ
по научной работе.*

Раздел I

Научно-исследовательская деятельность кандидатов и докторов наук, сотрудников научных и образовательных учреждений

*Абрамов В.В. – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан*

Содержание общественного мнения и его структура

Управление общественным мнением в PR-деятельности может быть эффективным при условии, что данный процесс будет организован на основе знаний об объекте управления. Основу таких знаний составляют социологические и социально-психологические знания о содержании общественного мнения, его структуре и механизмах формирования.

Понятие «общественное мнение» имеет конкретное содержание в том смысле, что оно распространяется не только на большие группы людей, но и на малые социальные группы, типа «коллектив». В социально-психологическом контексте под общественным мнением понимают коллективное оценочное суждение по поводу социально значимых проблем [1, с. 337].

Основу содержания общественного мнения составляют события, процессы, явления, факты, которые отвечают некоторым требованиям (критериям). События, процессы, явления и факты, включенные в содержание общественного мнения, мы будем называть **объектом общественного мнения**, а социальные группы, отражающие эти события, процессы, явления и факты – **субъектами общественного мнения**.

Важно заметить, что объектом общественного мнения в PR будут являться только те события, процессы, явления и факты, которые непосредственно связаны с деятельностью базисных субъектов PR.

Рассмотрим критерии включенности различных явлений в объекты общественного мнения.

Первый критерий связан с интересами субъекта. В соответствии с этим критерием объектом общественного мнения могут стать лишь те явления, которые затрагивают интересы личности или социальной группы как разновидности тех или иных групп общественности.

Второй критерий связан с многозначностью явлений. В соответствии с этим критерием в объект общественного мнения могут быть включены лишь те явления, которые имеют неоднозначное толкование.

Третий критерий связан с компетентностью субъекта. В соответствии с этим критерием объектом общественного мнения могут стать лишь те явления, которые доступны знанию и осмыслению людей, составляющих субъект общественного мнения [2, с. 54].

Важнейшую содержательную характеристику общественного мнения составляют его функции. Базовой функцией общественного мнения является

аксиологическая, или оценочная. Кроме базовой выделяют также **регулятивно-воспитательную, нормативную, аналитическую, консультативную, экспрессивную, директивную** и другие функции.

С содержанием общественного мнения непосредственно связана его форма. Основной формой общественного мнения являются оценочные суждения во всей полноте своего вербального и невербального выражения.

Полнота вербального и невербального выражения общественного мнения может быть объяснена его структурой. В структуре общественного мнения выделяют три основных компонента: **рациональный, эмоциональный и волевой.** Мы кратко охарактеризуем каждый из них.

Основу **рационального компонента** общественного мнения составляют знания об объекте. При этом особое значение имеют полнота, достоверность и точность знаний об объекте общественного мнения. В PR-деятельности важную роль в формировании положительного общественного мнения по отношению к базисному субъекту играет информация. Например, если в качестве базисного субъекта выступает организация, то существенное значение в рассматриваемом контексте будет иметь информация о самой организации, ее руководстве, деятельности, продукции, внешних организационных связях и т.д.

Основу **эмоционального компонента** общественного мнения составляют эмоциональное восприятие объекта и эмоциональные переживания, которые проявляются в коллективных (групповых) чувствах и настроениях. Коллективные (групповые) чувства как определенные переживания и коллективные (групповые) настроения как общее эмоциональное длительное состояние людей могут иметь положительную или отрицательную направленность, что в свою очередь будет проявляться в вербальных и особенно невербальных оценочных суждениях.

Основу **волевого компонента** общественного мнения составляют общественная воля и воля личностей, входящих в субъект общественного мнения. Воля как элемент психики человека представляет собой способность к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Волевой компонент непосредственно связан с рациональным и эмоциональным компонентами. Рациональная и эмоциональная составляющие общественного мнения, раскрывая сущность объекта общественного мнения и производя его социальную оценку, тем самым формируют определенную волевою направленность субъекта общественного мнения по отношению к его объекту. В свою очередь волевой компонент общественного мнения выступает неким стимулом для более глубокой его рационализации. Непосредственно общественная воля реализуется в различных формах массового поведения субъекта общественного мнения. Такой формой поведения может быть участие субъекта общественного мнения в полном составе или отдельных его представителей в массовых акциях в поддержку или в осуждение тех или иных событий, явлений и фактов [3, с. 313].

Общественное мнение как сложный социальный процесс имеет свою динамику, которая характеризуется стадиями, этапами и механизмами формирования.

Жизненный цикл общественного мнения проходит три стадии – **возникновения и формирования, функционирования, убывания**. Каждая стадия имеет свою внутреннюю структуру, которая разделяется на несколько этапов.

Стадия возникновения и формирования общественного мнения включает следующие этапы: зарождение индивидуальных мнений; обмен мнениями; кристаллизация общей точки зрения; объективация сложившегося мнения.

На этапе зарождения проявляется широкий интерес множества индивидов к потенциальному объекту общественного мнения, происходит формирование индивидуальных заинтересованных оценочных суждений, возникает потребность выразить свою оценку, обменяться мнением с другими индивидами.

На этапе обмена мнениями идет активное обсуждение проблемы, происходит столкновение мнений в форме дискуссий и борьбы групповых мнений происходит интеграция всех индивидов или их большинства вокруг единой точки зрения, которая сформировалась в процессе обсуждения на основе совпадающих оценочных мнений.

В реальной жизни этапы возникновения и формирования общественного мнения зачастую протекают одновременно с различными формами взаимопереходов в развитии индивидуального и группового мнения.

Основными механизмами формирования общественного мнения являются внушение, убеждение, заражение, подражание и др.

В процессе управления общественным мнением на стадии его формирования важно учитывать некоторые закономерности. В частности, при решении данной задачи можно опираться на концепцию двуступенчатой модели коммуникации, обоснованной американскими специалистами в 1940 году во время проведения избирательной кампании в штате Огайо. Суть данной концепции состоит в том, что сообщение, адресованное аудитории, вначале достигает наиболее авторитетного члена группы, ее лидера. А затем лидер начинает активно влиять на формирование мнения других членов группы. В данном случае срабатывает психологическая закономерность, которая заключается в том, что при усвоении содержания получаемой информации люди склонны прислушиваться прежде всего к мнению тех личностей, которые для их окружения наиболее авторитетными и компетентными. Такими авторитетами для них чаще всего являются неформальные лидеры. Их называют лидерами мнений.

Стадия функционирования общественного мнения включает этап объективации и этап активности.

На этапе объективации происходит переход сформировавшегося общественного мнения от отражательного состояния к преобразующему. На этом этапе включается так называемый блок готовности, который характеризуется ориентацией людей на реализацию социальной оценки в актах поведения.

На этапе активности наблюдается активные массовые действия субъектов общественного мнения, их участие в массовых акциях в поддержку или в осуждение тех или иных социальных действий, ставших объектом общественного мнения.

Стадия убывания общественного мнения включает этап спада и этап отмирания.

На этапе спада происходит снижение интереса к объекту общественного мнения у большинства людей. Это может быть вызвано различными факторами, например, разрешением проблемы или, напротив, осознанием невозможности удовлетворения тех или иных потребностей. На этом этапе начинает резко снижаться интенсивность общественного мнения, размывается монолитность большинства.

На этапе отмирания мнение теряет свое качество общественного явления. Оно превращается в конгломерат оценочных суждений разрозненных индивидов и отдельных групп. Объект общественного мнения перестает представлять массовый интерес. Общественное мнение с утратой своего субъекта и объекта представляет функционирование.

В процессе управления общественным мнением специалисту по PR важно учитывать не только его динамику, но и некоторые характеристики, отражающие его качественную определенность [4, с. 87].

Направленность общественного мнения отражает общую качественную оценку проблемы, отношение к ней в виде суждений следующего типа: «положительно-отрицательно-безразлично», «за-против-не определился», «за-против-при условии». В наиболее упрощенной форме направленность мнения выражается в ответе «да» или «нет» на вопрос анкеты. В целом именно уточнение направленности является основным и наиболее распространенным способом измерения общественного мнения.

Интенсивность общественного мнения является показателем его силы независимо от направленности. Формой измерения интенсивности (и одновременно направленности) общественного мнения могут служить следующие ответы респондентов на вопросы анкеты: «полностью согласен-согласен-мне все равно-не согласен- абсолютно не согласен».

Стабильность общественного мнения отражает длительность времени, на протяжении которого значительная часть респондентов неизменно проявляет одни и те же направленность и интенсивность чувств. Фиксация стабильности мнения требует сопоставления результатов не менее чем двух разведенных во времени исследований.

Информационная насыщенность общественного мнения указывает на объем знаний об объекте мнения, которым владеют люди. Опыт подтверждает, что наиболее информированные о проблеме люди высказывают и более четкое мнение о ней. Люди, больше знающие о проблеме и имеющие более четкое мнение о ней, поступают более предсказуемо.

Социальная поддержка общественного мнения свидетельствует о степени уверенности людей в том, что их мнение разделяют другие,

принадлежащие к данной социальной среде. Степень социальной поддержки служит мерилем консенсуса людей по той или иной проблеме.

Таковы некоторые характеристики общественного мнения, которые важно учитывать в процессе управления им.

Список литературы

1. Катлип С.М., Сентер А.Х.; Брум Г.М. Паблик рилейшенз. Теория и практика: Пер. с англ. — 8-е изд. — М.: Вильямс, 2000. — 624 с.
2. Михайлов С.В. Основы успешного преодоления кризиса в компании // PR. против кризисов: механизмы управления. — М.: 1999.
3. Ньюсом Д., Терк Д.В.С., Крукеберг Д. Все о РК. Теория и практика паблик рилейшенз: Пер. с англ. — 7-е изд. — М: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт»: ИНФРА-М 2001. — 628 с.
4. Почепцов Г.Г. Паблик рилейшенз для профессионалов. М. Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2000. — 624 с.
5. Чумиков А.Н. Связи с общественностью. — М.: Дело 2000.

*Бородулина Л.К. – педагог-психолог,
МОУ СОШ № 46, г. Тверь, Россия*

Диагностика профессиональных компетентностей и стилей педагогического взаимодействия учителей начальных классов: изучение, интерпретация

В течение двух лет нами было проведено комплексное исследование взаимовлияния компетентностей и стилей педагогического взаимодействия учителей и учащихся в образовательном процессе в аспекте формирования у младших школьников «Образа Я», как описательной характеристики личности. Была выдвинута гипотеза, согласно которой, при равновысокой степени компетентности оптимальным в вопросах развития личности является демократический стиль взаимодействия, предполагающий, как самоуважение, так и уважение к обучающимся при создании для субъектов образовательного процесса творческой атмосферы развития, что и определяет, по сути, целостность развития «Образа Я» у младших школьников.

В данной статье мы рассмотрим методы диагностики направленности деятельности педагогов начальных классов, а именно:

- формирование профессиональных компетентностей;
- стилей педагогического взаимодействия;
- направленности развития личности педагога;
- степени развития коммуникативной толерантности учителя.

Оценивая этот материал, нам необходимо выстроить вопросы, возникающие при диагностике в отношении исследуемой проблемы.

На современном этапе развития отечественного образования основным элементом, как парадигмы педагогической деятельности (ПЗЛК-

профессионально значимых личностных качеств), так и результата образования (у ученика), являются компетентности, как профессиональные (педагогические), так и общие (личностные, социальные и профессиональные).

Прежде всего, при обращении к проблематике компетентностей, важно вспомнить, определение компетентностей: «под педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [2, с. 112].

Можно выделить два альтернативных подхода к диагностике педагогических компетентностей

– 1) по успешности основной деятельности

2) по уровню развития свойств личности (ПЗЛК), обеспечивающих, по мнению того или иного исследователя, эффективность педагогической деятельности.

Диагностика педагогической компетентности Методика, разработанная Дж. Хазардом (методика МОРУ), апробированной в Психологическом институте РАО (лаборатория проф. А.Б. Орлова) [3, с.274]. Методика позволяет оценить уровень профессиональной компетентности, а через них – стили педагогического взаимодействия

Отмеченные, при проведении диагностической методики Дж. Хазарда, семь компетентностей педагога дают представление о профессиональном мастерстве и компетентностях, в частности, о стиле его взаимодействия с обучающимися.

Методика позволяет определить индивидуальный уровень проявления на уроке педагогических способностей (компетентностей) учителя, сопоставив его с минимальными допустимыми показателями развития; проследить динамику развития педагогических компетентностей. В методике используются 90 индикаторов следующих педагогических компетентностей:

I. Владение информацией о запросах ученика и его продвижении обучении (4 индикатора).

II. Демонстрация знания учебного предмета, письменного/устного объяснения учебного предмета (12 индикаторов).

III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения (12 индикаторов).

IV. Общение, взаимодействие с учениками на уроке (16 индикаторов).

V. Демонстрация соответствующих методов обучения (16 индикаторов).

VI. Поддержка на уроке творческой атмосферы (16 индикаторов).

VII. Обеспечение на уроке приемлемого поведения учеников (14 индикаторов)

Методика оценки работы учителя, разработанная Дж. Хазардом, – это наблюдение, проводимое на уроках, по четко заданным критериям. Описание методики дается по книге Л.М. Митиной [1, с. 31]. Отметим два момента.

Встречается неустойчивый стиль общения с классом – чередование периодов авторитарного стиля руководства, жесткой дисциплины и резких

негативных оценок, и демократического стиля, эмоционального подъема у учителя и творческой атмосферы в классе.

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого конкретного учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для учителя. Для этой цели в методике имеется специальный ключ вычисления минимального уровня.

Результаты проведенного исследования были структурированы и проанализированы нами с разных сторон.

Исследование весьма многоплановое, с помощью данной методики можно определить целый ряд ПЗЛК, определяющих эффективность работы учителя. Прежде всего, результаты, представленные в исследовании, демонстрируют различный уровень владения педагогическими компетентностями, а группировки критериев и индикаторов определяют стили педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Так, учителей с высоким уровнем сформированности педагогических компетентностей по результатам исследования было выявлено 17 человек (47%); со средним уровнем сформированности компетентностей 9 человек (25%); с низким уровнем – 10 человек (28%).

Аналізу были подвержены уровни владения учителями отдельными компетентностями, результаты чего были проанализированы в ранее представленных материалах

По полученным данным, всеми компетентностями, кроме четвертой (IV. общение, взаимодействие учителя с учениками 16 индикаторов), учителя владеют в высокой степени в количестве от 55,5 до 86%. К сожалению, 16% учителей не учитывают потребности и желания учащихся, что значительно снижает мотивацию к образованию. Особый интерес вызывают индикаторы взаимодействия в системе «учитель–ученик». Это важнейший, воспитательно - мотивационный индикатор, играющий одну из основных ролей в самопознании и формировании личности школьника. К сожалению, при низкой профессиональной подготовке, неуверенности в себе, отсутствии позитивной «Я – концепции» возникает отсутствие позитивного «Образа Я», что блокирует формирование соответствующего «Образа Я» у младших школьников.

Стили педагогического взаимодействия у учителей обследованной группы по Хазарду

А – 16-44% - авторитарный стиль

Д – 12-33 % - демократический стиль

А/Д – 7-19% - деловой стиль

С – 1-4% - смешанный стиль

Проводя изучение уровня развития педагогических компетентностей, мы можем перейти к изучению стиля педагогического взаимодействия в системе «Учитель – ученик» по методике исследования стилей педагогического взаимодействия М. Талена [3].

Стили педагогического взаимодействия у учителей обследованной группы по Талену:

- А – 1-3% - авторитарный стиль
- Д = 15-42% - демократический стиль
- А/Д – 5-13% - деловой стиль
- С – 15-42% - смешанный стиль

Данная методика, в отличие от методики Хазарда, носит тестовый характер, чем определяются нюансы полученных результатов.

Тестирование в методике определяет не напрямую, стиль, а модель взаимодействия в системе «учитель – ученик» – шкалы – модели педагогического общения: диктаторская (авторитарная – «Монблан»), неконтактная («Китайская стена»), модель дифференцированного внимания («Локатор»), гипорефлексивная («Тетерев»), гиперрефлексивная («Гамлет»), негибкого реагирования («Робот»), авторитарная («Я – сам»), активного взаимодействия («Союз»).

Данные модели, объединенные в определенные группы и составляют стили педагогического взаимодействия. По полученным результатам, у большинства учителей стили смешанные, т.е. ситуативные, с явным преобладанием демократического стиля (29 из 36 – 80%), что связано с теоретической готовностью учителей к педагогической деятельности и высоким уровнем компетентностей.

По результатам же наблюдения (методика МОРУ - Хазарда) учителей с авторитарным стилем взаимодействия 44% (почти половина).

По результатам сравнительного анализа результатов теста Дж. Хазарда (наблюдение) и теста М. Талена (анкетирование), мы получили совпадение у 18 – 50%, несовпадение – у 18 человек (50%). (рис 1)

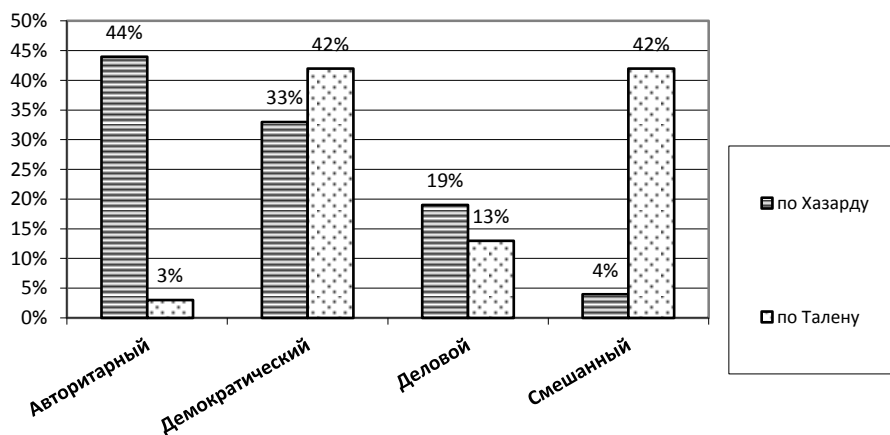


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа по методикам Хазарда и Талена

Это несовпадение детерминируется, во-первых, не всегда, устойчивым и полноценным владением современными образовательными технологиями и ситуационностью их применения, во-вторых, когнитивным диссонансом, выявленным Фестингером [4], существующим в мировоззрении этих учителей,

теоретически осведомленных о контенте профессиональных компетентностей, но не владеющих ими в достаточной степени.

Определенную роль в характере взаимодействия педагога и ученика играют не только компетентности и стили взаимодействия, но и направленность личности учителя.

Для определения направленности личности нами была использована методика диагностики направленности личности Б. Басса (3) (Опросник Смекала-Кучера)

Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера; ориентационная анкета Басса) позволяет выявить к чему человек действительно стремится, что для него является самым важным, ценным и, при необходимости, подкорректировать свое поведение.

В основе методики Смекала—Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса.

С помощью методики Басса выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя — ориентация на прямое вознаграждение безотносительно от содержания работы, склонность к соперничеству.

2. Направленность на взаимодействие — стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.

3. Направленность на предмет и результат — заинтересованность в решении деловых проблем, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

В результате проведенного тестирования и анализа результатов были получены следующие данные: на себя – 11 - 28%; на взаимодействие -10 - 27%; на предмет – 15 – 45% (рис. 2)

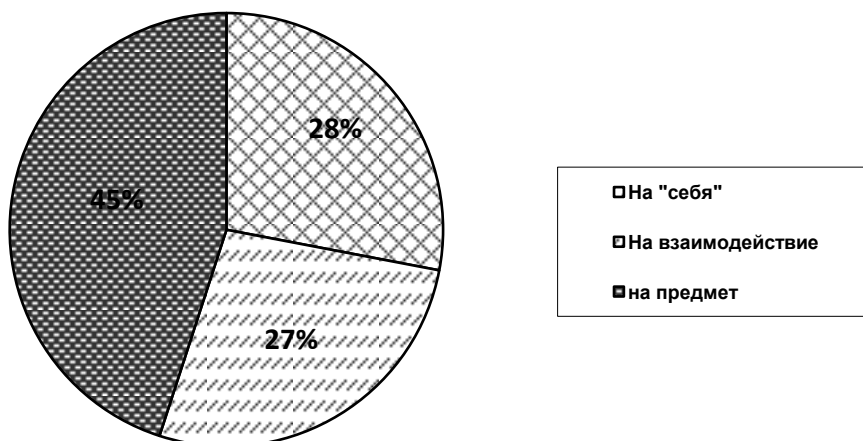


Рис. 2. Результаты изучения направленности личности учителя

Полученные результаты далеко не однозначны: 28% (треть) учителей эгоистичны и адаптированы к гуманитарному взаимодействию за счет стажа (у большинства – более 20 лет). Возникает вопрос о том, можно ли их профессионально изменить? Правильно ли ориентированы учителя, настроенные на решение предметных задач?

Серьезной проблемой является когнитивная диссоциация, связанная с низким уровнем владения учителями современными образовательными технологиями. При этом важно учитывать высокий уровень профессиональных компетентностей.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Учеб пособие для практических психологов. – Кемерово, 1996. – С. 25-34.
2. Психологу об учителе: личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы/ Л.М. Митина. – Москва: ПИ РАО, 2010. – С.166.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика стилей педагогического общения / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С. 273-275
4. Festinger, L.A. Theory of Cognitive Dissonance / L.A. Festinger. – Stanford University Press, 1962. – 291 p.

*Георгиева З.К. – доктор, ассистент,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, Болгария*

Комуникативни компетентности в съвременната медицинска практика

Комуникативната компетентност на медицинските специалисти е значимо професионално качество. Професионалната комуникация е съзнателен процес, който следва постановките на дадената професионална дейност. Професионалното поведение и комуникация на специалиста цели да подпомогне лечебния процес и адаптацията на болния, към условията на живот с болестта.

Независимо кой модел на общуване ще се прилага, медицинската професия изисква в по-голяма или в по-малка степен, да е изразена интензивността и продължителността на диалог с пациентите, техните роднини и с медицинския персонал. От способността на лекарят да осъществява и развива взаимоотношенията с хората зависи успехът на професионалиста да получи точна и пълна информация за актуалното здравословно състояние на пациента.

Комуникативната компетентност осигурява взаимното разбирателство и доверие в отношенията и ефективно разрешаване на проблемите. Ако пациентът се доверява на своя лекар и не се съмнява в поставената диагноза и лечението, той изпълнява назначените диагностични и терапевтични процедури. При липса на доверие, от страна на пациента, то той не се придържа към медицинските препоръки и назначения, консултира се с други лекари или приятели, обръща се към алтернативни методи на лечение.

Комуникативната компетентност предполага не само наличието на определени психологически познания, като способност да разпознава типовете личности и реакциите им на стрес, но и уменията за установяване на социален контакт. Задължително е за лекаря да може да формулира и задава подходящите въпроси, да може точно да разчита невербалните езикови послания и не на последно място да може да чуе своето пациент. Защото именно това болните очакват, да бъдат чути. Активното изслушване е умение на лекаря, което дава възможност на болния да бъде разбран, да осъществи психокатарзис (*душевно пречистване*), да споделяйки не само за своите оплаквания, но и мисли и чувства които в този момента го вълнуват.

Също така важно за лекаря е да владее собствените си емоции, да поддържа доверието, да контролира своето поведение и реакции. Адекватното лекарско поведение предполага, той да познава своя пациент не като болният от стая №1, с каква диагноза е, а да познава личността за да може да отреагира на време, на потребностите му. Независимо в какво душевно състояние се намира пациентът, дали той чувства отчаяние или тревога, безпокойство или тъга, лекарят е, този който взаимодейства по най-подходящ начин, така че тези емоции да не попречат за разрешени на здравословните проблеми на пациента. Всяка разменена дума, всеки разговор с болния би трябвало да му вдъхва увереност, спокойствие и ободрение. Добрият лекар умее да прави именно това – да бъде „*лекарството лецител*“ за болния.

Срещата терапевт – пациент трябва да е среща, внасяща успокоение. Това именно М. Балинт нарича „*лекарството лецител*“ – сигурността, че си при този, който ще положи грижи, за да облекчи страданието и има компетентността да се справи с болестта. Това професионално отношение приспособено към индивидуалните потребности и състояние на конкретния болен, е необходимо за всеки пациент [2, с. 84-92] .

Хари Уилмър обобщава три емоции, които съпътстват лекаря в неговата работа: *емпатия, съжаление и съчувствие*. Те помагат, но и пречат в ежедневния контакт с болния.

- *Съжалението* описва връзката, която разделя лекаря и пациента. Съжалението често е свързано със снизхождение и може да доведе до чувство на презрение и отхвърляне.

- *Съчувствието* е споделено страдание. Медицинският работник преживява усещането както, ако той е страдащ. Така лекаря прави проекция, съпоставя себе си, своя минал опит и приема болестта и страданието лично. Тази емоция е срещана в случаи, когато колега медик е в ролята на болен. В този случаи и на двете страни е ясен хода и изхода на заболяването и освен съчувствие, не остава друго на лекуващия лекар.

- *Емпатия (съпричастността)* е отношение, при което лекаря разбира състоянието на болния, идентифицира се с него и в същото време поддържа подходяща емоционална дистанция [3, с. 83].

В основата на комуникативните компетентности на лекаря лежат такива психологически характеристики на личността, в които потребността на човека се изразява, в това да е с други хора, с които да установи емоционални

взаимоотношения. Присъствието на близки хора в момент когато техният роднина е болен, емоционално стабилизира ситуацията, укрепва професионалната позиция и позволява на лекаря правилно да реагира. За човека, съществуването на социални отношения е толкова важно, че липсата им е причина за стрес. Вътрешната потребност за общуване със себеподобни се изразява във вярност и привързаност, а външният израз на желанието да се общува, е сътрудничество и постоянна близост, изразена в невербалните послания на поведение.

Ежедневният стремеж за общуване е основна характеристика на човека, независимо дали контактът е с непознат или с близък човек, той обогатява и удовлетворява личността.

Аспект от комуникативната компетентност е *комуникативната толерантност* – снизходителност, търпение и др.. Комуникативна толерантност посочва до каква степен лекарят пренася субективното неприемливо за него поведение или мислите на пациента. Пациентът може да предизвика различни чувства у лекаря, затова комуникативните умения на лекаря спомагат да се справи с конфликтната ситуация.

В работата на лекаря са характерни продължителността и интензивността на разнообразните социални контакти. Те спомагат да се съхрани постоянният му интерес към пациента и стремежът му да помогне и да сътрудничи на болния. По този начин медикът се стреми да се защити от професионална деформация, равнодушие и формализъм. В случаи, когато лекарят приема личността, като симптом – тяло, нуждаещо се от медицинска помощ, то именно комуникативната толерантност в професионалната работа е способност, която изгражда взаимоотношенията с пациентите така, че те да останат в рамките на професионалната роля.

Емоционалната стабилност е друга психологическа характеристика, която осигурява успешното общуване на лекаря, а именно уравновесеност, при наличие на импулсивност и прекомерна емоционална експресия. Интензивните емоционални реакции на лекаря нарушават доверието в него, дори уморяват болния. Емоционалната стабилност спомага да се избегне възможен „психологически срив“ или конфликт с пациента. Доброжелателността и емоционалната стабилност внасят спокойствие, надежда и са условия пациентът да се довери изцяло на специалиста. Известно е, че болестта повишава нивото на тревожност и емоционалната неустойчивост. Психологическите качества които осигуряват адекватното общуване във взаимоотношението лекар–пациент са емпатията, състраданието, съпричастността, своеобразното психологическо включване в света на болния. За тревожните и неуверени болни, с лабилни емоционални реакции присъствието на емоционално стабилен лекар е особено важно за тяхното емоционално състояние.

Психологическите особености, които нарушават комуникативните компетентности на лекаря са свързани с търсене на възможните варианти на едно заболяване, правилното диагностициране, усложненията и ефектите на лечението му. Поради тази причина е възможно в лекаря, да се наблюдава

проява на тревожност. Прекомерната тревога може да повлияе на решителността и професионализма и да окаже влияние върху правилната прогноза, точната диагноза и най-вече върху хода на лечението.

Тревогата (безпокойство) – е емоция, насочена към бъдещето, свързана с прогнозиране, очакване на евентуални неуспехи, с формирането на съответните отношения и нагласи. Безпокойството и тревогата, като свойства на индивида позволяват на лекаря да стане по-чувствителен към промените в състоянието на пациента и да предприеме необходимите мерки навреме. Пациентът възприема всичко това, като разбиране от страна на лекаря, не само като професионална, но и като емоционална подкрепа, което повишава ефективността на общуване между „лекар-пациент“. Въпреки това, нивото на интензивните степени на тревога (страх, паника, ужас) изпълняват разрушителна функция, която парализира продуктивните умствени процеси на професионалиста. Интензивната тревожност пречи на адекватната оценка за ситуацията, за възможностите за нейното развитие и избора на най-правилното решение. Страх и паниката при лекаря нарушават общуването с пациента, прекъсва се психологическият контакт между тях. По тази причина лекарят трябва да изолира емоцията, тъй като тревогата се „*прехвърля*“ на болния и допълнително го дезорганизира. Под влиянието на тревогата могат да се наблюдават нарушения във функциите на организма, като промяна в съня и апетита. Тревожността на лекаря допълнително би влошила здравословното състояние на болния. В този случай пациентът би приел своето състояние, като безнадеждно и вярата в оздравяването му ще се наруши.

Депресията е друго емоционално състояние на лекаря, което може да наруши общуването. Ако тревогата е свързана с бъдещи събития, то депресията е преживяване в миналото, от което спомените се връщат отново и отново в преживяване на конфликт или професионален неуспех. Спомените формират усещане за безизходица, безнадеждност което усещане се проектира в бъдещето. Професионалното и лично израстване е подвластно на травмиращото събитие и чувството за малоценност и неадекватност. Лекар, който реагира на най-незначителна пречка, неточност или грешка с вина, бива подозрян в некомпетентност от пациента, който престава да му доверява. Погълнат от своите собствени преживявания, лекарят може да не забележи подобрение в състоянието на пациента и да не го подкрепи навреме в оздравяването, като наблегне на възстановяващите го симптоми. Така, лекарят може да „*зарази*“ пациента си с безнадеждност, пренебрегващ положителните ефекти от проведената терапия.

Здравните специалисти споделят изискванията да се поставят граници между тях и пациента, да се избягват форми на себеразкриване и привързване, които погрешно биха могли да се изтълкуват. Дж. Алтшулер отбелязва „Призивите повече да зачитаме възгледите на пациентите са придружени с напомняния за ограниченото време, предупрежденията за рисковете от прекалено сближаване и затова, че няма да съумеем да устоим на чувствата, предизвикани у пациента и у нас самите. Подобно на членовете на семейството, които често изолират човека, който има най-голяма нужда от закрила,

„професионалните“ опити „да се отстрани“ или да се деперсонализира болния човек са начин да се защитим от собствената си болка и ранимост“ [1, с. 153].

Идентифицирането на лекаря със страдащия човек може да предизвика усещане за собствената уязвимост и чувство на провал, като в случая най-използваната емоционална защита е дистанцирането от конкретния пациент. За пациента и неговите близки подобна дистанцираност би могла доведе до несъгласувано и неефективно използване на ресурсите, до прекалена рутинност на медицинското обслужване. М. Балинт съветва лекарите да помислят и да се насочат към емоциите – да приемат риска „да *прегърнат*“ пациентите си. Изразяването на разбиране и съпричастност в отношението към пациента е мощен комуникативен механизъм.

Трудно можем да се види този израз на емоция в съвременността, тъй като лекарите се опасяват от това, че съпричастността и състраданието ще попречат на работата им, тласка ги към емоционални преживявания, вместо към рационален анализ на болестта и обмисляне на терапевтичната тактика.

Други причини, които изтъкват медицинските работници са, че се изисква твърде много време за изслушване и изразяване на съпричастност към преживяванията на болния, а единствено важното е да бъдат изпълнени преките им професионални задължения. Някои приемат, че преживяванията на страдащия ги натоварват емоционално и това е предпоставка за емоционалното им изчерпване и крие заплахата за личното здраве на професионалиста и на неговите взаимоотношения. Причината може да се дължи в липсата или недостатъчното познание и умения за осъществяване на емпатино поведение.

За да се постигне конструктивна комуникация в общуването лекар-пациент, лекарят трябва да направи опит за преодоляване, на тези пречки, защото общуването, с друг човек предполага навлизане, в личния свят на другия и пребиваване, в него „като у дома“. Всичко това, включва постоянна чувствителност, към променящите се преживявания на другия – към тревогата или страха, в очакванията към всичко, което изпитва, той или тя. Това означава, че лекарят временно да живее друг живот, деликатно, да се настани в живота на другия, без да го осъжда, или оценя. Лекарят трябва да улавя онова, което другия едва осъзнава. Известно време да изостави гледната си точка и в известен смисъл, да изостави своето „Аз“, за да е непредубеден, в света на страдащите. Тава могат да направят само хора, които се чувстват достатъчно безопасно, в смисъл, че знаят, че няма да се изгубят, в странния и причудлив свят на другия и ще могат успешно да се върнат, в собствения си свят, когато е необходимо.

Описаната компетентност, дава възможност да се разбере, че общуването, между лекар и пациента е труден процес. Това означава, че лекарят трябва едновременно да бъде *отговорен, активен, деликатен и чувствителен*.

Список литературы

1. Алтшулер Дж. Как да работим с хроничната болест, Семейен подход. - С.: изд. БПА, 1999. – 153 с.
2. Балканска П., Перспективата на смъртта в геронтопсихологичната практика. 21 том XIII. - Психосоматична медицина, 2005. – С. 84-92.

3. Frankel R, Stein T. Getting the most out of the clinical encounter: the four habits model. Perm J, 1999, Fall – 83 с.

*Енсенова А.К. – директор детского сада «Алма Рай»,
Шильманова Н.Ж. – заведующий детского сада «Алма Рай»,
г. Актобе, Казахстан*

Педагогические условия развития творческой активности детей

Творчество – начало, дающее человеку бессмертие.

Р. Роллан

Творчество... есть цельное, органическое свойство человеческой природы...

оно есть необходимая принадлежность человеческого духа.

Оно неотделимо от человека и составляет с ним целое.

Ф. Достоевский

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия выявления и развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. Анализируются основные стадии проявления творческой активности детей, главные факторы, влияющие на развитие гармоничного творческого развития, а также роль творческих заданий в процессе творческого воспитания.

Условием развития детского творчества является обучение, в процессе которого формируются знания, способы действия, способности, позволяющие ребенку реализовать любой замысел. Для этого знания и умения, формируемые у детей, должны быть гибкими, вариативными, а навыки – обобщенными, то есть применимыми в разных условиях. Непременным условием организованной взрослыми творческой деятельности должна быть атмосфера творчества.

Анализ положений о детском творчестве известных ученых Н.П.Сакулиной, Б.М.Теплова, Г.В. Лабунской, В.С.Кузина и др. позволили сформулировать, что под творчеством детей дошкольного возраста понимается создание ребенком субъективно нового (важного для ребенка) продукта, придумывание к известному новых, ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ, придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п., применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации, проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений. Под художественным творчеством понимается и сам процесс создания образов сказки, рассказа, игры-драматизации, в рисовании и т.п., поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи (изобразительной, игровой, музыкальной) [3, с. 112].

Творчество – это человеческая деятельность, в процессе которой личность, удовлетворяет потребности в реализации своих способностей,

создает новые знания, объекты, схемы поведения, делает свои «открытия». Следует заметить, что «новое» касается только конкретно взятого человека, захваченного творческим процессом, поскольку не все новое для определенного человека является таковым для человеческой культуры, накопленной в результате общественно-исторического развития человечества. Так что речь идет об относительном характере нового, поскольку оно может иметь элементы уже известного в необычном сочетании или попытке использования [1; 5; 6].

Наряду с понятием «творчество» употребляется и понятие «креативность». *Креативность* рассматривается учеными как характеристика творческого потенциала личности. Креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, что составляет довольно устойчивую характеристику личности. Креативность дошкольника – готовность к непредсказуемым решениям, любознательность, способность к комментированию процесса и результата деятельности, мотивация достижений, развитие воображения, а также способность к созданию творческого образа, который отличается оригинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью.

Существует 4 стадии проявления дошкольником творческой активности:

1. Первая стадия: *подражание* – ребенок повторяет готовый способ действия за взрослым для достижения желаемого им результата.

2. Вторая стадия: *творческое подражание* – ребенок повторяет действия взрослого, но с некоторыми не существенными изменениями. На этой стадии у ребенка есть возможность впервые выразить, выявить преимущества в своих наклонностях.

3. Третья стадия: *репродуктивное творчество* – ребенок берет за основу схему действий взрослого, но вносит свои существенные изменения, проверяет, подчиняет свои действия к определенным условиям, ситуации. Эта стадия характеризует дошкольников-креативов.

4. Четвертая стадия: *настоящее творчество, создание нового* – создание оригинального нового, опираясь на свои способности и наклонности. Эта стадия доступна только взрослым на пике своего креативного развития, с достаточным опытом умений и знаний.

На реализацию *творческого развития дошкольников* влияют следующие **факторы:**

– накопление впечатлений об окружающем мире (чтобы сформировать творческие способности, ребенку необходимо накопить больше впечатлений об окружающем мире при выполнении различных видов деятельности. Позже ребенок заинтересуется процессом творчества сначала в том виде деятельности, который ему нравится. Сформировав интерес ребенка к любому из видов деятельности вам удастся захватить воспитание процессом творчества).

– создание развивающей среды (*педагог должен создать в детском саду благоприятные условия, чтобы удовлетворит естественное стремление ребенка к креативности*). К ним относятся: развивающие задания, правильная

оценка достижений детей в творческой деятельности, воздержание от отрицательных оценок во время проявления ребенком творческой активности, ситуации свободного общения, ответы на многочисленные вопросы детей, возможность ребенка побыть в одиночестве, давать ребенку достаточную свободу для реализации своих творческих задач, бережное ненавязчивое побуждение к проявлению творческих действий, а также наличие необходимых для творчества материалов.

– креативность и эмоциональность педагога (*педагоги должны сохранить в своей душе: непосредственность, доброжелательность, чистоту мыслей, мечты, доверчивость, сказку, восторг открытия мира, доброту*).

– работа с семьей (*педагоги должны информировать родителей о путях развития креативности детей, чтобы более гармонично и целостно подойти к этому вопросу*).

Использование творческих заданий в работе с детьми дает широкие возможности для развития ребенка. Во-первых, эти задачи учат, развивают и воспитывают. Во-вторых, это прекрасная возможность общения ребенка как со взрослым, так и со сверстниками. В-третьих, творческие задания стимулируют познавательную активность ребенка, приучают его быть наблюдательным, любознательным, смелым в познании окружающего мира.

Систематическое использование творческих заданий в образовательном процессе дошкольного учебного заведения делает нахождение в нем легким и интересным, позволяет ребенку быть непосредственными, непринужденными, оригинальными. Дошкольный возраст даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству – от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Таким образом, вслед за сторонниками развития творческого потенциала в дошкольном возрасте [1; 2; 4], считаем, что *для развития творческой активности* необходимы следующие педагогические условия:

1. Учет индивидуальных особенностей ребенка.
2. Опора на развитие психических процессов, в том числе мышление и воображение.
3. Опора на задатки ребенка.
4. Создание развивающей среды, используя разнообразный стимульный материал, технику изображения, различные методы и приемы в работе педагога.

Список литературы

1. Белова Е.С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е.П. Торренса// Психологическая диагностика. – 2004. – №1. – С. 21-40.
2. Большая книга развития творческих способностей для детей 3-6 лет / С.Е. Гаврина и др. – М.: Мир, 2013. – 215 с.
3. Жуковская Р.И. Развитие интересов детей в творческих играх // Дошкольное воспитание. – 2011. – №10. – С. 83-87.

4. Иванова Н.И. Воображение и творчество детей// Дошкольное воспитание. – 2010. – №10.
5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 2011.
6. Пономарев Я.А. Основные звенья психологического механизма творчества// Интуиция. Логика. Творчество. – М., 2011.

*Ермуханова И.Ж. – магистр, старший преподаватель,
Терекбаева А.Т. – магистр, преподаватель,
Казахско-Русский Международный университет, г. Актобе, Казахстан*

Gender description of Kazakh proverbs and saying

Annotation: The article deals with Kazakh proverbs and sayings from the point of view of gender policy. It is characterized by the relationship of man and woman in the family with the Kazakh mentality.

Key words: gender proverbs and sayings, women, men, child, national life.

Gender linguistics is a new branch of linguistics. New aspects in the study of linguistic knowledge are revealed. Therefore, to investigate it in conjunction with social, social, communicative factors is a requirement of time. In the new directions in linguistics, have become the basis for renewal. One of the main directions is gender proverbs and sayings.

The study of proverbs and sayings transmitted from generation to generation, taking into account the gender aspect in the era of globalization, is one of the pressing problems. Thus we show our mentality and save it. According to the philologist T. Shonanov, «language is the main factor of cultural progress». Let us dwell on the basic definitions of proverbs-sayings and gender polikas: Doctor of Philology G. Shokym gives the following definition: «Gender is a social model, men and women that have made society». By definition, J. Kane: «Proverbs and sayings are a viable poetic genre, spiritual wealth of the Kazakh people, philosophical ties of reasoning».

Proverbs and sayings began their research of anthropocentric direction in the linguistics of the 21st century. Academician A. Kaidar founded the theoretical concept of formation as an independent subject of the formation of the Kazakh paremiology of the anthropological direction. And in this connection, in the footsteps of A. Kaidar, such scientists as G.Toktybaeva, Sh. Karsybekova, M. Maduakas wrote their works. Grouped and preserved the triumphant and brilliant proverbs and sayings of the Kazakh people such researchers as M.Gabdullin, M.Kulkenova, B.Ayagan, J.Keykin, M.Zh. Kopeev, B.Zhakupbayev, A. Margulan, I. Ulykbayev, T. Maralbayev, B. Adambayev.

And to study the proverbs and sayings from a gender perspective, the great contribution was made by the doctor of philological sciences G. Shokym. She described proverbs and sayings about men and women, from a gender perspective.

For example: proverbs related to men she divided into courage; heroism, a person's place in society, a faithful friend, a wise mentor, a man in action, a father, and a youth, etc. A woman's gender is directed at a woman mother, keeper of the family hearth, good human qualities, the image of a widow, daughter-in-law and mother-in-law, a comparison of a woman and a man, etc.

So, philologist-researcher exploring Kazakh proverbs and sayings, showed the image of national identity, the specific characteristics and characteristics of men and women.

Studying Kazakh proverbs and sayings depending on gender characteristics one can understand the relationship of men and women, son and father, grandfather and grandson, mother-in-law and daughter-in-law, and so on. Thus, we tried to divide the Kazakh proverbs and sayings as male and female:

1. The grandfather of the Kazakh people is the coordinator, the basis of the nation, the most respected person. Who have lived a lot, who have seen a lot of life, a wise man who can distinguish between an iridescent and carefree life from suffering. The concept of «grandfather» has a high national and cultural significance. Because «grandfather» - the line between the related.

1. Proverbs on the theme of mothers are associated with proverbs on the theme of the child, son and daughter. The reason is - responsibility for the upbringing of their children is borne by the mother. For instance, *Анадан өнеге көрмеген қыз жаман, Атадан тағылым алмаған ұл жаман; Ананың ойы ұяда, Баланың ойы қияда; Анасын көріп қызын ал, аяғын көріп асын іш; Орақ ұстап әкең қалғанша, Оймақ ұстап анаң қалсын.*

2. A woman is a lifelong innovator in the entire human race, the source of life for man, the beginning of warmth and kindness, a blessing. The meaning of the word female explanatory dictionary is defined as the first - the femininity of the person, the second - the wife, the bride [1,113]. And from the point of view of relations in proverbs, it is connected with a man, a girl, a son, a child, a mother and a grandmother. For example, *Әйел – ана, еркек – пана; Әйел десем әжеме тиеді; Әйелді жаман десең, анаң соның ішінде; Әйелдің пірі – еркек; Жары жаманның жаны жаралы, Баласы жаманның тәні жаралы; Жақсы әйел жаман еркекті түзетеді, жаман әйел жақсы еркекті жүдетеді.*

3. A girl who is respected in her village, coming to the birthplace of her husband becomes a bride. The gender roles of the bride dominate the Kazakh family. The further education of the bride, adhering to the traditions of her ancestors, depends on her mother-in-law. Accordingly, the Kazakh people connected them in the proverbs. For example, *Балаң жаман болса да, Келінің жақсы болсын; Жақсы енені жаман келін жер қылады, Жақсы келін жаман енені ел қылады; Жақсы келін құрдасыңдай болады, Жақсы ұлың сырласыңдай болар; Келін жақсы болса немере тәтті; Қызым саған айтам, келінім сен тыңда.*

4. Among the proverbs and sayings about women, the gender of the girl is of a special nature. In general, the meaning of the words «girl, lady» in Kazakh: 1. A girl, a child. 2. An unmarried lady. 3. The girl who meets with the guy, the bride [1,113]. In proverbs, gender-sensitive girls are linked, compared to their sister, father, parents, son and husband. For example, *Жаман қыз әкесінен аса алмайды, аяғын, бойын*

билеп баса алмайды; Қыз бала әкесіне жұлдыз, шешесіне күн; Қыздың барар жері күйеу, Ұлдың бара жері диірмен; Қыз еркелеп ұл болмас; Қызымыздың баласы, балдан тәтті анасы, Ұлының баласы, қара жылан анасы.

In Kazakh, gender proverbs and sayings were used in society by men and women, but there are those that only women can use (Қызым саған айтам, келінім сен тыңда) and those that only men can use (Әйелдің шашы ұзын, ақылы қысқа). However, they are very rare in proverbs and utterances of our oral literature. This research requires a lot of time, a lot of work. Therefore, from a gender perspective, the study of proverbs from different sides depends on the future. In conclusion, the study of our proverbs in the modern world, in a new direction, new trends and in all aspects only opened the way to the world of research. One of which is the study of proverbs from a gender perspective. This means that we do not lose our values, our existence, our national identity. At the same time, this expansion of the sphere of linguistics.

*Жалагина Т.А. – доктор психологических наук, профессор,
Новоторцева А.В. – аспирант II года обучения, направление «Психологические науки»,
Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия*

Аспекты профессионально-личностной компетентности в трудах отечественных и зарубежных авторов

Под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность с заданными показателями качества. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структуры профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

В последние годы в отечественной литературе активно проводятся исследования, посвященные изучению понятий «компетенция» и «компетентность». В работах отечественных авторов (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, М.А. Чошанова, С.В. Шишова) выделяются различные виды компетенций для разных видов деятельности.

Как утверждает О.А. Булавенко, в традиционном понимании компетентность приобретает существенное оценочное значение, так как большинство профессиональных ассоциаций и органов лицензирования

отстраняют от практической деятельности тех, чья некомпетентность доказана. Что касается компетентности при использовании таких навыков, которые можно выявить, применив те или иные критерии оценки выполнения операций, то ее можно определить с достаточной степенью уверенности. Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации. Однако это не исчерпывает определение «компетентности» [2, с. 23-30].

Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности не вполне конкретизируют содержание понятия, что становится совершенно очевидным, рассматривая приведенные ниже убеждения как отдельных ученых, так и научных сообществ.

Дэниел Б. Хоган утверждает, что прогнозировать компетентность сложно. Он считает, что пока не установлена четкая связь между удостоверением квалификации и успешностью деятельности, трудно определить и компетентность, так как оценка компетентности должна определяться мерой пользы, приносимой профессионалом потребителю [4, с. 336].

Профессиональная компетентность рассматривается также как «способность к актуальному выполнению действительности», «состояние адекватного выполнения задачи», «углубленное знание» (G.K.Britell, R.M.Jueger, W.E. Blank) [1, с. 26-44].

Идеи немецких ученых перекликаются с концепцией интегрированного развития компетентности. Они предлагают переориентировать подход к человеку с позиций философии целостности.

Пиралова О.Ф. трактует понятие «профессиональная компетенция» как синтез знаний, умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности [9, с. 77-84].

В Великобритании к началу XXI века утвердились две модели профессионально-личностного развития менеджера:

- модель профессиональной компетентности (модель социального спроса);
- модель практических умений и навыков.

Модель профессиональной компетентности демонстрирует механистический взгляд на роль менеджера, отображая наиболее общие требования к управленцам. Несмотря на то, что приверженцами этой концепции природа понятия «компетентность» не была до конца изучена и объяснена, концепция была внедрена в процесс подготовки менеджеров. В качестве основы профессиональной компетентности менеджера в рамках данной модели рассматриваются умелые (продуктивные) действия, которые формируются на базе всестороннего анализа выполнения задания и производны от предложенного менеджеру образца действий, который задает алгоритм точного исполнения задачи.

Исследуя вопросы, связанные с компетентностным подходом, И.А. Зимняя выделяет три основных этапа становления данного психологического явления определения понятий «компетенция» и «компетентность» [3, с. 14].

Первый этап, начавшийся в шестидесятые годы прошлого столетия, связывается с введением и разграничением в научном аппарате категорий «компетенция» и «компетентность», которые возникли в связи с проводимыми в то время исследованиями разных видов языковой компетенции. Сам термин «компетенция», введенный в 1965 году Хомским, использовался в трансформационной грамматике и указывал на различие между знанием языка и его использованием в речи. Использование иностранного языка в речи считалось проявлением компетенции. Лингвисты полагали, что если человек, владея определенным знанием, не применял его на практике, значит, он не проявлял свою компетенцию [3, с. 17-19].

Второй этап относится к периоду 70-х, 90-х годов прошлого столетия и характеризуется использованием понятий «компетенция» и «компетентность» в двух направлениях: в теории и практике обучения иностранным языкам и при оценке уровня профессионализма в управлении, менеджменте и руководстве. По данным И.А. Зимней, в 1984 году в Лондоне вышла книга Дж. Равенна «Компетентность в современном обществе», в которой понятие компетентность определяется автором, как «мотивированные способности» [3, с. 12-21].

В эти же годы появляются работы И.А. Зимней, А.К. Марковой о педагогической коммуникативной компетентности, о профессиональной компетентности в контексте психологии труда, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской о социально-психологическом аспекте данной проблемы и другие (Колобкова Н.Н., Кондаков Н.И., Пиралова О.Ф., Пряжников Н.С., Савенков А.И., Шалашова М.М.).

Третий этап, начавшийся с 90 - х годов прошлого столетия можно назвать уже этапом исследования данных категорий как научных, применительно к образованию. Анализ современных источников (Дружилов С.А., Загвязинский В.И., Зеер Э.Ф., Коджаспирова Г.М., Колобкова Н.Н., Макарова Л.Н., Митина Л.М. и т.д.) позволяет констатировать, что исследователи определяют компетенцию как квалификационную характеристику, взятую в момент включения человека в деятельность. В данном случае, компетенция рассматривается как образовательный результат и готовность специалиста справиться с поставленными задачами.

Таким образом, компетенция выступает в роли некоторого отчужденного заданного требования к уровню образовательной и профессиональной подготовки индивида. Термин «компетентность» выступает как мера включенности человека в деятельность, как обладание компетенцией в данной сфере или области деятельности.

Общим для всех определений является то, что термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма специалиста. Понятие «профессиональная компетентность» наиболее близко соотносится с понятием «профессионализм». А.В. Коваленко, И.В. Сыромятников считают, что соотношение этих понятий анализируется имеющимся основание, в

которых преобладает либо противопоставление, либо функционально-семантическое взаимодополнение или поглощение одного понятия другим [5, с. 58-70].

В тоже время большинство отечественных авторов (Ю.В. Варданян, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, А.И. Савенков, Е.П. Тонконогая, Е.Н. Шиянов, Т.А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода, понимая под профессиональной компетентностью характеристику, синтезирующую профессиональные и личностные качества менеджера, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами.

Изучая работы как отечественных, так и западных ученых в исследуемой области, нельзя не заметить существующей корреляционной зависимости между понятиями «профессиональная компетентность» и «компетенция».

В работе разделяются понятия «компетентность» и «компетенция» и, согласно определениям, предложенным А.В. Хуторским, компетенции рассматриваются как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, отличаются от компетентностей - качеств личности. Под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Тогда как компетентность - состоявшееся личностное качество, включающее личный опыт и отношение к предмету деятельности в данной сфере [10, с. 117-137]. Компетентности, по мнению А.В.Хуторского, многомерны, т. е. охватывают все основные группы развиваемых личностных качеств и представляют собой интегральные характеристики уровня подготовки конкретной личности [там же, с. 117].

Подобное разнообразие приведенных выше определений является доказательством того, что существующая проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции.

По мнению Макаровой А.К. компетентность противопоставляется некомпетентности и сверхкомпетентности – знанию способа выполнять работу лучше, чем принято.

Макарова А.К. различает разные виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовывать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости [6, с. 59].

Названные виды компетентности означают зрелость человека профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Таким образом, анализ подходов отечественных и зарубежных авторов к понятию профессионально-личностная компетентность позволил нам сделать вывод о том, что развитие профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, причем основными ее источниками являются обучение и субъективный опыт. Развитие компетентности – процесс, продолжающийся на протяжении всего профессионального пути, поэтому одной из характеристик профессиональной компетентности является ее постоянный динамизм и незавершенность. Это также процесс воздействия, предполагающий некий стандарт, на который ориентируется субъект воздействия, это управляемый процесс становления профессионализма, то есть это образование и самообразование специалиста. Необходимо подчеркнуть, что профессиональная компетентность не является статичной, она как динамичная система обнаруживает тенденцию к развитию, характеризующаяся в первую очередь наличием качественных новообразований.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 127 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. - СПб.: Питер, 2006. - 1876 с.
5. Кузнецова А.С. Актуальные проблемы анализа психологической саморегуляции функционального состояния как ресурса развития профессиональной компетентности специалистов // Психология, практика, образование: формы и способы интеграции / под. ред. Т. Н. Савченко, И. В. Блинниковой. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 183 – 196.
6. Макарова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Самара: АСВТ, 2004. – 361 с.
8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
9. Пиралова О.Ф. Закономерности формирования компетентности инженера // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2011. - С. 77-84.
10. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун- та им. Л.Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. - С.117-137.

*Зименкова Н.Н. – кандидат философских наук, доцент, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Мусиец П.В. – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Военная академия воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь, Россия*

Влияние степени дифференцированности оценки на успеваемость курсантов при изучении дисциплин гуманитарного цикла

В соответствии с классическими положениями экспериментальной педагогики, сущностная характеристика педагогического эксперимента определяется как научно поставленный опыт в области учебной, методической и воспитательной деятельности образовательной организации, наблюдение и анализ исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях. В интересах практической проверки педагогических гипотез, внедрение в образовательный процесс новых технологий обучения, достижений педагогической науки и практики [1, с. 28].

Целью нашего педагогического эксперимента являлось изучение возможности повышения познавательной активности и интереса курсантов в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла за счет детальной оценки личных достижений обучающихся.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что оценивание учебных достижений курсантов по десятибалльной шкале в отличие от общепринятой пятибалльной системы будет способствовать повышению мотивации обучения и, как следствие, успеваемости.

Объяснить это предположение можно следующими причинами:

- традиционная система оценивания недостаточно полно (развернуто) дифференцирует личные достижения курсантов и не повышает активности и стремления к успешности;
- имеются данные о том, что изменение традиционной системы оценивания на дифференцированную дает возможность более точно определять качество знаний, что повышает личностную самооценку, познавательную активность, интерес к обучению и уровень подготовленности курсантов;
- повышение индивидуальной успешности курсанта способствует усилению мотивации достижения всей учебной группы.

Эксперимент проводился в рамках дисциплины «Психология и педагогика» с курсантами 3 курса ВА ВКО (контрольная группа – 17 человек; экспериментальная группа – 18 человек) в 5 семестре 2017-18 учебного года.

Для достижения цели эксперимента были реализованы следующие задачи:

- 1) обосновано применение дифференцированной системы оценивания при изучении дисциплины «Психология и педагогика» на факультете подготовки специалистов ВА ВКО;
- 2) выбрана система оценивания и разработаны критерии оценки учебных достижений курсантов;
- 3) критерии оценивания доведены до сведения обучающихся;
- 4) разработан бланк оценочной ведомости для фиксирования результатов в процессе проведения эксперимента;
- 5) проведен эксперимент и зафиксированы полученные результаты;
- 6) сделан анализ и интерпретация результатов эксперимента;
- 7) сформулированы выводы и предложения.

Десятибалльная система оценивания применялась для оценивания текущей (ответы на семинарских занятиях, выполнение практических и тестовых заданий и др.) и промежуточной (зачеты, экзамены) успеваемости курсантов.

С целью установления соответствия с общеупотребимой в высшем образовании Российской Федерации пятибалльной системой оценивания принята следующая шкала соответствия качественной и числовой оценок [2]:

Для текущего контроля:

- Отлично – 8-10 баллов (по 10-балльной шкале);
- Хорошо – 6-7 баллов (по 10-балльной шкале);
- Удовлетворительно – 4-5 баллов (по 10-балльной шкале);
- Неудовлетворительно – 0-3 балла (по 10-балльной шкале).

Для зачета:

- Зачтено – 4-10 баллов (по 10-балльной шкале);
- Не зачтено – 0-3 балла (по 10-балльной шкале);

Для экзамена:

- Отлично – 8-10 баллов (по 10-балльной шкале);
- Хорошо – 6-7 баллов (по 10-балльной шкале);
- Удовлетворительно – 4-5 баллов (по 10-балльной шкале);

– Неудовлетворительно – 0-3 балла (по 10-балльной шкале).

Мероприятия текущего контроля знаний проводились во время аудиторной работы в соответствии с расписанием в присутствии преподавателя. Формами текущего контроля знаний являлись: ответы на семинарских занятиях, выполнение контрольных работ в виде тестовых опросов и другие формы оценки знаний. Преподаватель фиксировал оценки текущего контроля знаний в бланке оценочной ведомости.

Мероприятия промежуточного контроля проводились в виде экзамена.

В ходе эксперимента курсанты контрольной и экспериментальной групп получили оценки, отраженные в ведомостях и обобщенные в виде среднего балла в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что по всем видам текущего контроля и промежуточной аттестации (экзамен) курсанты экспериментальной группы получили более высокие оценки, чем курсанты контрольной группы.

Таблица 1

Средний балл успеваемости курсантов 3 курса
по дисциплине «Психология и педагогика»

Оцениваемые результаты	Контрольная группа (К) 5-ти балльная	Экспериментальная группа (Э)		Отклонение (К – Э)
		10-ти балльная	5-ти балльная	
Семинар №1	4,1	7,1	4	0,1
Семинар №2	4,1	6,6	4	0,1
Практическое занятие №1	4,1	7,3	4	0,1
Семинар №3	4,0	8,0	5	-1,0
Тест №1	3,5	8,0	5	-1,5
Семинар №4	4,0	9,0	5	-1,0
Тест №2	3,8	8,9	5	-1,2
Практическое занятие №2	3,9	9,1	5	-1,1
Семинар №5	4,1	9,1	5	-0,9
Тест №3	4,0	9,0	5	-1,0
Практическое занятие №3	3,9	9,1	5	-1,1
Семинар №6	4,1	9,1	5	-0,9
Экзамен	3,9	8,4	5	-1,1

С целью наглядного представления полученные и обобщенные результаты успеваемости курсантов отражены на рисунке 1.

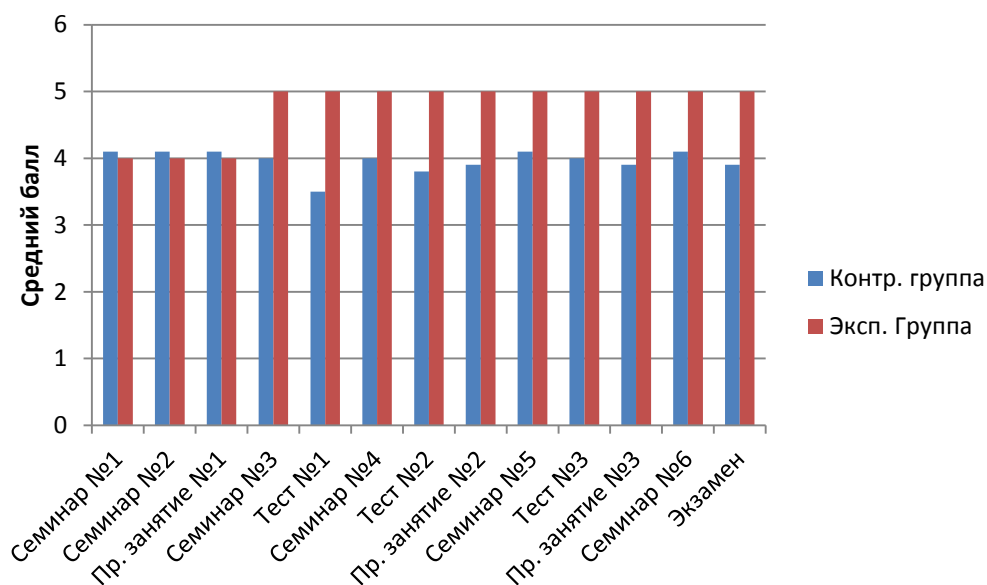


Рис. 1. Сравнительный анализ успеваемости курсантов 3 курса по дисциплине «Психология и педагогика»

Данные таблицы 1 и рисунка 1 свидетельствуют о следующем:

- на первом этапе эксперимента (сентябрь, октябрь) в результатах успеваемости контрольной и экспериментальной групп существенного различия не наблюдается, что свидетельствует об однородности выборок;
- начиная с семинара №3 (ноябрь) экспериментальная группа показывает более высокий средний балл успеваемости, чем контрольная;
- в процессе эксперимента средний балл успеваемости контрольной группы оставался на уровне 4,0, в то время как средний балл экспериментальной группы рос от 6,6 (на начальном этапе) до 9,1 (на конечном этапе эксперимента);
- средний балл успеваемости по результатам промежуточной аттестации (экзамен) выше в экспериментальной группе на 1,1 балла.

Таким образом, эмпирические данные, полученные и обобщенные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают возможность повышения познавательной активности и интереса курсантов в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла за счет более подробной и качественной оценки личных достижений обучающихся при помощи десятибалльной шкалы оценивания.

Список литературы

1. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
2. Справочник учебного процесса НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.hse.ru/studyspravka/> (дата обращения 28.03.2018 г.).

*Имангожа Н.С. – магистр психологи, преподаватель,
Бахитова А. – студент 3 курса,
Ергалиева А. – студент 3 курса,
Кипчекбаева А. – студент 3 курса,
Казахско-Русский Международный университет, г. Актобе, Казахстан*

Социальный проект «Рука помощи нуждающимся»

Summary. The telephone lines are subdivided into crusades, where they help children, who are in a state of shock, heavyweight injuries, experiencing drowning, and also specialized. In the recent past, children or adolescents, the citizens who are suffering from alcoholism or narcotic addiction, are not guilty of non-selective orientation, nor are they less likely to have sex with the woman, the women who have fallen ill. For your convenience, you can also use the hotspot, turn on the switch, get the opportunity to exit, correctly define the problem, you need the necessary advice or phone numbers and addresses, which are indefatigable. The plugs in the phone or dash of the line are reflected in the confidentiality, anonymity and discretionary fees.

Наверное, практически каждый человек в своей жизни сталкивался с такими проблемами, которые невозможно было решить самому. И помощь друзей там тоже бы не спасла. А ситуация прямо режет вас по сердцу, и выхода вы не видите никакого. Хоть в петлю. В таких ситуациях можно порекомендовать телефоны доверия. Что страшного произойдет, если туда позвонить? Ничего ведь. Никто не спросит вашего имени и фамилии, домашний адрес или паспортные данные. Вы можете позвонить туда анонимно. Огромное множество служб созданы для нашего с вами удобства, чтобы в любой ситуации нам оперативно помочь или поддержать в трудную минуту, «направить к выходу» из тупиковой ситуации, конфликта в семье, оградить от непонимания сверстниками. Телефоны доверия подразделяются на кризисные, где оказывают помощь людям, находящимся в состоянии шока, тяжелой душевной травмы, переживающим горе, а также специализированные. В последние обычно обращаются дети или подростки, граждане, страдающие алкогольной или наркотической зависимостью, люди с нетрадиционной ориентацией, те, над кем совершается насилие в семье, женщины, которые оказались на улице, и прочее. Для вашего удобства также существует горячая линия, позвонив на которую, вы получите возможность высказаться, правильно определить проблему, вам дадут нужные советы или телефоны и адреса тех служб, которые непременно помогут. Плюсами в телефоне доверия или горячей линии являются конфиденциальность, анонимность и отсутствие платы. Прийти туда можно каждому, у кого есть подозрение, что он вступил в половую связь с инфицированным человеком или мог заразиться другим способом. Когда вы зайдете в кабинет, внимательные психологи вас непременно выслушают, зададут ряд уточняющих вопросов, внесут в журнал некоторые сведения для статистики обращений (обычно спрашивают возраст и

причину прихода). В зависимости от ситуации они обязательно посоветуют вам, как поступать дальше. Если вы пришли для перестраховки (многие очень мнительны и не знают, каким образом можно наверняка заразиться), то вас подробно проконсультируют о способах заражения, мерах профилактики, успокоят и отправят с миром домой. Также по вашему желанию можно сдать анонимно кровь на ВИЧ-инфекцию. Вместо фамилии будет присвоен порядковый номер, за результатом нужно будет явиться ЛИЧНО, а не другу или соседу. Если вы уже знаете свои анализы, то специалист расскажет о ваших дальнейших действиях, окажет психологическую поддержку, подскажет, куда обратиться для постановки на учет, пояснит, каким образом протекает заболевание, напомним о мерах предосторожности, которые помешают прогрессировать вирусу, и так далее.

А мы хотим рассказать о инновационных технологиях, которые внедрены в учебный процесс нашего Вуза. С этого учебного года группы студентов обучаются по определенным проектам с помощью научных руководителей. Один из таких проектов – это «Телефон доверия», научным руководителем которого является кандидат психологических наук, доцент Карабалина Аксауле Алипкалиевна.

В данном проекте рассматривается система оказания экстренной психологической помощи в кризисных ситуациях, анализируются алгоритмы оказания психологической поддержки. Работа над проектом даст студентам возможность ознакомиться с историей возникновения «Телефон Доверия», расширить свои профессиональные навыки в области телефонного консультирования, получить опыт работы на телефоне доверия. Участие студентов в работе над предлагаемым проектом должно вызвать обсуждение проблем и кризисных ситуаций, рефлексии. Предлагаемый проект основан на многолетнем опыте работы многих ученых в подготовке будущих специалистов. На современном этапе большую роль в развитии любой страны играет молодежь, поскольку она определяет будущее развитие общества в целом. Охрана здоровья подрастающего поколения – приоритетное направление социальной политики государства. Вместе с тем актуальными остаются проблемы, характерные для большинства современных государств – проблемы в межличностных взаимоотношениях со сверстниками и родителями, личностное и профессиональное самоопределение, проблемы ранней беременности, негативных зависимостей и др. На сегодня в нашем г. Актобе реализуется масштабный проект «Счастливое детство». По словам очень важно «мобилизовать силы и ресурсы государства для того, чтобы качественно обеспечить здоровье, образование и успешное развитие каждого, живущего в нашей стране», - заявил аким области Б. Сапарбаев. В целом, акция будет реализована по 8 блокам, направленным на образовательное, культурное, творческое, спортивное, интеллектуальное воспитание и развитие детей». И наш проект «Телефон Доверия» также работает в этом же русле помогая детям, кто попал в кризисную ситуацию.

Таким образом, все проекты и программы предназначены для оказания различных видов социальной, психологической помощи детям, подросткам и

взрослому населению, оказавшимся в трудных жизненной ситуации, для обеспечения максимально полной социально-психологической реабилитации и адаптации в обществе и семье.

Список литературы

1. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. - М.: Рефл-бук, 1997.
2. Романова Е.С. Работа психолога на телефоне доверия: Методическое пособие. - М.: МГУ, 2001. - 69 с.
3. Руководство по телефонному консультированию/Кризисный центр (Санта-Клара, США). – М.: НПО «ЭГОС», 1994.
4. Содержание и организация деятельности центров экстренной психологической помощи «Телефон доверия». – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 1999.

Имжарова З.У. – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра повышения квалификации Института непрерывного образования, Карабалина А.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актюбе, Казахстан

Приоритетные методы и средства формирования имиджа деятели-политика

Summary. Formulation of specific goals. Most often, changes are necessary to achieve a specific goal. Formulation of realized and specific goals serves as a kind of stimulus. Defining clear goals, especially for statesmen of dynamic and action-oriented, results-oriented, is crucial. For example, the leader needs to improve the skills of public speaking in order to successfully compete in the re-election of the board of directors. Because of the emergence of protective mental reactions (fear of being unselected), a person does not clearly formulate meaningful goals for himself.

В современном казахстанском обществе формируется отличительная от прежней социальная и политическая структура общества, складывается новая политическая элита, в связи с этим особую актуальность приобретает оценка современного состояния социализации личности и образа жизни политика – государственного деятеля.

Однако наиболее радикальной социальной новацией явилось вовлечение в процесс преобразования общества населения в истории Казахстана значительная часть ее лидеров стало формироваться в условиях открытого политического рынка. Успех или неудача того или иного претендента на властную позицию на этом рынке зависит уже не столько от решения узких групп элит путем закрытых процедур, сколько от успеха в конкурентной борьбе за голоса избирателей. По существу – это новое для Казахстана явление, не имеющее традиции, следовательно, механизмов реализации.

1. Осознание необходимости изменений. Речь идет об осознанной мотивации о внутреннем понимании и обосновании необходимости изменений. Изменения требуют колоссальной нагрузки, в таком случае определение мотива перемен (ответ на вопрос: «для чего это необходимо?») служит стержнем, поддерживающим эмоционально-волевую сферу. Осознание мотивов усиливает стремление к внутреннему росту. В то же время без значимых мотивов человек не добьется результатов.

2. Формулирование конкретных целей. Чаще всего изменения необходимы для достижения определенной цели. Формулирование осознаваемых и конкретных целей служит своеобразным стимулом. Определение четких целей, особенно для государственных деятелей динамичных и деятельных, ориентированных на результат, имеет решающее значение. Например, руководителю необходимо усовершенствовать навыки публичного выступления для того, чтобы успешно конкурировать в ходе перевыборов совета директоров. Из-за возникновения защитных психических реакций (страх оказаться невыбранным) человек недостаточно четко формулирует значимые для себя цели.

3. Оценка и самооценка реального имиджа. Американская пословица гласит: «Для того чтобы понять, куда двигаться, нужно определить: где ты находишься». Определение объективной реальности оказывается чаще всего не под силу самому «хозяину имиджа». Субъективность в данном случае базируется не на адекватности оценки (самооценки), она основана на всевозможных «искажениях» - личностных комплексах и психологических защитах. Однако эта проблема может быть решена с помощью системной психодиагностики. На данной стадии целесообразно исследовать:

а) личностные и управленческие качества и индивидуальные особенности государственного деятеля (реальный имидж);

б) исследовать те же качества с позиции самооценки – «самоимидж»;

в) исследуя специфику восприятия его образа представителями контактных групп, выявить предполагаемый ими идеальный имидж государственного деятеля.

4. Определение «идеального имиджа». На этом этапе осуществляется диагностика представителей особой группы «лидеров мнения» (например, представителей СМИ). От их восприятия зависит формирование публичного «Я». «Лидеры мнения», пропуская информацию «через себя», трансформируют ее. Если театр – это зеркало жизни, то СМИ – увеличительное стекло, дающее эффект искажения и гиперболизации. На этом этапе следует увеличительное стекло, дающее эффект искажения и гиперболизации. На этом этапе следует определить качества, характеризующие, с точки зрения журналистов, позитивный и негативный имидж государственного деятеля.

5. Определение набора желаемых изменений – приближение реального имиджа к идеальному.

Результатом проведенного исследования (психодиагностика государственного деятеля и исследование позиции «лидеров мнения») станет определение «идеального имиджа» - образа, к которому следует стремиться.

Следует сопоставить реальный и идеальный имидж и разработать стратегию их сближения. Следует учитывать, что идеальный образ – динамичный стереотип. Определенный на этом этапе образ должен выдержать «испытание временем».

6. Соизмерение «идеального имиджа» и «зоны комфорта». Именно на этой стадии следует определить, находится ли формируемый имидж в «зоне личного комфорта». Если желаемый имидж, к которому руководитель начинает стремиться по тем или иным причинам, не соответствует его внутреннему пониманию положительного имиджа, то включается механизм, известный в психоанализе как внутреннее сопротивление. Таким образом, для создания полноценного, динамичного и устойчивого имиджа государственного деятеля необходимо сделать так, чтобы «костюмчик сидел» - адаптировать идеальный имидж.

7. Определение способов достижения цели. Контроль результатов. Разрабатывая программу коррекции имиджа государственного деятеля (личного роста), необходимо определять конкретные временные и финансовые «границы». Оценка результатов должна быть вначале получена на наиболее позитивно настроенной фокус-группе лиц ближайшего окружения. Однако в рамках индивидуального подхода здесь не может быть общих рецептов. Для кого-то благоприятной «фокус-группой» станут коллеги, для кого-то – партнеры по бизнесу, для других – профессиональный психолог.

8. Подготовка контактов со СМИ. Как ни странно, именно этому, фактически финальному этапу посвящено большинство публикаций и разработано наибольшее количество рекомендаций. Нам представляется, что с учетом индивидуально-типологических особенностей имиджа государственного деятеля возможно использование разных методик. Возможно выстраивание индивидуальной системы легенд, мифов. Возможно раскрытие и детализация наиболее актуальных аспектов личной философии.

9. Выход в большое коммуникативное пространство. Обширные контакты со СМИ. Руководитель полностью готов к информационному марафону. «Созревший изнутри», скорректированный с учетом индивидуальных особенностей имидж устоит даже в «штормовой ситуации». Имидж уже относится к внутреннему потенциалу государственного деятеля и не может быть разрушен случайной неудачей.

10. Проверка результатов и осознание необходимости новых изменений. Жизнь не стоит на месте. Даже самый позитивный имидж завтра может потребовать коррекции. Основываясь на принципах когнитивной психологии, настоящий профессионал-психолог должен взять на себя функцию обучения государственного деятеля навыкам и приемам самокоррекции.

Позитивный эффект от стремления государственного человека к вершинам идеала описал еще Н. Макиавелли: «О действиях всех людей, особенно государей, заключают по результату, поэтому пусть государи стараются сохранить власть и одержать победу». Достигая успеха при формировании своего имиджа, руководитель действительно побеждает.

Несмотря на это, в исследовании структуры профессионального имиджа необходимо опираться на «единство целостности развития личности».

Разрушение в личности такого единства становится основой деперсонализации, а следовательно, сопряжено с явными психическими отклонениями. «В каком-то очень широком смысле, - замечает С.Л. Рубинштейн, - все переживаемое человеком, все психическое содержание его жизни входит в состав личности».

Многие исследователи проблем имиджа определяли позитивный образ государственного деятеля составлением психологического портрета. Так, при формировании позитивного имиджа, Г.Г. Почепцов рекомендует обратить внимание на такие качества:

- сила.
- респектабельность.
- инновационность.
- доверительность.
- высокие коммуникативные качества.
- культура благотворительности.

Один из наиболее известных в Европе практиков, работающих по коррекции имиджа государственных деятелей высокого ранга, Д. Врэгг (директор службы коммуникаций «Королевский банк Шотландии») предлагает следующий перечень позитивных черт имиджа:

1. Контактность.
2. Умение создавать новости (нюсмейкер).
3. Компетентность.
4. Высокая осведомленность в политике.
5. Упорство. Практичность. Честность.
6. Умение консолидировать, объединять усилия людей.

И.М. Синяева предлагает в качестве идеального имиджа синтез управленческих качеств:

1. Знание делового этикета.
2. Высокие управленческие качества.
3. Умение лоббировать интересы свои и компании.
4. Умение формировать авторитет в рамках ближайшего окружения.
5. Запоминающийся фирменный стиль.

Поскольку положительный имидж государственного деятеля не носит специфичные, национальные черты (разве что они придают некоторый колорит имиджу), решено было проанализировать и психологические портреты позитивного имиджа, определенные западными исследователями: американцами, англичанами, французами.

Американский имиджеолог Б. Джи идеальный индивидуальный имидж государственного деятеля видит так:

- принципиальный.
- привлекательный (высокий внешний стереотип).
- последовательный.
- порядочный.
- честный.
- аккуратный.

- конгруэнтный (соответствующий самому себе).
- развивающийся (самообразование).
- высокая способность к целеполаганию.

Б. Джи выделяет факторы привлекательности:

- дружелюбность.
- юмор.
- уверенность в себе.
- соблюдение правил этикета.
- осознает свои ограничения (недостатки).

Негативные факторы – «Звонки опасности»:

- отсутствие принципов.
- отсутствие преданности принципам.
- неряшливость.
- нечестность.
- пренебрежительное отношение к партнерам.
- алчность.
- безразличие.

Англичанка Э. Семпсон выделила пять универсальных компонентов успешного профессионального имиджа:

- компетентность.
- уверенность.
- доверие.
- постоянство.
- контроль.

В.М. Шепель выделил этапы построения имиджа:

изучение личностных характеристик, качеств, составление «Я-концепции» с помощью тестов, технологий. Работу над ним следует начинать с формирования душевных, нравственных качеств, подчинения общечеловеческим ценностям, сбор информации об идеальном имидже как эталоне.

Подбор характеристик, соответствующих роду или виду профессиональной деятельности. Для имиджа государственного подбираются и культивируются качества лидера: ответственность, дисциплированность, организованность, информированность, смелость. Прорабатываются такие сферы как окружение, друзья, семья и здоровье. Имидж создается и личными чертами человека: предприимчивость, творческим типом характера, целеустремленность, самое главное – верой в успех и свои силы.

Работа над совершенствованием коммуникативных качеств.

Разные авторы предлагают свои модели формирования позитивного имиджа. Французский исследователь Ж. Серван-Шрейбер, анализируя имиджи наиболее успешных государственных деятелей предприятий, выделил ряд имиджеобразующих качеств. На его взгляд это:

- коммуникабельность.

- готовность к переменам.
- твердость позиции.
- реальная самооценка.
- великодушие.

Д. Вей, формулируя характеристики позитивных черт американских государственных деятелей (анализируя имиджи президентов США), приходит к заключению о том, что необходимы такие качества как:

- сила.
- настойчивость.
- доминирование.
- уверенность.
- независимость.

Б. Уоррен определяет системообразующие качества позитивного имиджа государственного деятеля через его эмоционально-волевые характеристики:

- стратег.
- умеющий вдохновить.
- способный помочь подчиненным реализовать себя.
- мечтательный.
- прогнозирующий.
- высокий уровень самоконтроля.
- восприимчивый ко всему новому.
- настойчивость до крайнего упорства.
- творческий.
- вдохновленный.

«Имидж – это продукт многогранной деятельности человека, деятельности в самом широком смысле этого слова», - считает другой автор, А.Ю. Панасюк. Исходя из этого, он строит свою модель позитивного имиджа. Четких характеристик позитивного имиджа у А.Ю. Панасюка нет. Он лишь замечает, что аксессуары жизни у государственного деятеля должны быть чуть лучше, чем у людей его круга. Основываясь на подходе автора к формированию имиджа, можно составить такой портрет положительного «героя»:

- сдержанный.
- естественный.
- конгруэнтный.
- интеллигентный.
- ответственный.
- способный к сопереживанию.
- владеющий своей речью.
- респектабельный.
- с адекватной самооценкой.
- доброжелательный.

Обобщая приведенные психологические портреты позитивного имиджа, можно составить рейтинг системообразующих характеристик имиджа государственного деятеля. Они располагаются в таком порядке:

1. Управленческие (профессиональные).
2. Морально-нравственные.
3. Эмоционально-волевые.
4. Личностные.
5. Профессиональные.

Одна из функций имиджа – приобщить государственного деятеля к определенной социальной категории. Исследования особенностей человеческого восприятия показывают, что этот процесс (оценка и отнесение к социальной группе) происходит в течение нескольких секунд. Таким образом, первое мнение можно считать феноменом кратковременного восприятия.

Изучая системообразующие характеристики имиджа, можно выделить еще ряд важных закономерностей. А.Ю. Панасюк отмечает, что «чаще всего подсознание сообщает сознанию о чем-либо значимом для человека с помощью чувства». Действительно, оценка имиджа происходит не только осознанно (логически), но и сенсорно (чувственно, на уровне эмоций). Определим это явление как феномен эмоционального восприятия имиджа.

В ходе исследования выявлено еще несколько феноменов. Один из них – феномен идентификации. Нам нравится то, что нам присуще, свойственно. Если контактная группа «считывает» определенные «знакомые» черты в руководителе - формируется позитивный имидж. Известно – значит понятно, понятно – следовательно, приемлемо. Примерно так же при оценке имиджа срабатывает и феномен положительных ассоциаций. Если «присоединить» государственного деятеля к тому, кто хорошо знаком и известен контактной группе, то также формируется положительный имидж.

А.Ю. Панасюк выделяет также феномен шокирующего негативизма: «При прочих равных условиях положительный сигнал будет менее значим, чем отрицательный, для нас же важнее то, что угрожает нашей жизнедеятельности, чем то, что ее улучшает».

Так же при формировании позитивного имиджа работает феномен генерализации установки: «Установка на личность... всегда переносится на все то, что исходит от этой личности: на поступки, продукты ее деятельности».

Отдельно следует остановиться на внешних характеристиках и факторах формирования позитивного имиджа государственного деятеля.

Руководитель, даже обладающий набором системообразующих положительных качеств, может не иметь положительного публичного имиджа. Причиной станет информационный дефицит. В таком случае тиражирование положительного имиджа – задача СМИ (как на коммерческой, так и на некоммерческой основе). Некоммерческая информация о руководителе может быть принята в СМИ только в результате предоставления журналистам необычного, эксклюзивного информационного повода. Однако в любом случае следует учитывать, что при контактах со СМИ начинает действовать феномен искажения информации об имидже государственного деятеля. Феноменом

героя можно назвать следующее явление: государственные деятели проявляют себя (свои управленческие и индивидуальные качества) в моменты кризисов. Если дела в компании идут успешно, PR-менеджеры предлагают заменить негатив позитивом, и кризис – благотворительностью.

Феномен удаленности. Имидж государственного деятеля, сформировавшийся в сознании человека, имеющего с ним личный контакт, строится на большом количестве характеристик. Такой имидж – многогранный, многосторонний, целостный, информативный.

Список литературы

1. Абельсон Р. Структуры убеждений// Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Сфера, 1987.
2. Арутюнова Н. Д. Стратегия и тактика речевого поведения// Прагматические аспекты изучения предложения и текста. – Киев: Глобус, 1983.
3. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход). – М.: Знание, 1990.
4. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. – М.: Помовский и партнеры, 1994.
5. Белл Р. Социоллингвистика. – М.: Международные отношения, 1980.
6. Будаев Э.В. Современная политическая лингвистика. – М.: Сократ, 2006.
7. Войтасик Л. Психология политической пропаганды. – М.: Прогресс, 1981.
8. Галактионова И.В. Средства выражения согласия// Идеографические аспекты русской грамматики. – М.: Семантика, 1988.
9. Грачев М.Н. Политика, политическая система, политическая коммуникация. – М.: НОУ МЭЛИ, 1999.
10. Дейк ван Т.А. Язык, познание, коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.

*Исина Ж.А., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой
Гуманитарных дисциплин,
Когабаева А.Т., студент 1 курса, направление «Педагогика и методика
начального обучения»,
Казахско-Русский Международный университет, г. Актобе, Казахстан*

Система специальной работы по развитию самосознания личности

Происходящие в нашей стране демократические перемены сопряжены с существенным преобразованием тех социальных институтов, которые призваны обеспечивать развитие личности подрастающего поколения. В этих условиях переход от детства к взрослости переживается подростками с особой остротой. Молодые люди оказываются сейчас перед лицом таких жизненных обстоятельств, которые не только открывают перед ними новые возможности, но и подвергают их особой опасности и риску аномального личностного развития.

Проблема формирования зрелой и целостной личности, готовой активно участвовать в социальной, политической, общественной жизни всегда

актуальна. Однако в настоящий момент, в процессе строительства новых общественных отношений, этот вопрос приобретает особую значимость.

Обновление казахстанского общества предполагает социально-экономический, морально-психический переход к рыночной экономике, демократии, что, в свою очередь, связано с повышением уровня сознательности во многих сферах жизнедеятельности человека. В этой связи проблема развития самосознания личности приобретает значительную актуальность.

Современная ситуация в казахстанской системе образования имеет две четко выраженные тенденции.

С одной стороны, активно внедряются процессы гуманизации, гуманитаризации и технологизации, безусловно, качественно меняющие учебно-воспитательный процесс в целом.

С другой стороны, наблюдается укрепление радиционной школы через стандартизацию процесса обучения с учетом тенденций развития образования на международном уровне и создания единого образовательного пространства. Как бы то ни было, однако академический успех продвижения школьника в учебном процессе, какой бы направленностью он не обладал, становится возможным благодаря ведущему фактору образования - развитию личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей. Об этом, в частности, говорит статья 11 Закона Республики Казахстан «Об образовании» [1].

На основе системного теоретического анализа с привлечением данных смежных наук, а также имеющихся на сегодняшний день экспериментальных психолого-педагогических исследований нами было определено содержание специальной педагогической работы, направленной на развитие самосознания у подростков школьного возраста.

В процессе педагогического эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Установить исходный уровень развития самосознания подростков школьного возраста.
2. Экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития самосознания подростков.
3. Выявить динамику уровней сформированности процессов самосознания подростков школьного возраста в процессе реализации специальной программы.
4. На основе результатов опытно-экспериментальной работы создать научно-методические рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных школ по развитию самосознания подростков.

Для выполнения поставленных задач было решено осуществить комплекс мер, включающий в себя следующие направления работы:

- выделение из учебно-воспитательных проблем наиболее приоритетных, оказывающих определяющее влияние на ход результативность педагогической деятельности;
- диагностику речевой деятельности слабослышащих школьников;

- оптимальное сочетание различных форм работы (учебной и внеурочной) по развитию речевой деятельности слабослышащих учащихся начальных классов специальных школ [2, с. 71-72].

В процессе опытно-экспериментальной работы мы опирались на ряд дидактических принципов, применяющихся в работе по развитию самосознания у подростков школьного возраста:

- направленность на общее развитие подростков;
- широкая опора на различные виды деятельности учащихся;
- использование индивидуальных и групповых форм учебной деятельности;
- реализация внутрипредметных и межпредметных связей, доведенных до уровня интеграции содержания обучения;
- усиление воспитывающего характера обучения;
- преемственность и непрерывность этапов развития самосознания подростков школьного возраста.

В процессе создания системы специальной работы по развитию самосознания подростков были выявлены определенные психолого-педагогические условия:

1. Педагогу важно знать актуальные проблемы своих воспитанников и осуществлять развитие их самосознания в контексте этих проблем.
2. Образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового диалога.
3. В учебно-воспитательном процессе школы необходимо создавать возможность творческого самопроявления учащихся в социально-психологических проектах, а также других формах работы, где можно реализовать свои наклонности и способности при выполнении дел с различным предметным содержанием. Необходимо культивировать у подростков целостные представления о личностном развитии, возможности самосовершенствования в процессе самопознания.

На этапе констатирующего эксперимента была использована комплексная методика, включающая следующие методы научно-педагогического исследования:

- выявление уровня знаний и изучение теоретических источников по теме исследования;
- анализ школьной документации;
- педагогическое наблюдение, беседы, интервьюирование и анкетирование учителей и учащихся школы;
- осуществление анализа и самоанализа уроков учителей;
- использование системного анализа полученных результатов для выработки рекомендаций [3, с. 122].

Выбор тех или иных методов обусловлен поставленными задачами, а их комплексное применение позволило более объективно изучить интересующие вопросы, что, с одной стороны, способствовало увеличению емкости имеющейся информации, а, с другой, придало ей большую надежность.

На всех этапах опытно-экспериментальной работы нами осуществлялся выбор адекватных рабочих методов исследования:

- наблюдение и фиксация мотивационных состояний учащихся; беседы с преподавателями и учащимися; интервьюирование; анкетирование; качественная и количественная оценка уровня развития самосознания подростков школьного возраста; создание повторяющихся ситуаций и перекрестные воздействия с целью получения подтверждающих данных;
- моделирование действия планирования, направленного на развитие самосознания подростков; наблюдение за учащимися в процессе выполнения экспериментальных заданий; метод экспертных оценок; статистическая обработка данных;
- стимулирование процесса самосознания подростков; метод экспертных оценок; статистическая обработка данных;
- моделирование действия самоконтроля; наблюдение за учащимися при осуществлении ими самоконтроля; метод экспертных оценок; статистическая обработка данных.

Как видно, основными методами, применявшимися на всех этапах исследования развития самосознания подростков школьного возраста, было наблюдение за деятельностью учащихся и учителей, анализ продуктов деятельности, их качественная и количественная оценка.

В целом, в процессе выявления уровней развития самосознания подростков школьного возраста на всех этапах опытно-экспериментальной работы возникла необходимость выбора критериально-диагностического аппарата исследования [4, с. 201].

В целях углубленного изучения стоящей перед нами исследовательской задачи и для включения подростков в рефлексивную своих личностных качеств было решено предложить им методику «Самоописание», заключающуюся в создании десяти предложений о себе в течение десяти минут. Основная цель данной методики заключается в выявлении особенностей когнитивного элемента самосознания подростка.

Анализ результатов учащихся показал, что подростки школьного возраста не привыкли осмысливать свои личностные качества и достижения в образовательном процессе, им было привычнее просто выражать свое отношение по поводу обучающих и контрольно-оценочных действий учителя и строить предположения о своем далеком будущем («хочу стать банкиром и обеспечить свою семью»; «моя мечта – отправиться в путешествие»; «мечтаю жить в Париже»). В самоописаниях учащихся чаще всего использовались ответы, касающиеся черт характера, количества лет, хобби.

В процессе работы мы пришли к следующим *выводам*.

1. В настоящем исследовании под самосознанием понимается совокупность психических процессов, посредством которых человек осознает себя и получает при этом ряд представлений о самом себе и целостной системе этих представлений.

2. Многомерность структурных компонентов самосознания превращает их в устойчивое целостное образование, свидетельствующее о социально-психологической направленности личности.

3. Процесс развития самосознания не является педагогической категорией в чистом виде, поэтому фундаментальное исследование этой полифункциональной категории должно осуществляться с опорой на психодиагностические методики.

4. Продуктивное развитие самосознания подростков происходит только в том случае, если взаимосвязанными оказываются педагогические и психологические аспекты при ярко выраженной мотивационной сфере обучаемых.

5. Развитие самосознания у подростков школьного возраста должно содержать деятельностно-субъектную основу, позволяющую одновременно формировать содержательный, регулятивно-деятельностный, мотивационно-ценностный и контрольно-оценочный критерии.

Вышеизложенные выводы позволили разработать следующие *научно-методические рекомендации*:

- критериально-диагностический аппарат исследования уровней развития самосознания у подростков может быть использован в работе общеобразовательных школ с целью выявления ориентационной, коррекционной и стимулирующей образовательной среды, направленной на личностное развитие учащихся;
- теоретические выводы, практические рекомендации и другие научные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, могут быть использованы в целенаправленной работе по формированию других ценностных качеств личности подростков школьного возраста;
- внедрение в практику общеобразовательных учебных заведений спецкурсов, направленных на развитие самосознания подростков, сможет способствовать раскрытию интеллектуального и творческого потенциала школьников и актуализации их индивидуально-личностных и мотивационно-потребностных качеств;
- включение проблематики самосознания в качестве одной из тем лекционных занятий для слушателей институтов повышения квалификации учителей и переподготовки позволит в целом оптимизировать работу по развитию самосознания у подростков школьного возраста и выявить на практике имеющиеся лакуны в данном направлении.

В целом исследование представляет собой один из возможных вариантов решения актуальных на сегодняшний день вопросов образования. Выполненная работа дополняет имеющиеся исследования по проблемам развития самосознания подростков.

Перспективы исследования проблемы можно наметить в комплексной разработке научно-теоретических и научно-практических основ организации развития самосознания у подростков школьного возраста, направленной на

процесс самопознания и самообразования учащихся через совокупность изменений в «Я-концепции» и динамику личностного роста [6, с. 85].

На наш взгляд, представляет интерес для дальнейшего исследования изучение частных факторов развития самосознания личности; выработка программы коррективки негативного самосознания и ее экспериментальное апробирование.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015г.). – Астана: Акорда, 1 января 2016 года. - N 319-III ЗРК.
2. Балин В.Д. О структуре индивидуального сознания// Психологические проблемы самореализации личности/ Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Издательство СПбУ, 1997. – 122 с.
3. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990. – 297 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 301 с.
5. Джеймс У. Психология. – Л.: Мысль, 1975. - 260 с.
6. Кон И.С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978. – 189 с.

Капустина Н.А. – педагог-психолог,

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Беларусь

Научный руководитель – доктор психологических наук Российской Федерации, доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор Казак Т.В.

Роль адаптации профессионала в процессе труда

Адаптация (от лат. adaptatio – приспособление) – это процесс приспособления работника к изменяющимся условиям внешней среды, производства, труда, обмена, жизни [3, с. 92-100].

В пользу адаптации красноречиво говорят следующие цифры. Порядка 80% людей, уволившихся в первые полгода – год работы, принимают решение об уходе из компании в первые две недели [1, с. 10-19].

Почему так случается? Обычна ситуация, когда новичок сталкивается с большим количеством трудностей, причем основная их масса порождается отсутствием информации о порядке работы и месте расположения отдельных подразделений организации. Реальность, в которую попадают новые сотрудники, не всегда отвечает их ожиданиям. Причины тому могут быть разные. Например, информация о положении дел в компании, полученная сотрудником в ходе его собеседований с представителями службы персонала и непосредственным руководителем, не соответствует истинной ситуации. Или же, приступив к работе, сотрудник оказывается в ненамеренно созданном

информационном вакууме, что влияет как на объективные результаты его работы, так и на его личную удовлетворенность [11, с. 479].

Консультанты утверждают, что в случае успешной адаптации сотрудник начинает эффективно работать уже через несколько месяцев, а в случае спонтанного развития – только по истечении года [2, с. 80].

Особенности адаптации разных категорий сотрудников [5, с. 142].

С точки зрения квалификации и должностного уровня новых сотрудников, условно можно выделить несколько категорий: рядовые сотрудники, рабочий персонал; специалисты, служащие, инженерно-технические работники (ИТР); молодые специалисты; руководители среднего звена; руководители высшего звена; сотрудники удаленных офисов.

Для каждой категории персонала разные аспекты адаптации имеют разную приоритетность. Прежде всего поговорим о различных аспектах адаптации.

Аспекты адаптации [4, с. 62-65].

Специалисты в области управления персоналом выделяют несколько аспектов процесса адаптации: социально-психологический, или введение в коллектив; профессиональный, или введение в профессию; психофизиологический.

Организационная адаптация.

Для того чтобы начать работать эффективно, человеку необходимо получить ответы на вопросы, связанные с организацией деятельности в компании: каковы стратегические цели и приоритеты компании? какова ее структура? как осуществляется управление? кто принимает решения? что можно делать и чего нельзя? как оформить командировку? где находится IT-отдел? как решать бытовые проблемы?

К сожалению, немногие предприятия в состоянии обеспечить сотрудников необходимой информацией в структурированном виде из-за отсутствия прописанных правил и процедур, поэтому новичку приходится разбираться во всех тонкостях самостоятельно [6, с. 242].

Социально-психологическая адаптация.

Очень важно приложить максимальные усилия, чтобы выбранный специалист чувствовал себя в коллективе комфортно. Здесь по большому счету компании надо постараться ему понравиться [7, с. 171-180].

Профессиональная адаптация.

Данный аспект адаптации можно назвать «дообучением». Он напрямую связан с приобретением новым сотрудником недостающих знаний и навыков в профессиональной области. Когда необходима профессиональная адаптация?

1. Если новичок обладает заведомо более низкими профессиональными компетенциями, чем требуется для эффективного выполнения его должностных обязанностей. В этом случае для него разрабатывается дополнительный план развития, и он проходит обучение в первые месяцы работы.

2. В компании приняты собственные стандарты работы (профессиональные или технологические). Например, в дистрибьюторских

компаниях принятый на должность супервайзера отдела продаж специалист, вне зависимости от своего предыдущего опыта, посещает тренинг «Техника продаж». Это нужно не столько для отработки непосредственно навыков продаж, сколько для ознакомления с существующими в компании профессиональными стандартами в этой области.

Психофизиологическая адаптация [9, с. 43-49].

Данный аспект в первую очередь включает приспособление к определенному, часто отличному от привычного, режиму труда и отдыха.

Особое внимание психофизиологической адаптации нужно уделять в следующих ситуациях:

1. При сменном графике работы. Если человек никогда не работал по ночам, ему объективно будет тяжело работать в смену или менять время пребывания на работе, к примеру, с 8 часов на 12.

2. Если график работы сдвинут. В некоторых компаниях предлагается график работы с 8 до 17, в других – с 11 до 20.

3. В компании ненормированный рабочий день. К ненормированной работе сложно привыкнуть, если на предыдущем месте работы у сотрудника был нормированный график.

4. Когда предусмотрены длительные командировки – для ряда сотрудников это может стать дополнительным стрессом.

5. Проектная работа – в этом случае сотрудник должен быть готов к пиковым нагрузкам, которые обычно возникают перед сдачей проекта.

6. Работа в режиме домашнего офиса (home office). Данная форма становится все более распространенной: компании приглашают региональных представителей или нанимают специалистов, например программистов или веб-дизайнеров, из других городов, не создавая при этом специальных подразделений или филиалов.

Категории сотрудников [8, с. 56-57].

Рядовые сотрудники.

На этапе адаптации рядовых сотрудников в компании следует разработать и использовать хотя бы минимальный набор инструментов: проводить вводный инструктаж, объяснять алгоритмы работы.

Наиболее приоритетной для данной категории сотрудников является социально-психологическая адаптация, так как большую часть рабочего времени они объединены в бригады или смены. Важно, чтобы новичок как можно быстрее освоился в коллективе, а сам коллектив принял его.

Следующий по важности аспект – профессиональный. Объяснить корпоративную специфику работы, научить основным производственным алгоритмам – задача наставника [10, с. 35].

Немаловажным является и психофизиологический аспект. Практика показывает, что часто кандидаты переоценивают себя, неоднократные вопросы и предупреждения менеджера по персоналу в ходе собеседования остаются неуслышанными, и, как следствие, сотрудники увольняются через неделю, объясняя это тем, что работа для них действительно физически сложна.

Специалисты, инженерно-технические работники.

По опыту компаний, именно с разработки адаптационных инструментов для этой категории сотрудников начинается выстраивание целостной системы адаптации в компании.

Наиболее приоритетной для специалистов и инженерно-технических работников является организационная адаптация, в ходе которой сотрудник знакомится со спецификой работы подразделения, в которое он пришел работать, с тем как налажены бизнес-процессы и т. д.

Что касается профессионального аспекта, то все зависит от стадии развития, на которой находится сама компания. На этапе активного роста у нее чаще всего нет возможности привлекать людей «на вырост» и обучать их в процессе работы, так как большинство служб только формируется и такие компании делают ставки на «готовых» специалистов, по сути, покупая на рынке их профессиональные компетенции. Если же компания находится на стадии стабилизации, то профессиональный аспект адаптации новичков будет следующим по приоритету.

Молодые специалисты.

Результаты исследований показывают, что от 20 до 30% образовательных программ вузов, представленных на рынке, не дают необходимого для профессиональной деятельности набора компетенций. Таким образом, для молодых специалистов наиболее приоритетным является профессиональный аспект адаптации. Уже сегодня большинство компаний имеет разработанные программы по работе с выпускниками вузов [12, с. 28-30].

Кроме того, молодых специалистов приходится адаптировать к особенностям не только компании, но и бизнес-среды в целом – опять же, по причине отсутствия у них опыта работы. Организационные отношения существенно отличаются от учебных, носящих преимущественно неформальный характер. Таким образом, организационный аспект адаптации является следующим по приоритетности.

Линейные руководители.

Иногда считается, что руководитель априори обладает всеми необходимыми навыками и информацией, и поэтому, в отличие от специалистов, его совсем не обязательно вводить в курс дела. Это, конечно, неверно. Когда на новое место приходит профессионал, за плечами у которого опыт работы в других организациях с другими системами ценностей и отношениями, организационная и социально–психологическая адаптация имеют большее значение, чем профессиональная.

Для проведения адаптации линейных руководителей необходима поддержка руководителя более высокого уровня управления, которого требуется активно привлекать к данному процессу. Руководителю среднего звена прежде всего важно познакомиться с коллективом и найти общий язык с подчиненными, прежде всего с неформальными лидерами коллектива.

Программы адаптации руководителей обычно отличаются от вводного курса для рядовых сотрудников. Помимо общих сведений о компании и ее продукции, ему придется усвоить также принятые в ней стандарты в области

управления людьми, ознакомиться с процедурами оценки и стимулирования сотрудников.

Топ-менеджер.

Какая-либо подготовка к приходу в компанию нового директора большая редкость. Стоит новичку выйти на работу, рассчитывать на какую-либо помощь ему не приходится.

При представлении коллективу нового топ-менеджера службе персонала целесообразно разработать план знакомства, который должен быть поддержан всеми существующими в компании каналами коммуникации: персональными и общими, письменными и вербальными. Основная задача в этом случае – изменить отношение сотрудников к новому топу: от настороженности до полного приятия. Для бизнеса важно, чтобы руководитель пользовался у сотрудников уважением, так как в этом случае его решения будут восприниматься как справедливые, а информация, исходящая от него, как истинная [13, с. 78-89].

Сотрудники удаленных офисов.

Под термином «удаленный офис» не обязательно понимается подразделение, находящееся на значительном расстоянии от основного. В некоторых случаях таким удаленным офисом может быть склад в соседнем от центрального офиса районе, отличающийся некоторой обособленностью. Сотрудники удаленного офиса бывают незаслуженно обделены вниманием, иногда могут не знать и не воспринимать нормы корпоративной культуры. Таким образом, наиболее приоритетными являются организационный и социально-психологический аспекты адаптации.

В удаленных офисах далеко не всегда есть HR-служба, и функции по адаптации ложатся на руководителей этих подразделений. В этом случае важно делать упор на подготовку раздаточных материалов, использование возможностей электронного обучения и внутренних корпоративных порталов.

Список литературы

1. Аксёнова О.Г. Методика адаптации: быстро и качественно / О.Г. Аксёнова // Справочник по управлению персоналом. – 2004. – № 6. – С. 10–19.
2. Зозуль В.А. Адаптация персонала в организации: из опыта работы Калужского гарнизонного военного госпиталя / В.А. Зозуль, Ю.Е. Антоненков, – Калуга: Издательский педагогический центр «Гриф», 2004. – 80 с.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – № 1. – 1989. – С. 92–100.
4. Баранова Т. Ключевые моменты в адаптации персонала / Т. Баранова // Справочник по управлению персоналом. – № 4. – 2008. – С. 62–65.
5. Володина Н. Путеводитель по кадровому менеджменту / выпуск IV: адаптация персонала // Н. Володина. – М.: ООО «Бегин групп», 2006. – 142 с.
6. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

7. Емекеев А.А. Адаптация молодого специалиста на предприятии: проблемы и решения // А.А. Емекеев / Регионология. – № 4. – 2004. – С. 171–180.
8. Кайдас Э. Почему новички уходят или как построить эффективную систему адаптации // Э. Кайдас / Управление персоналом. – 2005. – № 23. – С. 56–57.
9. Климашин И.А. Адаптация: методика, технология, опыт // И.А. Климашин / Справочник по управлению персоналом. – № 10. – 2001. – С. 43–49.
10. Панченко Л.Л. Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб. пособие / Л.Л. Панченко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.
11. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
12. Рогачева М. Адаптация работника в новом коллективе // М.Рогачева / ЖУК Журнал управление компанией. – № 2. – 2006. – С. 28–30.
13. Чепик, А.А. Отбор и адаптация персонала: технологичность определяет качество // А.А.Чепик / Справочник по управлению персоналом. – № 6. – 2004. – С. 78–89.

*Карабалина А.А. – кандидат психологических наук, доцент,
Левина А. – магистрант, 1 курс, направление «Психология»,
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова,
г. Актюбе, Казахстан*

Девиантное поведение как социальная проблема современного общества

Summary. There are several approaches to distinguishing types of deviant behavior. T. Shibutani (1969) identifies three types: conformal behavior (adaptation to requirements), impulsive behavior (with strong excitement and temporary loss of self-control), compulsive (forced) behavior.

«Девиантное поведение следует понимать как действия, которые несовместимы с существующими нормами и типами общества». Некоторые исследователи рекомендуют вводить дополнительное, более точное определение этого определения. Таким образом, Роберт Мертон рассматривает причины «социальной структуры и аномалии» как несогласие между целями и средствами достижения общества, другими словами, люди адаптируются в аномалиях по-разному: с различными формами конформизма или поведенческими отклонениями. В. Фокс считает, что девиантное поведение – «отклонение от нормы, которая приводит к тюремному заключению или другому наказанию правонарушителя». Ярким примером девиантного поведения является употребление наркотиков, его психологическая проблема

(психологическая зависимость от наркотиков) и медицинское (наркотическое злоупотребление), физическая зависимость – наркомания [1].

Что касается концепции девиантного поведения и трудных детей, она начала появляться в 1920-х и 1930-х годах. Первоначально он использовался не в области науки, а в повседневной жизни. Некоторое время он был забыт и вновь запущен в начале 1950-х и начале 1960-х годов. П. Блонски, который первым провел исследование по этому вопросу, изучил поведение девиантных детей, которые были отклонились от своих исследований. Проблема девиантного поведения среди подростков также затрагивается казахстанскими психологами и социологами (А. Жумабаев, Л.К. Керимов, Е.А. Шыныбекова, Г.А. Уманов, Ш. Жаманбатаева, Д. Казымбетова, Т.М. Шалгимбаев, А.М. Карабаева). По мнению исследователей, в этом исследовании исследовано влияние социально-педагогических факторов на развитие девиантного поведения. Подростки показали различные способы преодоления девиантного поведения посредством занятий спортом, самоорганизации, интенсификации школы, повышения активности, смешивания с совместной работой [2].

Существуют несколько подходов выделения типов девиантного поведения. Т. Шибутани (1969) выделяет три типа: конформное поведение (приспособление к требованиям), импульсивное поведение (при сильном возбуждении и временной утрате самоконтроля), компульсивное (принудительное) поведение.

В современной отечественной социологии девиантное поведение рассматривается как социальный феномен, различные виды которого имеют общий генезис и причины и находятся в сложных взаимосвязях и зависимости от экономических и социальных условий. Девиантное поведение рассматривается не как патология, а как естественный и необходимый результат эволюции социума, как дополнительные к конформным формы жизнедеятельности. Как подчеркивает Я.И. Гилинский, «отклонение» не есть объективная характеристика определенных видов поведения, а лишь следствие соответствующей общественной оценки (имеет место конвенциональность «нормы» и «отклонения»). Принципиально невозможно «искоренить», «ликвидировать», «преодолеть» негативное девиантное поведение и отдельные его виды. Речь может идти лишь об адекватных способах и методах регулирования, управления ими в целях оптимизации, минимизации, гармонизации. В социологии выделяется ряд крайних форм девиантного поведения, в том числе наркомания, алкоголизм, проституция, самоубийства и т.д.

Под наркоманией понимается хроническое заболевание, обусловленное систематическим употреблением наркотиков и характеризующееся непреодолимым влечением к ним, физической, психологической и социальной деградацией. На индивидуальном уровне речь идет о конкретном поступке определенного молодого человека, на социальном — о совокупности актов такого рода, о системе нарушений социальных норм. Эти социальные факторы характеризуют такое явление, как массовый уход индивидов от социальной действительности, активной деятельности в иллюзорный мир вследствие

немедицинского употребления наркотических средств. В этом случае имеет место индивидуальное или групповое поведение, которое не соответствует действующим на конкретно-историческом этапе развития общества нормам. Такое социальное явление определяется как наркотизм (Золотов, 1995), что более адекватно обозначает социологический аспект проблемы и отражает массовость данного явления. Наркотизм получил широкое распространение во многих странах мира и считается одним из самых разрушительных социальных зол. Россия здесь не является исключением. В 1990-е гг. в законодательстве изменились социальные нормы в отношении потребления наркотиков, что обусловило смягчение социальных санкций в отношении наркоманов.

Алкоголизм представляет собой хроническое заболевание, развивающееся в результате систематического употребления спиртных напитков, проявляющееся в физической и психической зависимости от алкоголя, ведущее к социальной и психологической деградации личности. Социологи изучают причины возникновения и распространения алкоголизма и пьянства среди различных социально-демографических и социокультурных групп, выявляют пути и способы его предупреждения. Особенности алкогольного поведения определяются (Шурыгина, 1996) не только биологическими и психическими характеристиками, но и традициями, регулирующими отношение к спиртному мужчин и женщин, в том числе дифференциацией половых ролей, стереотипами маскулинности и фемининности (мужественности и женственности). Если рассматривать возрастные различия алкогольного поведения как результат изменений личностных установок, можно сказать, что в среднем определенная установка складывается примерно к 20 годам, в течение жизни меняется не очень значительно и только после 69 лет претерпевает весьма заметную трансформацию. С повышением уровня образования относительная частота потребления спиртного снижается у мужчин и повышается у женщин. Женщины с незаконченным средним и средним образованием пьют реже мужчин, обладающих тем же образовательным статусом, а женщины со средним специальным и высшим образованием — чаще. Кроме того, в группе наиболее образованных мужчин повышается степень концентрации в пределах нормы, что характерно для женского алкогольного поведения, а в такой же группе женщин, наоборот, соответствующая доля несколько уменьшается. В наибольшей степени нивелирует относительную частоту мужского и женского алкогольного потребления социальное положение. Служащие-мужчины по этому показателю ближе к служащим-женщинам, чем к рабочим-мужчинам, и, наоборот, рабочие-мужчины ближе к рабочим-женщинам, чем к служащим-мужчинам. Курение, не относящееся к отклонению в поведении взрослых людей, является одним из проявлений отклоняющейся социализации подростков.

Наряду с делинквентным (преступным) и крайними формами девиантного поведения существует огромное множество других отклонений в поведении людей. Речь идет о таких асоциальных поступках, когда человек не совершает правонарушений и не переходит запретный моральный барьер, когда

он выполняет всякого рода предписания, но его поведение не соответствует социальным ожиданиям, дезорганизует людей. К такого рода отклонениям можно отнести: ложь, обман, грубость, бездействие, пассивность, агрессивность, раздражительность, конфликтность, халатность и многое другое. Слабые и случайные проявления таких отклонений легко устранить, но устойчивые их формы преодолеваются с трудом и могут привести к нарушениям правил и правопорядка [3].

По мнению Л.Г. Леоновой и Н.Л. Бочкаревой, при вовлеченности в какую-то деятельность развивается психологическая зависимость, но более мягкая по своему характеру. Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения не с другими людьми, а с неодушевленными предметами и явлениями. Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способ аддиктивной организации из средства постепенно превращается в цель. Одной из форм отклоняющегося поведения является агрессивное поведение. Агрессией называется физическое или вербальное поведение, которое направлено на причинение вреда кому-либо. Агрессия может проявляться в прямой форме, когда человек с агрессивным поведением не склонен скрывать это от окружающих, т. к. он непосредственно и открыто вступает в конфронтацию с кем-либо из окружающих, высказывает в его сторону угрозы или проявляет агрессивность в действиях. В косвенной форме агрессия скрывается под личной неприязнью, ехидством, сарказмом или иронией, и оказанием таким образом давления на жертву. Согласно А. Дарки, существуют следующие виды агрессивных действий: 1) физическая агрессия или нападение; 2) к косвенной агрессии относятся злобные сплетни, шутки, взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами; 3) склонность к раздражению, т. е. готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; 4) негативизм – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы; 5) обида (сюда относится зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные сведения); 6) подозрительность в диапазоне от недоверия и осторожности до убеждения, что все другие люди приносят вред или планируют его; 7) вербальная агрессия - это, прежде всего, выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань). Различные виды агрессивных действий могут быть обусловлены различными факторами и входить в структуру разных типов девиантного поведения. Наиболее яркий вид - физическая агрессия в виде нападения на жертву, - как правило, отражает криминальное поведение, хотя может встречаться и при делинквентном типе отклоняющегося поведения. Агрессивность психических больных и лиц с психической патологией в виде психопатологического и патохарактерологического типов отклоняющегося поведения отличается лишь особенностями мотивации и симптоматикой заболеваний. Криминогенное же значение психических аномалий заключается в том, что они при главенствующей роли социально приобретенных особенностей личности, взаимодействуя с ними, обличают совершение преступления, выступая не

причиной, а внутренним условием. Э. Фромм описывает в рамках псевдоагрессивного поведения непреднамеренную, игровую, оборонительную, инструментальную агрессию как самоутверждение. К основным субъектам девиантного поведения можно отнести лица, страдающие определенными формами психической патологии и склонные на этой основе к аморальному поведению, попыткам членовредительства и самоубийствам. Таким образом, психические расстройства проявляются в двух формах. Акцентуированные характеры, т.е. крайние варианты нормы. Люди с ярко выраженными «тяжелыми» чертами характера часто являются клиентами социальных медицинских и правоохранительных служб. Психические расстройства в виде акцентуаций возникают у молодых людей по ряду причин: часто психические расстройства обусловлены тем, что к молодому человеку общество предъявляет завышенные требования. Если на врожденные отклонения в характере накладываются болезненные отрицательные переживания, то формируется комплекс неполноценности, и возникает необходимость в искусственных компенсаторах - алкоголь, наркотики, агрессивное поведение. Особенно провоцирует появление ранее скрытой акцентуации или патологии т. н. период полового созревания. Сказываются трудности переходного возраста, т. е. переход во «взрослую» жизнь; он сопровождается перестройкой психики. Перестраиваются такие важные процессы, как мышление, ощущение, восприятие, меняется мир иллюзий, чувствования, в полной мере проявляются черты темперамента, способности, задатки. Личностные расстройства также выступают проявлениями девиантного поведения. К ним относятся такие как: Отчуждение – проявляется в том, что человек, оказавшись в конфликтной ситуации, не может самостоятельно из нее выйти; чтобы уйти от конфликта, он должен разорвать связь между своим Я и травмирующей средой. Этот разрыв создает дистанцию между человеком и окружением, а позднее она перерастает в отчуждение. Деперсонализация имеет место, когда отчуждается само «Я», утрачивается ощущение собственного тела, теряет смысл любая деятельность, притупляются эмоции, безразличие берет верх во всем. Депрессия - состояние аффекта с отрицательной окраской. Под депрессией понимают сильную тоску, сопровождаемую отчаянием и кризисом духа. В состоянии депрессии время как бы замедляется, наступает быстрая утомляемость, снижается работоспособность. Приходят мысли о собственной ничтожности, возможны попытки самоубийства. Объективным негативно влияющим фактором на распространение девиаций является то, что в настоящее время для большинства родителей характерна низкая заинтересованность в делах и успехах своих детей. В этой ситуации они перекладывают ответственность и обязанности по воспитанию и обучению детей на школу, которая не всегда готова принять на себя тяжелый груз нелегких проблем современного ребенка. Подростки сталкиваются с наиболее неприглядными сторонами жизни - постоянной усталостью и раздражительностью родителей, безразличием к их психологическим проблемам, переживанием своей беспомощности и тревоги за завтрашний день. Многие семьи агрессивны в отношении своих детей, причем в 17% случаев агрессивность проявляется в грубой форме. Каждый год в

Казахстане около 500 детей пытаются покончить с собой из-за издевательств над ними в семье и около 1000 детей убегают из дома [4].

Таким образом, под девиантным поведением следует понимать систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения от нравственного контроля над собственным поведением. Это впоследствии может привести к социальным проблемам с подростками и так же развитию девиантного поведения. В данной статье мы не утверждаем, что полностью исследовали проблему девиантного поведения, а постарались поднять один из пластов социальной проблемы современного общества.

Список литературы

1. Балалар мен жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқы психологиялық және педагогикалық мәселе жөнінде.
2. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения и социального контроля // Социология в России. – М., 1996. –С. 587–609.
3. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: Учебно-методическое пособие. - Новосибирск: Изд-во НГМИ, 1998.
4. Беличева С.А., Фокин В.М. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер. - М., 1993.
5. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением / Под ред. М. И. Рожкова. - М.: Гуманит. центр. ВЛАДОС, 2001.
6. Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-пресс, 2000.
7. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилинский. - СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. - 234 с.
8. Гилинский Я.И., Афанасьев В.С. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Уч. пособие. - СПб.: Филиал ИС РАН, 1993.
9. Голев А.Г. Педагогические аспекты антинаркотического воспитания учащихся. Учебное пособие. - Пятигорск, 2001.
10. Григорьев С.И., Демина Л. Д. Психолого-педагогические основы социальной педагогики. - Барнаул, 1996.

*Конорюкова И.В. – педагог-психолог,
Тверское суворовское военное училище, г. Тверь, Россия*

Кейс-технологии в рамках психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников

В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам профессиональной ориентации и консультации молодежи, находящейся на пороге выбора своего профессионального будущего. Однако, недостаточная разработанность указанной проблемы в научной литературе, сведения

профессиональной консультации в упрощенный «диагностический» подход, игнорирующий активность субъекта в выборе профессионального пути, навязывающий ему готовые решения, отсутствие обоснованных и апробированных подходов в научно-методическом обеспечении процесса профессионального самоопределения старшеклассников приводит к снижению эффективности психологического сопровождения и возникновению целого спектра проблем.

Сущностью профессионального самоопределения является нахождение личностных смыслов в выбираемой профессиональной деятельности. С этой точки зрения важными являются смысло-жизненные ориентации старшеклассника, которые определяют направленность будущей траектории профессионального развития и позволяют сделать выводы об актуальных профессиональных ориентирах подростка.

Профессиональное самоопределение представляет собой процесс согласования индивидуально-психологических и психофизиологических возможностей личности с содержанием и требованиями будущей профессии, нахождения смыслов выполняемой деятельности [1].

В работе О.В. Падалко ключевыми компонентами профессионального самоопределения являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий составляющие смысло-жизненных ориентаций старшеклассников. Когнитивная составляющая представлена системой ценностных ориентаций, жизненных целей. Эмоциональная составляющая включает будущие профессиональные интересы, отношение к престижу профессии и оценку ее привлекательности. Поведенческая составляющая относит профессиональные установки, факт принятия решения о выборе профессии, учебного заведения [3].

Одними из эффективных форм и методов содействия профессиональному самоопределению обучающихся являются кейс-технологии, которые направлены на повышение активности школьников на этапе выбора профессии, обеспечение возможности самореализации личности в динамично меняющемся мире.

Кейс – это описание реально произошедшего события, побуждающее обучающихся к выработке в ходе дискуссии способов разрешения ситуации на основе ее анализа. Кейс имитирует реальные жизненные ситуаций, задачи и проблемы [2]. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации выбора будущей профессии, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать этапы его осуществление.

Применение данной технологии дает возможность добиваться положительных результатов в работе по следующим направлениям:

- формирование активной жизненной позиции, создание условий для самоутверждения каждого воспитанника в формах общественно приемлемого поведения;

- оказание помощи обучающимся в планировании профессиональной карьеры; повышение мотивации к обучению, формирование культуры межличностных отношений.

Кейс «Алые паруса» помогает обучающимся определиться с выбором будущей профессии и сформулировать цель, наметить пути ее достижения на основе сочетания индивидуальных представлений о профессии, реалистичной оценки своих возможностей и т.д.

Кейс «Алые паруса» (авторская разработка)

1 этап – мотивация и самоопределение.

Цель: стимулирование познавательной деятельности обучающихся посредством развивающих и трансформирующих вопросов для достижения целей занятия.

Кто читал книгу Александра Грина «Алые паруса»?

Скажите, что помогло Ассоль достичь своей мечты?

Как Вы считаете, чем отличаются понятия «мечта», «цель»?

С чего начинается подготовка к профессиональному самоопределению?

Цель должна отвечать на вопросы: Что хочу достигнуть? Когда? И Как? Чем конкретнее цель, тем больше вероятность ее осуществления. Определите для себя одну из главных целей, которую Вы готовы достичь, и запишите ее в тетради (получить образование, профессию).

Кто из Вас обращался к себе ежедневно с анализом, что сегодня я сделал для достижения своей цели?

Как вы считаете, чтобы быть на шаг впереди в достижении цели, что нужно сделать?

Всегда ли удается достигать намеченного?

Что помогает преодолевать возникающие трудности на своем жизненном пути?

2 этап – актуализация знаний

Цель: актуализация интеллектуального и эмоционального опыта, формирование у подростка собственного мнения относительно ситуации и разработка собственного варианта действия по заданию.

Проблема: выбор будущей профессии.

Источник кейса: информация о профессии, Центра занятости населения, периодической печати.

«Капитан корабля приглашает совершить путешествие в мир будущей профессии. Вам необходимо определиться с профессией, используя схему, выполняя при этом свою роль.

Подходы к решению проблемы:

Подход 1. Самооценка своих способностей, сравнение собственных возможностей и профессионально важных качеств военнослужащего, постановка цели – получение профессии военного, выработка конкретных шагов на пути к достижению цели.

Подход 2. Анализ информации о профессии военного, выделение преимуществ военного образования, создание собственного алгоритма достижения цели.

Ответственность за выбор будущей профессии лежит на подростке.

Создание схемы достижения цели с позиции ХОЧУ: интересы, мотивы, потребности; НАДО – востребованности на рынке труда, территориальные ограничения и т.д.

Подход 3. Жизнь изменяется быстрее, поэтому с выбором будущей профессии можно повременить. Сторонники этого подхода считают, что на данном этапе важно просто получить образование. Обладая знаниями и умениями, мы потом определимся с выбором профессии.

Подход 4. Пока рано о чем-то задумываться, что само собой все разрешится. Все будет хорошо и не надо прилагать никаких усилий для достижения цели. Они полагаются на мнение значимых взрослых в определении профессии.

Подростки делятся на подгруппы, выбирают карточку с заданием и приступают к исполнению роли.

В рамках ситуационно-ролевой игры происходит создание схемы достижения цели с позиции ХОЧУ: интересы, мотивы, потребности; МОГУ – уровень знаний, способности; НАДО – востребованности на рынке труда, территориальные ограничения и т.д. При обсуждении важно акцентировать внимание подростка на том, в какой позиции он себя ощущал, что мешало ему занять активную позицию и выразить свое мнение с позиции ответственности.

Воспитанники в процессе построения проекта решения ситуационной задачи составляют план достижения цели (табл. 1).

Таблица 1

План достижения цели

Мечта	
Цель	
Качества, которые помогут достичь поставленную цель	
Качества, негативно сказывающиеся на достижении цели	
Этапы достижения цели	
Результат	
Личностное отношение к выбранной профессии	

3 этап – формирование новых знаний.

Цель: развитие умения определять цели, описывать и анализировать процесс их достижения на протяжении всего периода движения к цели.

Обсуждение в малых группах, которым предлагается разработать общий вариант ответа на задание. От обучающихся требуется проанализировать ситуацию, оценить альтернативы, выработать оптимальный вариант решения проблемы – выбора профессионального будущего, составить план осуществления решений, подготовить публичное выступление (текст, плакаты, проигрывание ситуации, и т.д.).

Групповая дискуссия получившихся проектов.

4 этап – анализ и рефлексия совместной деятельности.

Цель: осознание отношения к поставленным целям в профессиональном самоопределении.

На этом этапе происходит обобщение интеллектуальной работы в виде выделения ключевых, проблемных или, наоборот, успешных моментов работы обучающихся. Уточняются понятия и представления, появившиеся в ходе дискуссий, обостряются трудности. Происходит обсуждение проблемных вопросов.

Использование данной технологии на профориентационных психологических занятиях способствует профессиональному самоопределению обучающихся через анализ и решение проблемных ситуаций профессионального выбора. У воспитанников происходит формирование профориентационно-значимых компетентностей: испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, выделять варианты выбора из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения, ставить образовательную и профессиональную цель, использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели [4]. И как результат – осознанный выбор наиболее эффективного алгоритма решения в контексте выбора своего профессионального будущего.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев. – СПб.: ИПООВ РАО, 2012. – 68 с.
2. Козина И.М. Case study: некоторые методические проблемы /И. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177 – 189.
3. Падалко О.В. Молодые специалисты с высшим образованием: динамика профессионального самоопределения // Преемственность поколений: диалог культур: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 1996. – Вып.1. – С. 224 – 226.
4. Чернушкина Н.В., Роут О.А. Современные педагогические технологии в профориентационной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012.

Копылова Н.В. – доктор психологических наук, профессор

*Петров Н.Н. – соискатель ученой степени кандидата психологических наук
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия*

Особенности психологической оценки показателей профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ в процессе ее формирования

Основываясь на теоретическом анализе работ, посвященных надежности субъекта труда, раскрытию сущности и структуры данного феномена в работах

разных авторов, систематизации данного материала согласно структурно-динамической теории личности К.К. Платонова, и использовании общенаучных принципов и принципов психологии труда, мы можем заключить, что формирование профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ может быть реализовано через:

- приобретение сотрудниками ОКС теоретических знаний, раскрывающих механизм психических процессов, влияющих на формирование показателей их профессиональной надежности;

- развитие личностных качеств сотрудников ОКС, обеспечивающих необходимый и достаточный уровень профессиональной надежности в различных ситуациях выполнения трудовых обязанностей;

- овладение сотрудниками ОКС навыками и умениями по использованию возможностей собственной психики для выполнения профессиональных задач по охране, конвоированию и содержанию обвиняемых и подозреваемых;

- освоение сотрудниками ОКС способов укрепления эмоционально-волевой сферы с целью выработки требуемого поведения и черт характера, обеспечивающих профессиональную надежность несения службы – выполнения профессиональных обязанностей;

- совершенствование способности сотрудников ОКС анализировать ситуации профессионального риска, возникающие в профессиональной деятельности;

- воспитание у сотрудников ОКС трудовой направленности и социальной полезности мотивации профессиональной деятельности;

- формирование у сотрудников ОКС навыков межличностного взаимодействия, обеспечивающего высокий уровень согласованности действий, бесконфликтного поведения в служебных отношениях с сослуживцами и спецконтингентом.

Однако актуальный вопрос формирования профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ не может рассматриваться без подбора соответствующих методов ее контроля и оценки.

Раскрыв суть профессиональной надежности, как интегральной психологической характеристики личности специалиста, проявляющейся в соответствии уровня выраженности профессионально важных качеств, нормам и требованиям профессии, вне зависимости от складывающихся условий, а также рассмотрев специфику труда конвоиров, исследователи, путем анализа экспертных оценок выявили следующие блоки личностных качеств (показателей), обеспечивающих надежность в данной профессии:

- 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.) [2].

Таким образом, в рамках контроля и оценки показателей профессиональной надежности, необходимо подобрать комплекс методик, позволяющих выявить наличие и измерить степень развития личностных качеств сотрудников, точно и в полной мере отражающих результаты экспертной оценки.

Рассмотрим ценностно-мотивационный блок, который был выделен на основе таких описаний личности сотрудника как: «желание помогать людям», «осознание важности своей работы», «ответственность», «добросовестность профессиональной деятельности» и т.д. Из вышесказанного можно заключить, что основным предметом оценки, в данном случае, становятся направленность личности и преобладающая мотивация. Для определения преобладающей направленности личности предлагается использовать методику диагностики Б. Басса, позволяющую выявить заинтересованность в решении деловых проблем, ориентацию на деловое сотрудничество, или же наоборот стремление личности к стимулам, не связанным с содержанием профессиональной деятельности, в процессе ее выполнения [1, с. 234]. Для исследования преобладающей мотивации будет использоваться методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, позволяющая выявить у сотрудника как наличие и уровень мотивации социальной полезности и общей активности, так и других ее видов.

Для оценки эмоционально-волевого блока, изначально представленного экспертами как «способность преодолеть трудности для осуществления поставленной задачи», «способность противостоять страху», «не поддаваться панике при ЧП», «решительность», «действовать согласно инструкции, сохраняя самообладание», следует прежде всего отметить важность способности к самоконтролю, достаточного уровня развития волевых качеств, а также, эмоциональной устойчивости и склонности сотрудника к риску, выступающих основой для большинства вышеперечисленных описаний. В данном случае, мы будем использовать специально ориентированные на это методики: оценки эмоционально-волевых качеств, определения эмоциональной - устойчивости (стабильности) – неустойчивости (нейротизма, тревожности) и методику диагностики степени готовности к риску Шуберта [3, с. 632-635].

Когнитивный блок, выявленный нами, из таких характеристик экспертов, как «способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке», «смекалистость», «внимание к деталям», резонно предположить, что данные качества напрямую зависят от способности к прогнозированию ситуации, и когнитивных способностей, таких как: уровня мышления, интеллекта, памяти, а также особенностей внимания сотрудника. Здесь нами будет использован тест «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш, методика «Логические закономерности О. Липпмана», тесты интеллекта Айзенка-Горбова, прямо

ориентированные на диагностику отмеченных выше показателей. А также методики «Оперативная память», «Таблицы Шульте» и «Перепутанные линии», позволяющие оценить наиболее важные для специфики профессии аспекты внимания и памяти [5, с. 40-41].

Касательно коммуникативного блока, представленного «умением работать в команде», «чувством локтя», «взаимопониманием», «способностью адекватно взаимодействовать со спецконтингентом», то здесь можно выявить два направления диагностики, а именно: способность конвоира работать в коллективе и его уровень конфликтности, для исследования которых будут использованы методика определения индекса групповой сплоченности Сисора, позволяющей определить индивидуальную предрасположенность сотрудника к взаимодействию в группе, не прибегая к расчёту социометрических индексов [4, с. 179-180]. А также, методика «Конфликтная личность» В.М. Пугачева, позволяющую выявить доминирующую тактику поведения респондента в конфликте.

Перечень методик для диагностики показателей профессиональной пригодности представлен в таблице 1.

Таблица 1

Психодиагностические методики определения показателей профессиональной надежности сотрудников ОКС

п/п	Показатели профессиональной надежности	Психодиагностические методики
1.	Эмоциональная устойчивость	- методика определения эмоциональной устойчивости (стабильности) – неустойчивости (нейротизма, тревожности)
2.	Уровень самооценки	- методика определения уровня самооценки С. Будасси
3.	Способность к прогнозированию ситуаций	- тест «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш
4.	Свойства внимания: – распределение – устойчивость и концентрация	- методика «Таблицы Шульте» - методика «Перепутанные линии»
5.	Уровень интеллекта	- тесты интеллекта Айзенка-Горбова
6.	Уровень логического мышления	- методика «Логические закономерности О. Липпмана»
7.	Уровень памяти	- методика «Оперативная память»
8.	Уровень развития волевых качеств личности	- методика оценки эмоционально-волевых качеств
9.	Готовность к риску	- методика диагностики степени готовности к риску Шуберта
10.	Уровень самоконтроля	- методика «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова

11.	Умение работать в коллективе	- методика определения индекса групповой сплоченности Сишора
12.	Уровень конфликтности	- методика «Конфликтная личность» В.М. Пугачева
13.	Преобладающая мотивация	- методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана
14.	Направленность личности	- методика диагностики направленности личности Б. Басса (Смекала-Кучера)

Помимо исследования показателей профессиональной надежности с помощью вышеуказанных методик, мы предлагаем сотрудникам самостоятельно оценить свой уровень надежности, с целью чего авторами была разработана «Анкета самооценки уровня профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ». Она предполагает самооценку сотрудниками батальона ОКС УВД по Тверской области по 5-ти балльной шкале показателей профессиональной надежности, по которым можно судить о таких показателях профессиональной надежности сотрудника ОКС как: уравновешенность, эмоциональная устойчивость, владение навыками саморегуляции, дисциплинированность, стремление работать в коллективе, целеустремленность, любовь к профессии, чувство долга и других показателей, отражающих содержание ответов экспертов. Анкета включает 24 вопроса, ответы на которые, даются в баллах. Значения низких уровней проявления показателей профессиональной надежности оцениваются в 1 балл, высокого – в 5 баллов. Минимальное количество баллов – 24, максимальное – 120. Медианное значение – 72. Следовательно, по результатам анкетирования сможем сделать следующие выводы:

- сумма 56 баллов и ниже свидетельствует о низком уровне профессиональной надежности сотрудников ОКС;
- сумма от 57 до 88 баллов показывает средний уровень профессиональной надежности;
- сумма 89 и более баллов – высокий уровень профессиональной надежности сотрудников ОКС.

Так как данная анкета предполагает именно самооценку профессиональной надежности, уместно будет включить в список диагностических методик и методику определения уровня самооценки С.Будасси, позволяющую выявить уровень самооценки и ее адекватность, а вместе с тем и степень достоверности данных, полученных в результате анкетирования.

Описанная система оценки психологической составляющей профессиональной надежности сотрудников охранно-конвойной службы используется при входном и выходном контроле, является неотъемлемой частью программы формирования профессиональной надежности и используется с целью оценки эффективности формирующего воздействия на показатели профессиональной надежности у сотрудников ОКС.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. [Текст] / В.А.

Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 349 с.

2. Копылова Н.В., Петров Н.Н. Психологическая надежность в специфике работы охранно-конвойной службы МВД РФ [Текст] / Н.В. Копылова, Н.Н. Петров// Вестник Тверского государственного ун-та. Серия «Педагогика и психология». – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. - №4. – С. 12-16.

3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом «БАРАХ-М», 2003. – 672 с.

4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2009. – 490 с.

5. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий. – Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 2002. – 688 с.

Копылова Н.В. – доктор психологических наук, профессор

Якушенко А.А. – аспирант III года обучения, направление «Психологические науки»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Содержание понятия «управленческая деятельность»

В современном обществе происходят глубинные трансформации во всех сферах жизни человека – от социально-политической до личной. В этих динамично меняющихся условиях идет трансформация всех систем управления и, как следствие, происходят значительные изменения процесса профессионального становления руководителей за счет предъявляемых к ним требований по реализации своих трудовых функций.

Само понятие управление является общенаучной категорией и изучается во многих науках: философии, социологии, экономике, инженерных дисциплинах и конечно же в психологии. В настоящее время управление все в большей степени выступает как специфичный вид деятельности человека, а именно как разновидность особой общественно необходимой деятельности – труда. В настоящее время исследователи рассматривают деятельность специалиста по управлению как профессиональную, а именно управленческую, которая имеет свои особенности.

Актуальность изучения вопроса содержания понятия «управленческая деятельность» определяется востребованностью на рынке труда квалифицированных профессионалов, которые способны эффективно управлять организацией (коллективом) в изменяющемся мире.

В научной литературе деятельность определяется как форма активности, и как динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности. Данные отношения направлены на достижение сознательно

поставленных целей и связаны с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. Основными психологическими свойствами деятельности выступают – активность, осознанность, целенаправленность, предметность, системность ее строения. В основе деятельности всегда лежит какой-либо мотив или несколько мотивов. Предметом психологического изучения деятельности являются психологические компоненты, которые побуждают, направляют и регулируют трудовую активность субъекта и реализуют ее в исполнительских действиях, а также свойства личности, через которые эта активность реализуется. Итак, можно определить, что трудовая деятельность – это система определенных взаимоотношений субъекта деятельности с обществом в сфере производственных отношений [8, с. 23-24].

Е.А. Климов [4] выделяет следующие элементы в структуре трудовой деятельности: субъект – индивид, наделенный активностью, которую он направляет на объект, условия среды, других индивидов; предмет – это объект, на который направлена активность субъекта; цель – предполагаемый, желаемый результат; средство или орудия труда – средства (предметы), которые использует субъект для достижения поставленной цели; процесс воздействия субъекта на объект – это собственно трудовая активность человека, которая сочетает средства и предметы труда, имеет технико-организационный и социально-экономический аспекты; способ действия, технология деятельности, то есть последовательность способов, методов и приемов воздействия; окружающая среда – это условия, в которых происходит деятельность; результат – реальный продукт воздействия субъекта (то, что получает человек в итоге трудовой деятельности), который может совпадать с целью, но может и не совпадать. В первом случае работа достигла цели, во втором – цель не достигнута, и трудовая деятельность может быть продолжена.

Историческое развитие трудовой деятельности было связано с изготовлением и совершенствованием орудий труда. Немаловажным является тот факт, что субъекта в процессе трудовой деятельности интересует прежде всего конечная цель труда. Поэтому он все время стремится повысить его эффективность, то есть получить наибольший результат при наименьших затратах, это послужило предпосылкой возникновения совместного труда людей. Постепенно труд становился более разнообразным, совершенным, многосторонним и сложным. Происходило разделение труда, сначала на умственный и физический, а затем на руководителей и подчиненных. И, как следствие, развитие нового феномена трудового процесса – управление. Управление является механизмом достижения общего результата труда посредством координации и согласования деятельности всех участников совместного труда для достижения поставленной цели. В итоге стечение этих обстоятельств объективно обуславливает выделение, формирование и развитие особого вида трудовой деятельности — управленческая деятельность. Можно дать следующее определение: управленческая деятельность – это вид сознательно осуществляемой человеческой деятельности, направленной на эффективное функционирование осуществляемого труда (индивидуально или

коллективно) по достижению тех или иных целей, решения соответствующих задач, выполнение функций [4; 5].

Управленческая деятельность – это труд творческий, преимущественно умственный, требующий специальных знаний и опыта, и который осуществляется человеком в виде нервно-психических усилий. Эта деятельность, которая постоянно совершенствуется [3].

Субъектом управленческой деятельности выступает руководитель – работник аппарата управления, возглавляющий трудовые организации (группы или коллектив), направляющий и регулирующий их деятельность. Руководитель по определению одновременно является членом организации и стоит как бы вне ее – над ней – в силу своего иерархически высшего положения. Эта особенность субъекта является признаком управленческой деятельности, выражающаяся через сочетание двух основных принципов ее организации – иерархического (субординационного) и коллегиального (координационного), а также необходимость их оптимального согласования. Эффективность управленческой деятельности во многом зависит от профессионализма руководителя и его социально-психологических особенностей [1].

Специфика управленческой деятельности, прежде всего, заключается в ее предмете, то есть объекте воздействия, которым являются субъекты – люди и их трудовая деятельность. В данном виде деятельности субъект и объект труда являются идентичными по сложности своей организации и тождественными по основным особенностям, то есть психологическим особенностям. Также руководитель контактирует одновременно со многими субъектами, между которыми существуют определенные социально-психологические отношения, которые также входят в предмет деятельности руководителя и придают ему дополнительную специфику за счет субъект-субъектного характера взаимоотношений [2].

Еще одна специфичность управленческой деятельности заключается в том, что эта деятельность всегда направлена на другие виды деятельности (организация): она не существует обособлено, а возникает как необходимый атрибут совместной деятельности людей. Таким образом, участие в создании материальных благ происходит опосредованно, через труд других лиц [2].

Важнейшая характеристика управленческой деятельности ее преобразовательный характер, направленный не на изменение предметно-вещной среды, а на преобразование системы общественных отношений. Продуктом управленческого труда является управленческое решение, а не товары и услуги. А результаты управленческого труда выражаются в конечных результатах деятельности людей (индивида или трудового коллектива в целом) [2].

Таким образом, управление как особая разновидность трудовой деятельности возникло и развивалось вместе с эволюцией человеческого труда, постепенно выделяясь в самостоятельный вид. Управленческая деятельность специфична по своему субъектно-субъектному характеру, структуре и процессу реализации. Деятельность руководителя определяется как вид

профессиональной работы в сфере управленческих отношений. К руководителю как профессионалу предъявляются особые требования для эффективной реализации управления. Однако, при исследовании управленческой деятельности необходимо учитывать не только психологические особенности руководителей, но и характеристики организации (коллектива).

Список литературы

1. Жариков Е.С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу / Е.С. Жариков. – М.: МЦФЭР, 2002. – С.318-325.
2. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие / Т.С. Кабаченко – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. Пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. — М., 1998.
5. Лебедев В.И. Психология и управление / В.И. Лебедев. – М., 1990.
6. Мещерякова Е.В. Психология управления: учебное пособие / Е.В. Мещерякова. – Мн.: Выш. шк., 2005.
7. Творогова Н.Д. Психология управления. Лекции / Н.Д. Творогова. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2001. – (XXI век). – С. 346–347.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 2007.

*Kuanzhanova K.T. – The Degree of DOCTOR (PhD) in Pedagogy and psychology
K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Aktobe, Kazakhstan*

Self-actualization as a factor of the professional development of the teacher of the university

The problems of education and personal development of student while studying in a high school, the formation of their professionalism and competitiveness are major ones in the field of higher education. Specialist training is currently associated with the changes that occur in the Kazakh society, economy and production in Kazakhstan, which determine the need to create conditions conducive to self-development and self-identity of the students, while the personal and professional development of the future specialist in the course of university education is decisively influenced by the identity of their teachers.

In this connection, the special importance is devoted to the problem of personal-professional development of university teachers, finding ways to optimize this process; the teachers initiate internal mechanisms of personal-professional development.

According to researchers, pedagogical activity of teachers requires continuous development of the following individual psychological qualities: empathy, tolerance, positive thinking, optimism, as during the achievement of professional activities "a teacher is forced to play the role of educator and facilitator, and animator, and

mentor. Ideally, there should be created a personality worthy emulating, capable of taking decisions, not avoiding liability and thus believing that he or she is aimed to teach the same to others" [1].

To effectively carry out the mission of a university teacher, a person must become a mature individual personality. Personal maturity is most pronounced in the ability to connect and relate individual personality traits, social (status) and age-related opportunities, personal aspirations with the needs of society and others. Needless to say that personal maturity involves social maturity, which has a developed ability to adapt to all situations and forms of communication. This ability is based on adequate and stable representations of oneself. The latter allows to consistently correlate own real possibilities and requirements of a particular situation, one's own behavior and expectations of others, which means the presence of vital stability and personal courage [2].

Interesting is the conclusion of some researchers about the importance of the value of such personal qualities of university teachers, as benevolence, tolerance (both political and religious), integrity, responsibility and honesty. Another factor in the personal self-development of university teachers is their self-sufficiency, which aims to identify the person to achieve the highest level of demands on themselves. And this is the most effective motivation for the constant personal cultivation [3].

Significant opportunities for modern communication tools have their own negative sides, and, specifically, the spread of professional, including research and teaching interests and needs. In this regard, targeted and controlled process of personal self-improvement is the greatest instrument of selection and ordering of incoming information as a foundation for personal change, the challenges of today [4].

MAIN PART

Summarizing the findings of many scientists [5,6,7], we can say that personal and professional development of university teachers is an active qualitative transformation of their own inner world, which resulted in their obtaining a fundamentally new system and way of life, leading to self-actualization in the teaching profession.

Development of personal qualities of university teachers is performed through constant enrichment and transformation of their own subjective experience as a significant source of development.

Personal development of university teachers from positions of acmeology, according to Derkach, A.A. is based on the following provisions:

- development as a type of self-awareness, promotion to the optimal highest level;
- understanding of the subjective nature of the development;
- implementation of development through contradictions resolved by the individual, followed by an analysis of the development process;
- examination of the development as an activities evolution on the way of life and profession [8].

The process of personal development of university teachers is largely determined by positive I-concept. Formation of I-concept, including "I-image",

depends on the degree of coherence of the ideal and real I-image, the ratio of which defines the requirements of human to himself as a person.

The aim of our study is to analyze the features of university teachers striving for self-actualization, their structure, the image of "I" and its influence on the development of personal qualities among university teachers.

To achieve this goal we used the following diagnostic methods and techniques: the self-attitude study methodology (SSM) (Stolin, V.V.) [9], the «SAMOAL» methodology (Lazukin, A.V.) [10], method of association experiment [11].

The study involved teachers of the Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov in the amount of 87 people.

In our study, we made a number of assumptions:

1. the development of personal properties of university teachers is shown in the individual's desire to self-actualization;

2. the level of personal qualities development of university teachers is characterized, first, by a high level of "I"-image, including such components as attachment to oneself, self-confidence, inner honesty, a sense of self-importance and self-acceptance; secondly, by the level of awareness and elaboration of different sides of the "I"- image.

At the first stage of the study using the «SAMOAL» technique, there was studied the teachers striving for self-actualization.

The analysis of the results showed that 47% of respondents are at an average level of desire for self-actualization; 33% of respondents are at a high level of commitment to self-actualization; 20% are diagnosed to be at the low level of commitment to self-actualization.

Based on these findings, we isolated three relative groups of university teachers: with high, medium and low levels of commitment to self-actualization.

At the second stage of the study, using an SSM method, there was studied the structure of "I"-image of university teachers, as well as by the association experiment, allowing to build associative stimulus field as a set of responses to the application of the stimulus - the level of awareness and elaboration of different sides of the "I"-image.

This phase of the study was carried out on the basis of the pre-separation of university teachers into three groups.

Analysis of the obtained during the SSM technique performance results revealed that the first group of teachers (low desire for self-actualization) is characterized by uncritical, low reflective activity, high tension, inability to recognize unpleasant for themselves issues and other traits and activities. The subjects of the first group are often not satisfied with the results of their activities. They doubt that can cause respect to themselves, underestimate their personal "I", question the value of their own personality, and have little interest in their inner world. They are characterized by a low acceptance of themselves, which may be indicative of an internal alienation. However, this group of teachers is tempted to change themselves in accordance with the concept of "ideal - I". These results, in our opinion, can talk about the low level of development capacity for personal self-improvement.

For teachers of the second group (the average level of desire for self-actualization) are typical, critical, and self-confident. They are interested in their inner world, their personal "I". They feel the value of their personality for themselves and for others. The high level of self-acceptance indicates a positive attitude towards themselves, approval of their plans and desires, unconditional acceptance of themselves together with their drawbacks. Results, in accordance with the scale of self-acceptance, of the teachers related to this group are higher than of the others.

Teachers of the third group (high level of desire for self-actualization) are characterized by a high level of reflexivity and criticality, the ability to complete openness even specified as unpleasant both for personal and professional information. Their self-understanding indicates independence, energy, reliability, will, lack of internal tensions. These studies say about their own interest in their "I", a positive attitude towards it, feeling the importance of their personalities and perceived value of the "I" for others. All of the above indicates, in our opinion, the high level of capacity for personal self-improvement.

To determine the level of awareness and elaboration of university teachers from different sides of the "I"-image, there was conducted analysis of the meaningful signs of the changes revealed depending on the structure of the "I"-image. We proceeded from the assumption that within the structure of the "I"- image one of the key positions belongs to the concept of "personality." When analyzing the content features of the "I"-images and "Personality" there was used the method of free association.

The carried out analysis of the images-representations included an analysis of substantial features of each of these images ("I", "Personality") depending on the level of desire for self-actualization.

Analysis of the concepts list of the teachers related to the group with low desire for self-actualization showed that in describing the "I"-image there are commonly used concepts that reflect the personality and social status. In describing the image of the "personality", the concepts volume slightly increased (+ the "world view" concept).

It should be noted that during the description of the "I"-image there are applied concepts more relevant either to role positions (friend, wife) or adjacent to the field of interpersonal communication (kind, smart, funny, sympathetic). In describing the image of the "personality" there are presented personality traits and characteristics of the system such as a world view.

Teachers with an average level of desire for self-actualization (when compared with the first group) are observed to possess an increase in the number of terms used in describing the "I"-images and "Personality". In describing the "I"-image, relevant becomes the sphere of interpersonal interaction (humanity, kindness). However, for the first time there appear concepts of communicability, responsibility and intelligence (smart), which can be called as the means of the personal self-improvement level increase. In our opinion, the use of the "I"-image description of these concepts may be a characteristic of the dynamics of personal cultivation of university teachers.

However, the greatest importance is the image of the "personality." And if the description of the "I"-image in the list contains only 8 concepts, in describing the image of the "personality" there were used more than 15 concepts.

The most frequently used were the concepts that related to interpersonal interaction (humanity, communication); means to improve their personal level (mind (smart), determination, independence, originality, independence). Complication of the associative array can be an indication of a significant commitment to personal development for university teachers in the group.

Teachers with high aspirations for self-actualization increase in the number of concepts in describing the "I"-image and the "Personality" image in comparison with the previous groups.

The most significant in describing the image of "Personality" are the concepts that characterize the process of implementation of professional activity (self-fulfillment and success), as well as quality, contributing to the achievement of excellence (commitment).

For teachers of this group there is markedly increased the total number of terms used in describing the "I" and "Personality" images. While still significant is the area of interpersonal interaction (confidence). Also for the first time in description of the "I"-image there are used concepts that reflect the level of professionalism (professional and specialist).

It is particularly notable for the fact that these concepts are used in the description of the "I"-image, which means increasing importance in the system of self-representations of concepts characterizing themselves as the subject of professional activity, a greater confidence in their professional capacities. In describing the image of the "Personality" there is still relevant the intellectual sphere (mind), the features of professionalism (purpose, creativity, autonomy).

The total area of the semantic fields of "I" and "Person" includes such concepts as mind, purpose, creativity, responsibility, hard work, and confidence. Hence, the importance of teachers in this group retains the intellectual sphere, the means of excellence achieving.

It should also be noted that there is an increase number of the terms used in describing the "I" and "Personality" images (in the aggregate). If the group of teachers with low aspirations for self-actualization uses only 12 concepts, the subjects with an average level of desire for self-actualization use 18 concepts, respondents with high aspirations for self-actualization use 23 concepts.

Thus, university teachers, who have been related to the high level of commitment to self-actualization, exhibit high emotional value of "I", and a deep awareness of the "I"-image. Their personal understanding is characterized by a high level of reflexivity and criticality, independence, vigor, reliability, will, lack of internal tensions, personal interest in their "I", a sense of their personality importance and values of their "I" for others.

Teachers with high aspirations for self –actualization demonstrate a high need for cognition, openness to new experiences, interest in objects not related to the satisfaction of any requirements, high level of creativity, autonomy, independence and integrity of the individual in their actions and judgments, sensitive to their needs,

assured, do not cater for social standards in the formation of their own desires. They were well aware of the positive self-concept, which is the basis for the development of adequate self-esteem and are characterized by high commitment to professional self-improvement.

Thus, there are confirmed the assumptions that the development of personal qualities of university teachers are shown in the desire of the individual for self-actualization; and the level of development of university teachers personal properties is characterized, first, by the high level of the "I"-image, including such components as attachment to oneself, self-confidence, inner honesty, a sense of self-importance and self-acceptance; secondly, by the level of awareness and elaboration of different sides of the "I"-image.

Bibliography

1. De-Juanas, A., E. Navarro and A. Ezquerro, 2014. Student's Epistemological Beliefs and the Perception about University Professor. A Study with Science Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 2611-2615.
2. Sanfey, H. and C. Hollands, 2012. Career development resource: promotion to associate professor. *The American Journal of Surgery*, 204 (Issue 1): 130-134.
3. Morris, D.B. and E.L. Usher, 2011. Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (Issue 3): 232-245.
4. Jae Hoon, Han and A. Finkelstein, 2013. Understanding the effects of professors' pedagogical development with Clicker Assessment and Feedback technologies and the impact on students' engagement and learning in higher education. *Computers & Education*, 65: 64-76.
5. Markova, A.K., 1996. *Psychology of professionalism*.
6. Busygina, A.K., 2003. *Professor – occupation: theory of the university teachers curriculum design*, Samara.
7. Smirnov, S.D., 2003. *Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality: a textbook for university students*, M.: Academy.
8. Derkach, A.A., 2000. *Acmeology: personal and professional development of people: methodological and applied bases of acmeologic research*.
9. Posohova, S.T. and S.L. Soloveva, 2008. *Handbook of Practical Psychology*.
10. Rakovich, N.K., 2002. *Workshop on personality psychodiagnosis*.
11. Popova, T.V., 2010. *Association experiment in psychology*.

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

Развитие речи и языка в детстве

Речь и язык развиваются в детстве, интенсивнее всего на втором и третьем году жизни. В начале второго года ребенок произносит свои первые несколько слов, а к концу третьего года уже в состоянии рассказать о событии, пользуясь последовательностью сложных предложений, т.е. текстом, отправляющим слушателю логическую конструкцию из множества понятий. Развитию речи и языка посвящено множество исследований, но внятное

описание сущности этого процесса так или иначе найти затруднительно. Настоящие тезисы – попытка в этом направлении.

Речь и язык – фундаментальные способности человека, от развития которых зависит напрямую результат любой деятельности, поэтому на изучение механизмов их формирования направлены усилия многих исследователей. Т.Жалагина и Я.Елкина исследовали в этом отношении креативность в профессиональном росте учителей средней школы [3, с. 34–35]; Л.Караванова и Л.Становова – психологическую культуру как основа профессиональной подготовки социального работника [4, с. 61–62], Е.Короткина и В.Прудаева раскрыли значение классической литературы как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов [5, с. 85–87]; О.Белобрыкина изучала связь между развитием речи и сознанием в детстве [1], а О.Белобрыкина и П.Воробьева изучали психологические дескрипторы эмоциональной компетентности дошкольников [10, с. 90–99]; А.Иванова изучала влияние развивающегося сознания пятилетних дошкольников на их речь и высказывания [6, с. 33–38]; Н.Милева исследовала влияние тревожности учащихся начальной школы на их общение [7, с. 182–183]; Г.Гигова – профессиональные качества педагогов на общение с школьниками и становление их речи и языка [2, с. 165–168].

Часто слова речь и язык используют как синонимы. Такими они, однако, не являются. Речь – это способность обмениваться мыслями с окружающими: отправлять им свои и принимать отправленные ими (и процесс этого обмена), а язык – преобразование мыслей в воспринимаемую зрением или слухом форму, так как у нас нет предназначенного для восприятия мыслей органа чувств (проще нет телепатии). Язык не речь, а средство осуществления речи: изображение своих мыслей через окружающее вещество, и извлечение чужих мыслей из вещества (чернил на бумаге; колебаний воздуха), с помощью которого они изобразили свои.

У каждого человека всего одна речь, поскольку всего одна способность мышления и всего одна способность обмениваться мыслями (слово ‘речь’ не получится даже употребить во множественном числе), но каждый человек пользуется множеством языков. Одну и ту же мысль (например, ‘зимой холодно’) можно отправить и получить, пользуясь разными языками.

Языком не получится воспользоваться без наличия мыслей и без способности обмениваться ими (т.е. без речи), а обменяться мыслями (т.е. осуществить речь) не получится без посредничества языка. Поэтому язык не может появиться до появления мыслей и речи, а наличие речи без средства для ее осуществления (т.е. без языка) бессмысленно. Вероятно поэтому язык и речь появляются и развиваются фактически одновременно, хотя язык – средство осуществления речи и следствие ее наличия речи. По фазам, через которые проходит развитие языка в детстве, можно судить о фазах развития мышления и речи.

Совпадение возраста, этапов и стремления к освоению и использованию языка наводит психологов на мысль, что некое свойство мозга и психики, названное Н.Чомским условно ‘главной языковой способностью’ (‘language

acquisition device') [8], результатом наличия которого является освоение речи и языка, передается по наследству, и которого в генетической программе животных нет.

Развитие мышления, речи и языка проходит одновременно, через три ясно различимые фазы раннего возраста, который 'сензитивен' для развития мышления, речи и языка.

1. С 12-го по 18-ый месяцы жизни. Формирование понятий и их обмен с окружающими отдельными словами, преимущественно существительными. Это время называют 'периодом отдельных слов'. Начинается появлением указывающего жеста рукой в конце первого года и проговариванием отдельных слов, направленных к окружающим. Их количество невелико и не увеличивается не очень быстро: с 20 слов в начале второго года до около 50 к его середине. Количество понимаемых слов в несколько раз больше выговариваемых.

2. С 18-го по 24-ый месяцы жизни. Середина второго года жизни – начало следующей фазы развития мышления, речи и языка. После ее начала количество понятий быстро увеличивается, о чем говорит быстрое увеличение количества используемых слов – до 200 к концу второго года. К формированию понятий добавляется формирование суждений из 2–3 понятий (логические операции с объемами и содержаниями понятий), и обмен суждениями с окружающими простыми предложениями из 2–3 слов. Суждение – это логическое вычитание объемов понятий и одновременно сложение их содержаний, в результате чего создается новое, более конкретное понятие. Например, вычитанием объемов понятий 'черный', 'собака' и 'злой', и одновременным сложением их содержаний, создается новое понятие 'злая черная собака', конкретнее любого из образовавших его. Этот факт указывает на появление нового уровня в структуре понятий: понятия, входящие в объем других понятий. Появляется новое свойство языка: объединение нескольких слов в предложение. Первые детские предложения составлены из двух слов („нет каша“; „мама как“; „дай мяч“, „еще читать“, „еще лужа“) без союзов, предлогов, падежей, т.е. без грамматических элементов, указывающих на логические отношения между переносимыми предложением понятиями суждения. Отсутствием правил языка детские предложения несколько похожи на телеграммы, оставшиеся в прошлом, и на сообщения, отправленные со смартфона, поэтому второе полугодие второго года жизни называется периодом 'телеграфической речи'. К концу второго года количество слов в предложениях достигает до 3–4.

3. С 24-го по 36 месяц. Общение логическими конструкциями из множества суждений, и их обмен с окружающими сложными предложениями и множеством сложных предложений – текстами. К концу второго года дети начинают пользоваться множественным числом существительных. Предполагается, что это является началом освоения грамматических элементов, указывающих на логические отношения между понятиями (пространственные, временные, принадлежности, причинности и др.): предлоги, союзы, падежи, служебные слова и др.

В начале третьего года жизни количество уровней обобщенности структуры понятий уже превышает три. Отправляемые и принимаемые детьми мысли начинают включать все больше понятий, между которыми все больше разнообразных логических связей. Предложения становятся сложными – состоящими из несколько простых, каждое из которых в свою очередь – из нескольких слов („Ты ее позови, и она придет“; „Знаю где это“; „Устал, а теперь нет“). Появляются союзы, связывающие простые предложения в сложное. Первым появляется союз ‘и’ для логического вычитания, после него предлоги, указывающие на временную последовательность (до, потом), следом за ними – союзы, указывающие на причинно-следственные связи (но, потому что).

Несколько недель (месяцев) после появления сложных предложений дети начинают связывать несколько сложных изречений в текст: рассказывают о впечатлившем их событии несколькими предложениями, понимают и с интересом слушают короткие сказки, рассказы, стишки. Скорость освоения новых понятий увеличивается, а с ней и скорость освоения слов для них.

На третьем году жизни дети извлекают грамматические правила из языка окружающих, после чего экспериментируют (играют) с ними в реальном и воображаемом общении с окружающими. Стараются начинать и поддерживать разговор с взрослыми, и всеми доступными способами не позволять разговору закончиться. Часто один и тот же вопрос повторяется многократно, и не потому что ребенок не знает ответа, а потому что хочет, чтобы разговор продолжался.

Стремление к общению и освоению языка настолько сильны, что разговоры осуществляются не только с реальными, но и с воображаемыми собеседниками. Если несмотря на все усилия разговор прекратился (взрослый таки ушел), дети продолжают экспериментировать с обменом мыслями и использованием языка одни, разговаривая вслух с воображаемым собеседником и с самим собой: произносят разные фразы и их комбинации, делая всевозможные высказывания об окружающих объектах, повторяют их с разной скоростью, высотой, силой, интонацией, акцентами, паузами. Жан Пиаже [9] назвал эту особенность речевого и языкового развития ‘эгоцентрической речью’ и подсчитал, что ее доля – около 40% отправляемых детьми сообщений на третьем году жизни, после чего она постепенно уменьшается, и к семилетнему возрасту исчезает.

Детское стремление общаться словами настолько велико, что когда дети не знают существующего слова или грамматического правила, создают (изобретают) его – это хорошо известная педагогам и родителям способность детское словотворчество.

К концу третьего года дети понимают около тысячу слов, несколько сот из которых в состоянии употребить в разговоре. Столько же слов в повседневном общении использует и взрослый человек. Это означает, что к концу третьего года дети в состоянии сообщить окружающим любую свою мысль, и понять любое объяснение: речь уже существует, а язык для ее осуществления фактически освоен.

За два года раннего возраста (второй и третий) речь развивается от обмена отдельными понятиями отдельными словами с окружающими (в начале второго года) до обмена любой мысли грамматически правильными предложениями и текстами к концу третьего года: дети уже в состоянии осваивать окружающую среду по ее словесному описанию.

Список литературы

1. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 215 с.
2. Гилова Г.М. Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 165–168.
3. Жалагина Т.А., Елкина Я.А. Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 37–40.
4. Караванова Л.Ж., Становова Л.А. Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 60–65.
5. Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Классическая литература как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов-психологов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 85–88.
6. Маджаров Г.А., Иванова А.Т. Влияние развивающегося сознания на возникновение чувства вины у пятилетних дошкольников // Современная реальность в социально-психологическом контексте: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 28 февраля – 1 марта 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 34–39.
7. Милева Н.И. Тревожность учащихся начальной школы // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 182–185.
8. Chomsky N. Syntactic Structures. – Berlin: Walter de Gruyter, 2002.
9. Piaget J. The Construction of Reality in the Child. – New York: Ballantine, 1954.
10. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / – Yelm: Science Book Publishing House, 2015. – С.90–99.

Таумышева Р.Е. – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан

Психологические механизмы формирования профессиональной направленности личности студента

Требования современного общества, нацелено на духовное оздоровление и личностный рост молодого поколения, формирование у них системного мышления, профессиональной культуры, творческой активности, самостоятельности и высокой ответственности за результаты труда, воспитание потребности в постоянном обновлении полученных знаний вступают в противоречие с реальным положением дел в среднем педагогическом профессиональном образовании.

Система профессионального образования является одним из основных факторов обеспечения устойчивого роста и развития экономики и общества любой страны. Интеграция Республики Казахстан в мировое образовательное пространство, смена парадигмы образования и формирование его новой национальной модели актуализируют вопросы качества подготовки педагогических кадров. Будущим специалистам предназначено решать задачу воспитания молодого поколения с инновационным типом мышления, а для реализации этих задач требуется педагог с творческим стилем мышления и деятельности, способный осуществлять инновационные процессы.

Указание на избирательно-положительное отношение человека к профессии не раскрывает, однако, психологического содержания его профессиональной направленности. Понятие «отношение к профессии» само по себе психологически бессодержательно, поскольку отражает лишь направление нашей активности и указывает на ее объект. В основе положительного положения нескольких человек к одной и той же профессии могут лежать различные потребности и стремления. Только путем анализа системы мотивов, лежащих в основе субъективного отношения, можно судить о его реальном психологическом содержании.

В понятии профессиональная направленность можно выделить отдельные стороны, выражающие ее содержательную и динамическую характеристики [1]. К первой относят полноту и уровень направленности, ко второй – ее интенсивность, длительность и устойчивость. Полнота и уровень направленности несет содержательно-личностную характеристику профессиональной направленности и в значительной мере содержит ее формально-динамические особенности. Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии. Избирательное отношение к профессии чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом длительности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии.

При определенных условиях значимыми для человека могут стать многие связанные с профессией факторы: ее творческие возможности, перспективы профессионального роста, престиж профессии, ее общественная значимость, материальные, гигиенические и другие условия труда, его соответствие привычкам, особенностям характера и т. п. Это свидетельствует о том, что профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

Таким образом, одна из форм развития профессиональной направленности состоит в обогащении ее мотивов: отдельного мотива до все более распространенной системы мотивов. Профессиональная направленность большой группы людей может включать одни и те же мотивы и все же быть различной. Это обусловлено тем, что система мотивов всегда предполагает их определенную организацию, структуру. Одни и те же мотивы могут быть различным образом организованы, находиться в различных отношениях соподчинения. И, что особенно важно, различными могут быть ведущие мотивы.

Обычно мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией. В этом плане правомерно выделение, во-первых, группы мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии.

Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии) [2]. Очевидно, что связь индивидуального сознания с профессией приобретает в данном случае более опосредованный характер.

Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.) [3; 4].

Четвертую группу составляют мотивы выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть «мое призвание» и т.п.) [5]. Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека от внешних, объективно несущественных атрибутах профессии. Нередко именно эти мотивы порождают стремление к отдельным «романтическим» профессиям.

Данная классификация, построенная по признаку происхождения мотива, вероятно, может быть продолжена. Существенное различие указанных групп мотивов состоит в их неодинаковом отношении к объективному содержанию профессиональной деятельности. Мотивы, отнесенные к первой группе, делают близкими и ненужными человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение.

Как отмечал П.А. Шавир: «Мотив, органический связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности. Тем самым этот мотив является важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания». Таким образом, психологически оправданным и педагогически целесообразным различать мотивы, органически связанные с содержанием выполняемой деятельности (прямые мотивы и побочные мотивы) [1].

В первом случае человек трудится ради того дела, которым занят. Само возникновение прямых мотивов есть свидетельство того, что данная деятельность приобретает непосредственную личную значимость для человека. К числу прямых мотивов трудовой деятельности относят сознание своего долга, переживание общественной значимости своего труда. Руководствуясь в процессе неинтересной для него работы чувством долга, человек не приспособляется к внешним требованиям, а усваивает их.

Чувство долга не является побочным мотивом, так как оно глубоко связано с выполненной деятельностью, главным образом с ее результативной стороной. Если человек побуждается к деятельности побочными мотивами, внутренне не связанными с ее содержанием или результатом, то нельзя сказать, что он трудится ради того дела, которым занят. Он приспособляется к внешним требованиям, но не усваивает их. Он побуждается к труду на основе потребностей и чувств, которые не обязаны своим развитием данной деятельности (например, материальная заинтересованность, честолюбие и т.п.).

Для того чтобы в процессе труда стимулировалось развитие человека, раскрытие и расширение его творческих сил, необходимо, чтобы центральными для человека были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда – мотивы долга и общественной необходимости. В связи с этим, организуя практическую деятельность студентов в соответствии с возникшими к ним способностями, необходимо добиваться, чтобы притягательной и побудительной силой становилась для студентов основное содержание выполняемой деятельности, то, что составляет ее объективный смысл, а не побочные сопутствующие данной деятельности обстоятельства. Нельзя недооценивать роли и других групп мотивов. Однако их значимость в структуре профессиональной направленности зависит от того, дополняют ли они мотив, отвечающий объективному содержанию профессии, или «конкурируют» с ним [6].

Основываясь на изложенных рассуждениях, под уровнем профессиональной направленности понимается степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии (следовательно, личностного смысла) объективному содержанию профессии. При высоком уровне направленности близким и нужным человеку является наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение.

При низком уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах.

Было бы неверно понимать отношение к профессии односторонне, только как проявление активности, избирательности со стороны человека. В действительности здесь имеет место взаимодействие, поскольку профессия также воздействует на субъекта. Это воздействие характеризуется тем, какие чувства, образы, мысли, возникают в сознании под влиянием профессии и, что особенно существенно, теми объективными требованиями, которые профессия предъявляет к человеку. К числу последних относятся, во-первых, требования, предъявляемые некоторыми профессиями к отдельным психофизическим особенностям человека [7].

Во-вторых, объективными можно назвать и требования качественным объективностям протекания психических процессов, то есть к общим и специальным способностям [8].

В исследованиях, посвященных психологическим аспектам профессиональной ориентации, данный тезис не встречает возражений. Однако значение благоприятной мотивации оценивается обычно в суммарном, обобщенном виде, как избирательно-положительное отношение личности к профессии. В тех же исследованиях (преимущественно социально-психологического характера), в которых выясняются мотивы такого отношения, вопрос об уровне профессиональной направленности, его зависимости от определенной группы мотивов не становится. Между тем, подобно тому, как дифференцируется значение способностей для деятельности, должна быть дифференцирована и мотивационная сторона профессионального самоопределения [9]. С точки зрения требования профессии, интересов ее дальнейшего развития, продуктивности труда ее представителей не безразлично, какой именно мотив будет преобладающим. Было уже отмечено то особое значение для последующей деятельности, какое имеет мотив органически связанный с ее содержанием. Преобладание данного мотива есть вместе с тем и субъективная предпосылка достижения удовлетворенности своим трудом.

Высокий уровень профессиональной направленности – это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития. «Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если есть надежда, что активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека. Одним из основных условий прогнозирования такого развития личности является высокий уровень профессиональной направленности» [1].

Соответствие ведущего мотива основному содержанию избираемой профессии не единственная предпосылка возможности найти в этой деятельности свое призвание. Многие будут зависеть и от характерологических

особенностей личности, и от качественного своеобразия и уровня развития ее способностей. Однако в этой взаимосвязи профессиональной направленности, черт характера и способностей ведущая роль преобладающему мотиву. Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у студентов не исключает возможности ее формирования в период учебы в институте.

Однако полного совпадения реально достигнуто быть не может по следующим причинам. Во-первых, не всегда в структуре мотивов выбора профессии доминирует мотив, внутренне связанный с данной деятельностью. Правда, как указывает Шишкина Л.И., указанное содержание имеет частный характер, поскольку существует возможность перестройки системы мотивов и повышение уровня профессиональной направленности. Более принципиальное значение имеет другое соображение. Во всех случаях, когда преобладающим является интерес к специфическому содержанию деятельности, сохраняется возможность углубления этого интереса [10]. При правильной организации деятельности ее творческие возможности все полнее отражаются человеком.

Таким образом, несоответствия между объективным содержанием профессионального труда и тем личностным смыслом, который имеет для человека его выбор или участие в нем, неизбежно. Поскольку, как было отмечено выше, основное содержание развития профессиональной направленности состоит в повышении ее уровня, этот процесс невозможен без преодоления указанного несоответствия. При определенных условиях оно приобретает характер диалектического противоречия, становится движущей силой развития профессиональной направленности.

Формирование и поддержание устойчивой направленности личности студента представляет собою непрерывный процесс согласования требований перспективы посредством деятельности, посредством обратной связи. Формирование мотивов, как справедливо отмечает В.И. Ковалев, равно, как и системы целей и намерений, идет вместе с формированием потребностей. Потребность и другие компоненты (интересы, влечения, цели, намерения) становятся устойчивее за счет более глубокого познания перспективы и трансформацией возникшей потребности человека в конкретные мотивы.

Изменение общественной значимости перспективы, осознание ее и адекватная оценка степени рассогласования требований этой перспективы с наличными знаниями и умениями приводит к появлению новых потребностей и интересов, системы целей и установок, к необходимости совершенствования взглядов, убеждений, и мировоззрения. Эти изменения как бы побуждают к активной деятельности, которая компенсирует возникшее рассогласование. Если же индивид в процессе деятельности не будет видеть перспективы или общественно значимая для него как личности интереса не представляет, направленность не будет развиваться, как бы заморожено, поскольку отсутствует активная деятельность по достижению общественно значимой перспективы [11].

Таким образом, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура

мотивов, ценностей, личностных смыслов, а также способностей, определяющих профессионально важные качества.

Список литературы

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1986. – 206 с.
2. Божевич Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов у советских школьников. Известия А.П.Н. РСФСР. – 1957. – Вып. 36. – С 45-53.
3. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности. – М., 1988. – 136 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1: Пер. с нем. – М., 1986. – 392 с.
5. Зелинченко А.И., Шмелев А.Г.//Вестник МГУ, серия «Психология». – 1987. – №4. – С.14-17.
6. Физиологические и психологические основы труда/ ред. В.И. Дорогайченко. – М., 1974. – 231 с.
7. Ким Н. Социализация личности в условиях формирования умений самообразования // Поиск. – 2002. – № 3. – С. 234.
8. Кайданов Д.П., Суименко Е.И. Актуальные проблемы социологии труда. – М., 1997. – С. 34 – 35.
9. Шишкина Л.И. Социально-правовые вопросы профориентации молодежи/ Л.И. Шишкина; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1976. – 62 с.
10. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР)/М.Х. Титма. – М., 1975. – 198 с.
11. Халяпина Л.Н. Социализация учителя. – Кузбассвузиздат, 1995. – 128 с.

*Трифенова-Димитрова П.И. – ассистент кафедры «Психология»,
Великотырновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Тырново, Болгария*

Научный руководитель – доктор, доцент Чавдарова В.А.

Модел на творчески акт на мислене

Въпреки че систематичните изследвания не са провеждани много дълго време в областта на изследванията на творчеството, философите и психолозите се занимават с творческо мислене и действие много по-рано. Творчеството е специфична човешка дейност, в която се проявява и се формира най-пълноценно личността. Затова изследването на творческата личност е от голямо значение. В същността си тя е сложна и динамична. През 1910 г. Джон Дюи създава своя класически модел за цялостен анализ на психическо действие, като разграничава пет нива на умствено отражение:

1. Среща на трудност: Опитва се да се открият свързващи връзки, които обединяват два различни фактора, а значението на обекта трябва да бъде разпознато и проблематизирано.
2. Дефиниране на трудността: Проблемът е ограничен и локализиран.
3. Възникване на възможно решение: Мисленето води от даденото към

вероятното. Подход, който не се приема, но се опитва да представя идея като предположение, хипотеза или теория, тъй като отлагането на окончателното заключение за по-нататъшно доказване. За да открием отчасти съществуването на съперничаещи предположения, които дават възможност за избор, е от изключителна важност да се насърчава появата на многобройни, различни идеи, когато е възможно.

4. Рационално изработване на идея: Става дума за логичното развитие на последствията от подхода.

5. Проверка: Идеята трябва да се окаже окончателно приета.

С незначителни модификации тези аналитични категории са запазени дълго време в анализа на мисленето и поведението, въпреки че не са получили толкова голямо внимание.

Описанието на тези обсъждани по-рано мислеци и поведенчески актове се отнася основно до всички актове, но творческото мислене и креативност се характеризира с факта, че за първи път се внедрява нова стратегия за мислене и поведение. На всички етапи социологическите фактори играят важна роля, пряко или непряко. Математикът Анри Поанкаре развиващ теорията за хаоса установява, че хората, които мислят продуктивно - както научни, така и художествени - намират своите решения на четири нива. От своя опит той отличава:

- а) фаза на приготвяне,
- б) инкубационна фаза,
- в) фаза на осветяване,
- г) фаза на проверка.

Моделът на Анри Поанкаре е възприет като терминологията за анализиране на творческия процес. Изследователите, които са изследвали модела с четири стъпки на Поанкаре, показват, че стъпките не винаги трябва да се изпълняват в реда a-b-c-d, но могат да се припокриват, а понякога дори да се установи регресия .

Айндховен и Винаке се сблъскаха с тези фази, но решиха, че това е динамичен и непрекъснат процес, който не може да бъде напълно възприет в точно дефинирани фази. Списъкът на т. нар. модели все още може да бъде продължен, но би завършил само картината на анархията на научната концептуализация в тази област.

Според авторите обаче, въпреки по-новите модели, които не биха могли да надделеят, моделът на Поанкаре все още е най-полезният, който да представлява като творчески акт на мислене. По-долу този модел, който описва и първата фаза на процесите на социална промяна, ще бъде разгледан стъпка по стъпка, като отделните релевантни теории и резултатите от изследванията ще бъдат третирани според техните референтни нива.

А) ПОДГОТОВКА: Всеки процес на мислене и всеки процес на социална промяна - дори творческа - се предизвиква от напрежение, от проблем. Какво представлява "проблемът"? Говорим за среща с трудности. За други "да видиш проблем" означава да откриеш, че неща, които никога не са били комбинирани преди, са същите или се припокриват. Проблем или

напрежение може да се разглежда като вид "бяло петно" в съществуваща теория или концептуален дизайн. Особено в художествения процес, проблемът често е, че трябва да се организира истински факт, обикновено символичен. Така че съществуването на проблем винаги означава, че в индивида съществуват антагонистични тенденции, когнитивни дисонанси или ролеви конфликти. Също така, тези конфликти могат да съществуват между фактите за околната среда и между индивида и околната среда. Груповата динамика подчертава, че откриването на стрес е също толкова важно, колкото освобождаването на тези напрежения. Самооткриването на проблема е аспект, който отличава творческото мислене от простото разрешаване на проблеми.

Въпреки че Холман вижда и критикува този аспект на изследване на творчеството, поради психологическия си подход, не може да уточни социалните и социализационните условия за този аспект на творческото поведение, а по-скоро иска да определи точно тези гранични условия. Предпоставката за откриването на проблема може да бъде, от една страна, интензивното занимание с определена област, от друга страна, е напълно възможно, че страданието (това може би е неприятното, което възниква чрез асиметрична ролева връзка) да предизвика проблема. Що се отнася до научните открития, често се казва, че проблемът е "във въздуха", защото фактите вече не отговарят на теориите. Артистите от своя страна описват интензивна, силно емоционална среща между субекта и неговата среда, която води до усвояването на обектите и тяхната трансформация. Напрежението и проблемите могат да възникнат и от факта, че се наблюдават различни социални фактори един спрямо друг. Тази първа фаза е и време на натрупване на знания. В тази фаза индивидуалното творчество и груповото такова обхваща цялата информация, знания и цензура. Това създава широка основа, на която може да бъде изграден действителният процес на творчество. Нетворческите групи и индивиди категоризират стереотипите от самото начало и по този начин получават много по-малко информация. Стойността на тази фаза е, че напрежението трябва да бъде точно определено, неговите фактори и компоненти на състоянието са видени във връзка с цялостната система.

Б) ИНКУБАЦИЯ: Инкубацията е времеви интервал, през който не може да се открие видима активност на групата или на индивида. Този период от време може да отнеме минути, дни, месеци или дори години и често е придружен от приятното усещане за успех. Тази фаза често се съчетава с постоянно желание за освобождаване на напрежението, може би с намерението да се върнем към нея по-късно. По отношение на инкубационния период различните изследователи подкрепят различни теории. Тезата, че по време на инкубационната фаза проблемите и тяхното решаване несъзнателно се обсъждат в главата на твореца според психоаналитичните теории на творчеството. Други изследователи подкрепят хипотезата, че релаксацията е особено обещаващо условие за изземване на съхраняваната информация. Гилфорд създава информационна хипотеза. По време на инкубационния период се извършват някои трансформации на информацията, което отнема време. Указанията, необходими за решаването на проблема, са свързани с ирелевантни

мисли по време на подготвителната фаза.

В) ФАЗАТА НА ОСВЕТЛЕНИЕ: Фазата на осветяване се нарича всекидневен език като опит "aha" . Това е неволен момент, в който материалът на инкубационната фаза се превръща в ясна, смислена представа, която изведнъж се появява. Тъй като това преживяване обикновено е придружено от много силни чувства, то често се възпрепятства от неподготвения индивид. Некредитиращият индивид не може да достигне фазата на осветяване, тъй като липсват условия на инкубационната фаза. Опитът в некорективните групи и индивидите е свързан със стереотипните категории. Мислите идват по време на най-странните моменти, като събуждане, къпане, ходене на разходка и т.н

Г) ФАЗАТА НА ПРОВЕРКА: В разглеждания модел тази стъпка на оценка и проверка е последната в творческия процес. Тук трябва да се определи дали мислите за критериите или изискванията (новост, коректност, полезност) съответстват. От една страна, обаче, този процес принадлежи на теорията за науката и методологията, а от друга - на критиката на изкуството и оценката на процесите на социална промяна.

Какви са критериите за съставяне на творческа идея или творчески поведенчески дизайн? Най-често споменаваният критерий е "новостта", при която би било необходимо да се изясни какво означава "ново". Също така има разногласия. Някои автори определят понятието "новост" чрез тестове. По този начин, Гилфорд оперира "нов" с термина "необичаен", което означава рядкост в статистически смисъл. Други автори оценяват само нови отговори, които са уникални за дадена популация. Като цяло, обаче, може да се каже, че така определената "новост" е необходимо, но недостатъчно условие за творчество. От време на време се подчертава характеристиката на творческото поведение, че тя трябва да бъде "ценна", "права" и "използваема". Всички тези критерии остават в техния индивидуален психологически произвол, освен ако не са подкрепени с представяне на тяхната историческа и социологическа референтна рамка.

Въпросите за психологията на творческия процес са все така сложни и дори по-трудни за решение. Този процес се проучва главно през оставените от авторите самоанализи на тяхната работа, както и чрез анализа на скиците, първичните проекти и корекции на произведенията им. Представлява същността и спецификата на човешките усилия и реализация на Аз-а. Онова, което ни дава то е поглед „навътре“ към личността на твореца, към неговата собствена вселена.

Използвана литература:

1. Колектив: Пиръов, Г., Поликаров, А., Русев, П., Трифонов, Тр., „Психология на творчеството. Наука и изкуство“, изд. ДИ „Наука и изкуство“ – София, ДП „Александър Пъшев“ – Плевен, 1981 г.
2. Бургов, Пр., „Когнитивна психология“, изд. „Фабер“, 2015.
3. Джон Дюи, Как мислим, ИК „Минерва“, 2002.
4. Barrow-Green, J. Poincaré and the Three Body Problem. Providence, RI: Amer. Math. Soc., 1996.

*Трифенова-Димитрова П.И. – асистент кафедры «Психология»,
Костадинова Г.Д. – студентка направления «Психология»,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – доцент, доктор Чавдарова В.А.*

Мотивация да изразим емоциите си, а не да ги погълнем

Амбивалентността и устойчивостта към възстановяване са често срещани сред хората с хранителни разстройства, дори когато са изправени пред негативните и понякога опасни последиви от заболяването. Особено в началото на лечението индивидите могат да намират утеха в симптомите си и по този начин те не могат да бъдат значително нарушени или да имат желание да променят поведението си. Някои хора са особено склонни да се ангажират с целта за увеличаване на теглото, докато други могат да бъдат амбивалентни за отстъпване на идеалната тенденция или защитните функции на други симптоми, като преяждане и пречистване. Поради това основна съставка в началната фаза на лечение е развиването на мотивация за промяна.

Научно доказаните етапи на промяна, разработени първоначално за разбиране на промените в пристрастяващото поведение, са приложими за хранителните разстройства. Тези етапи на мотивация се използват за класифициране на пациентите в зависимост от тяхната "готовност" да направят терапевтични промени. Етапите на промяната са:

- Предварително замисляне (няма намерение да се променя),
- Съзерцание (мислене за промяна, но без ангажимент)
- Подготовка (възнамерява да предприеме действия, но не го прави)
- Действие (промяна на поведението)
- Поддържане (предотвратяване на рецидив)

Изследванията показват, че когато терапевтичната интервенция е съобразена с етапа на промяна на пациента и терапията се провежда в рамките на този етап положителния и дълготраен резултат е по-вероятен. Терапевтите работят, за да идентифицират готовността на всеки пациент за промяна. Освен ако медицинските рискове не налагат друго, терапията започва с подкрепа, образование и други усилия за увеличаване на мотивацията. Общата цел е да се премести всеки пациент от отричане на болестта и съпротива към лечение за приемане и готовност за промяна.

Мотивацията за лечение се изпълнява от терапевти по време на групов и индивидуална психотерапия. На всяко ниво на грижа се прилага комбинация от когнитивни и поведенчески стратегии, за да се улесни придвижването до следващия етап на промяна. По време на този процес се осигурява образование за етапите на промяна, се обсъждат препятствията за промяна, се определят недостатъците на хранителните разстройства и се определят конкретни цели за действие. На всеки етап от промяната се използват специфични стратегии, които помагат на пациента да премине в следващия етап. Например:

- Обсъждат се плюсовете и минусите на хранителното разстройство. Създава се амбивалентност и се развива осъзнаването на проблема.

- Във фазата на съзерцание всички усилия са насочени към установяване на ангажимент за извършване на промени.

- На етапа на подготовка се идентифицират пречките пред промяната и се повишават уменията за решаване на проблеми, така че пациентът да започне да предприема действия.

- По време на фазата на действие усилията са насочени към промяна на поведението.

- И накрая, по време на фазата на поддръжката работата се съсредоточава върху запазването на мотивационните печалби.

През целия процес всеки пациент се научава да идентифицира текущия си етап на промяна и да разпознае собствената си съпротива, което ще спомогне за облекчаване на лечението на тяхното хранително разстройство като цяло. Очаква се, че при повечето пациенти мотивацията ще се проявява и протича по време на лечението. Дори по време на фазата на действие пациентите ще изпитват нерешителност и двусмисленост. Поради тази колебание е от съществено значение работата по мотивацията да продължи, дори и след постигането на поведенчески цели. Разбирането на този процес е важно за намаляване на обезсърчението и за увеличаване на дългосрочния успех.

В основата си хранителните разстройства са също толкова опасни като всички останали психични заболявания. Те влияят директно върху физическото състояние на индивида и могат да достигнат до целенасочено самоунищожение. Причините за хранителните разстройства са сложни и уникални за индивида. Търсенето на помощ обикновено е изпълнено с конфликт и двусмисленост, защото често човекът е в значително емоционално отчаяние, докато е готов да предприеме стъпки към възстановяване, трябва да е мотивиран или по медицински причини или от неговите близки, които са забелязали промяната в цялостното му състояние. Причините за започване на лечението могат да произтичат от достигането на собственото си психологическо, симптоматично и релационно дъно, което вероятно е на ръба на смъртта в резултат на глад или прочистване. Помощта за пациентите да намерят мотивация за възстановяване може понякога да бъде възпрепятствана от обстоятелствата, при които те "приемат" необходимостта от лечение. Желая ли да се възстановя? Във всички случаи, помагайки на пациентите да открият собствените си причини да започнат процеса на възстановяване, допринася за създаването и поддържането на мотивация. Разглеждането на хранителните разстройства като усилие да се адаптира към живот, който е извън контрола и интегриране на релационния подход при лечението, може да им помогне по този път. Хранителните разстройства са леко подценени в сравнение с други психични заболявания, те са доста разпространени, но работата върху тях и оповестяването им в обществото е малко по прикрито. А това е огромен проблем, над който трябва да се работи повече. Да страдаш от нещо подобно е изключително трудно в това така напрегнато и изпълнено със стресови ситуации ежедневие. А всъщност хранителното разстройство е доста често срещано като заболяване и

то най-вече сред младите хора в развитите държави. Много често те завършват с фатален и необратим край. Самото заболяване се лекува много трудно и процесът е изключително бавен и труден за болния, семейството му и други значими близки приятели.

Този тип заболявания са свързани с личността на човек. Те виждат себе си през много пречупен модел на съзнанието си, т.е. нямат реален образ на себе си, който да съответства на действителността. Самооценката им е занижена и всичко това може да е в следствие на биологични, социални и чисто психологични фактори. Причините може да са много различни за да се отключи този тип заболяване. При някои е свръх-самоконтрол и дисциплина, перфекционизъм, също и днес живеем в общество, което налага като модел за красота моделите от списанията и въртящите се в медийното пространство известни личности, които са така перфектни, при по-младите може да е натиск и от родителите и т.н. Всичко това е сигнал за помощ, на който трябва да се обърне специално внимание и да се намери път към страдащия по възможно най-добрия начин.

Има няколко типа хранителни разстройства. Това са анорексия, булимия, хиперфагия (компусливо преяждане), орторексия (вид „здравословно хранене“). Анорексията е най-опасна от всички останали, защото при нея се наблюдава и фаталния край, т.е. смърт. Страдащите имат изкривен образ на своето тяло и не се хранят, тук се наблюдава едно гладуване, чрез което се контролира приема на храна, като в един момент той се свежда до минимум, с цел саморазрушение. А реално проблема им не се корени във външната изявеност, а в психиката на болните, именно в техните комплекси и наложените модели за идеали в обществото. Анорексията може да доведе и до булимия, защото след целия този глад идва и една фаза, където организми има нуждата да си навакса загубената маса. При булимията има две фази на глад и на преяждане. Тази епизодичност се повтаря непрестанно. При фаза на преяждане болния може да изяде огромно количество храна, в следствие на което да я върне принудително или чрез други методи, като лаксативи или прекомерно натоварване със спорт, за да я отдели или изразходва. За булимия е нормално това състояние и тук се наблюдават колебания в теглото, заради епизодичността на глад и преяждане. Тук се наблюдава опит на „запълване на празнина“ чрез храната, която реално няма как да се запълни, защото проблемът е свързан с психиката на човека, а не с неговата физиология.

Хиперфагията и орторексията са по непознати на обществото, но това не ги прави по незначителни. Хиперфагията е свързана с непрестанно преяждане, дори когато човекът не изпитва глад. Тук, за разлика от булимията и анорексията, където имахме свръх-контрол над храненията, тук е точно обратното, болният не може да контролира себе си и се наблюдава едно пълнеене и достигане до затлъстяване и по-сериозни проблеми. Орторексията е свързана със „здравословно хранене“, при което се наблюдава една мания и може да се стигне до недохранване и отново анорексия и т.н.

Недостатъчно внимание на този тип заболявания, не ги прави невидими, а само прикрива каква е страшната действителност. Те са много тежки и всяко

едно е свързано с дълбоки психични проблеми свързани с личността на човек. Пречупеният аз и нереалистичната оценка, както и влиянието на обществото и медиите налагащи ни невъзможни модели за красота и идеал, това да изискваш от себе си да си перфектен, стресът и невъзможността, разочарованието от собствения аз, всичко това много поврежда психиката на човек и се изразява чрез външни фактори. Това да приемеш себе си, да се обичаш такъв, какъвто си е изключително трудно и без тези фактори, а на страдащите с хранителни разстройства е още по-трудно. Още повече, че има и свръх-амбициозни родители, които не помагат особено на децата си в борбата има с тези проблеми и изграждането на една здрава и обичаща себе си личност.

Хранителните разстройства могат да действат като заместители на взаимоотношенията. Често те съществуват съвместно с други проблеми като депресия, безпокойство, нарушения на личността и злоупотреба с вещества. Хранителните разстройства с употребата на вещества са с особено високите рискове за фатален край. Алкохолът и стимулантите са най-често злоупотребявани сред пациентите с нарушения на храненето, а нарушенията при употреба на вещества се съобщават по-често при пациенти с булимия, отколкото при анорексия.

И все пак, каквото и да е основната причина, симптомите и поведението при хранителните разстройства дават успокоителни ефекти, като мисълта: "Ако не ям, не чувствам". Прочистването осигурява освобождаването на болезнени и отрицателни емоции и има физиологичен успокояващ ефект върху настроението. Симптомите също така служат за регулиране на влиянието, тъй като човек проявява чувства и конфликти към симптома (усещане за вина или срам поради изчистването, а не може да мисли за това, което в живота на човека причинява чувство на вина или срам). Хранителните разстройства също са метафори. Те представляват символи, които индивидите не могат да изразят и преживяват емоционално, устно и релативно. Например, отхвърлянето на храна може да символизира отхвърлянето на други апетити в живота като радост, секс, емоционално привързване, взаимоотношения и изпълнение на работата. Храната, подобно на пазаруването, също може да бъде заместител на това, което не е изпълнено в живота. Вземането и изчистването на храната може да бъде израз на двусмисленост относно интимността. Не яденето може да представлява нуждата от контрол или акт на отделяне / индивидуализация (т.е. "Не можеш да контролираш моето ядене"). Хранителните разстройства поддържат човека емоционално и релаксиращо. За тези хора е по-безопасно да се включат в симптомите на разстройство на храненето, отколкото да се чувстват лоши или да рискуват да почувстват разочарованията, възмущението, загубата, болката, гнева и отхвърлянето, които могат и обикновено идват със взаимоотношения.

Създаването на терапевтична среда, която дава възможност на пациентите да разберат адаптивната роля, която хранителното разстройство служи в живота им, и използвайки връзката между терапевт и пациент, са основни съставки в създаването и поддържането на мотивация на пациента за възстановяване. Доверието, съпричастността и уважението между пациента и

терапевта са отличителни белези на теорията на привързаността при лечение на хранителни разстройства.

Красивата визия се гради от вътре навън, ако държите на себе си и на тези които обичате, грижете се за тялото си и то ще ви се отблагодари подобаващо.

Използвана литература:

1. Савова З., Огледай се в празната чиния. Психология на храненето, Найс АН ЕООД, 2017
2. Субашка И., Генът IFS Визия за здраве, Вдъхновения, 2016
3. Субашка И., Кажете не на глада, Вдъхновения, 2017

Утеуова А.А., магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актюбе, Казахстан

Психологические особенности влияния мотивации учебной деятельности на становление личности студента

Повышение качества профессиональной вузовской подготовки учителя требует уточнения научных представлений о содержательной и динамической специфике мотивации учебной деятельности современного студенчества в ее связи с индивидуальной жизненной активностью. Изучение структуры учебной мотивации студентов, знание мотивов, побуждающих к работе в различных сферах, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности профессиональной подготовки: правильно осуществлять отбор, обучение, расстановку кадров, планировать профессиональную карьеру. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Мотивация учебной деятельности, как и отношение к будущей профессии и мотивы её выбора, является чрезвычайно важным фактором, обуславливающим успешность профессионального обучения и развития личности студента. На сегодняшний день весьма актуальны исследования, связанные с проектированием модели идеального выпускника вуза третьего тысячелетия.

Как отмечается в «Концепции модернизации казахстанского образования на период до 2020 г.» основными целями профессионального образования выступают: подготовка квалифицированного работника (соответствующего уровня и профиля), конкурентоспособного, компетентного и ответственного; обучение специалиста на уровне мировых стандартов, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту.

При этом модель специалиста должна быть сориентирована на воспитание таких качеств, как гражданская ответственность и самодисциплина, гуманизм, толерантность и владение навыками межличностного общения, профессиональный успех и творческая устремленность, социальная активность

и коммуникабельность, чувство гордости за свой университет и приверженность к его традициям, креативность и предприимчивость, способность к анализу, рефлексия и поглощенность учебной деятельностью, саморазвитие, самовоспитание и самообразование. Стремительное устаревание информации диктует необходимость потребности в образовании и самообразовании на протяжении всего периода активной жизни человека.

В современном мире, идущем по пути глобализации, одним из главных конкурентных преимуществ цивилизованной страны является возможность развития ее человеческого ресурса, которая во многом определяется состоянием системы образования. Достижения Республики Казахстан в сфере образования и фундаментальной науки определяются в основном потенциалом, накопленным в предыдущие десятилетия. Для восстановления утраченных позиций и интеграции Республики Казахстан в мировую образовательную среду необходимо решить задачу обеспечения качества современного образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Эта задача может быть решена посредством создания механизма устойчивого развития системы образования страны, которое происходит на фоне ускорения темпов обновления технологий, смены элитарности и селективности высшего образования его массовостью, вступления Республики Казахстан в общеевропейское образовательное и научное пространство.

В документах, определяющих направление дальнейшего развития системы высшего образования на казахстанском и международном уровнях, подчеркивается необходимость подготовки специалистов нового поколения, способных к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни. Вместе с тем остается не до конца раскрытой проблема формирования у студентов нужных для этого личностных качеств, в том числе мотивации учебной деятельности.

На младших курсах университета вчерашние абитуриенты сталкиваются с незнакомыми для них формами организации учебной деятельности и видами контроля, качественно новым содержанием учебных задач. Не многие студенты быстро и успешно адаптируются к условиям обучения в вузе. Ее возможности для формирования учебной мотивации определяются особенностями этой науки: фундаментальностью и универсальностью характера изучаемых проблем, необходимостью постановки и решения различных качественных и количественных задач, требующих от учащихся познавательной активности и мотивации такой деятельности. В то же время остаются малоизученными вопросы, связанные с развитием учебной мотивации с применением средств обучения, использующих новые информационные технологии⁷

На методическом уровне общности актуальность исследования мотивации учебной деятельности определяется необходимостью разрешения противоречия между необходимостью использовать на занятиях современные методы развития учебной мотивации у студентов вузов как составляющей всестороннего развития личности в процессе обучения и отсутствием разработанной методики и средств, направленных на ее развитие.

Необходимость разрешения этого противоречия порождает проблему повышения эффективности учебной деятельности студентов: выявление методологических, психологических и методических основ процесса обучения, в ходе которого у студентов вузов параллельно с содержательной составляющей знаний по изучаемым дисциплинам будет формироваться мотивация учебной деятельности.

Одним из возможных способов разрешения данной проблемы является разработка модели развития мотивации учебной деятельности (рисунок 1), внедрение которой в учебный процесс позволит осуществлять целенаправленное, систематическое развитие мотивации у студентов.

Нами были выделены и три уровня развития мотивации учебной деятельности студентов в период обучения в вузе: низкий, средний, высокий (таблица).

Таблица 1

Уровни развития модели развития учебной мотивации

Уровень	Критерий		
	Оценка мотива готовности к очередному занятию	Мотивационная ориентация	Успеваемость
Низкий	Оценивается преимущественно баллами учащимися высокими	У всех учащихся выражена мотивация достижения успеха	Присутствуют студенты с текущей и академической задолженностью. Среди студентов, посещающих занятия, есть неуспевающие
Средний	Оценивается преимущественно баллами учащимися средними	У учащихся выражена мотивация достижения успеха. У отличников наблюдается тенденция к мотивации достижения успеха	Среди студентов, посещающих занятия, нет учащихся с текущей и академической задолженностью
Высокий	Оценивается преимущественно баллами учащимися низкими	Мотивационный полюс не выражен. У остальных учащихся преобладает мотивация достижения успеха	Текущая и академическая задолженность отсутствует у всех учащихся

Гипотеза нашего исследования определяет условия, при которых развитие учебной мотивации студентов в рамках данной модели будет эффективным. Помимо прочего, такими условиями выступают выявление в содержании методического уровня модели и использование наиболее эффективных приемов активизации учебной деятельности студентов.

Разработанная нами теоретическая модель развития мотивации учебной деятельности студентов в период обучения в вузе может быть представлена посредством мотивационного, когнитивного, ценностного компонентов.

Мотивационный компонент образует личностно-смысловое поле целостного психологического знания будущего психолога, которое проецируется на учебную деятельность (выстроенный образ Я) и поведение в ней, и реализуется в дальнейшем в профессиональной деятельности. Мотивационное отношение будущего психолога к профессиональной деятельности определяется как многоуровневое личностное образование в структуре сознания личности специалиста [1].

Когнитивный компонент. Согласно когнитивному компоненту, ключевой в системе формирования целостного психологического знания

будущего психолога является синтезированная «гамма» знаний и практического действия и определяющая результаты. Он объединяет в себе знания, умения, навыки, квалификацию, присущие специалисту, благодаря которым он оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции, проявлять умение понимать профессиональные задачи, оценивать их значимость, составлять и реализовывать программу личностного и профессионального развития.

Ценностный компонент изучает интерес к приобретаемой профессии, стремление добиться успеха в профессиональной деятельности; понимание значимости принимаемых профессиональных решений, совершаемых действий; побуждение активно участвовать в социальной жизни и т.д.; мотивы: профессионализм, постоянный профессиональный рост и повышение качества жизни, самообразование и саморазвитие, творчество, интеллектуальная и эмоциональная гибкость, успешная адаптация к постоянно меняющимся условиям, коммуникабельность.

Указанные компоненты развития мотивации учебной деятельности студентов в период обучения в вузе позволили выделить соответствующие критерии и показатели. Вместе с тем нельзя не отметить, что в теоретической модели помещена крайне важная, на наш взгляд, информация – рекомендуемые методики изучения развития мотивации учебной деятельности студентов в период обучения в вузе.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие для вузов. – СПб,: Питер, 2006. – С. 187-190.
2. Варганова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник Московского ун-та. – Серия 14: Психология. – 2000. – №4. – С.33-42.
3. Воронкова И.В. Особенности учебной мотивации и интеллектуального развития старших подростков, обучающихся в разных дидактических системах // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 80-89.
4. Джакупов С.М.. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. – Алматы, 2002. – С.117.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство «Питер», 2011.

*Утеуова А.А. – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Кереймаганбетова Ж.Н. – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан*

Психогенетические особенности девиантного поведения в подростковой и студенческой среде

Изучение психогенетических основ преступности представляет собой достаточно трудную задачу. Во-первых, само явление чрезвычайно сложно и многообразно. Возникает вопрос: какие формы преступности учитывать: все подряд или по отдельным категориям? Очевидны колоссальные различия между, скажем, экономическим преступлением и убийством по неосторожности или преступлениями, совершенными в состоянии эйфории. Во-вторых, возникают проблемы связанные и со сбором информации. Если в случае болезни пациенты сами ищут врачей и ведется учет медицинских данных, то в отношении преступности картина прямо противоположная - большое количество преступлений остается нераскрытым. «Прирожденный» преступник может иметь такие способности, которые позволят ему избегать наказания.

В стратегии развития страны «Казахстан-2050» одним из долгосрочных приоритетов Президент определил «Здоровье, образование и благополучие граждан», важнейшим компонентом которого отмечено предупреждение заболеваний и стимулирование здорового образа жизни [1]. Во исполнение задач, вытекающих из данной стратегии, Президентом Республики Казахстан издан Указ «О первоочередных мерах по улучшению состояния здоровья граждан Республики Казахстан» [2].

Охрана здоровья подрастающего поколения — важнейшая стратегическая задача государства, т.к. фундамент здоровья взрослого населения страны закладывается в детском возрасте. Все перспективы социального и экономического развития государства, высокого уровня жизни населения, уровень развития науки и культуры являются итогом достигнутого здоровья детьми сегодня.

Неблагоприятные сдвиги в состоянии здоровья детей и подростков, наблюдаемые в последние годы, наносят большой социальный и экономический ущерб государству. Это обусловлено следующими причинами:

Дети и подростки являются одной из уязвимых частей общества по отношению к основным поведенческим факторам риска, включая желание испытать на себе воздействие наркотиков, табака и алкоголя.

Казахстан входит в число стран, где самый высокий уровень распространенности табакокурения: среди детей 11-14 лет, данный показатель составляет 4,1 %, среди подростков 15–17 – 11,4 %.

Уровень употребления наркотических веществ среди детей и молодежи прогрессивно растет. Употребление наркотических веществ отмечается во всех возрастных категориях, даже в возрастной группе 11-14 лет – 8,4%, среди подростков в возрасте 15-17 лет – 13,8 % (Аканов А.А. и др., 2001) [4].

По данным Национальной комиссии по делам женщин и семейно-демографической политике при Президенте Республики Казахстан за последние 3 года в 4 раза увеличилось число детей и подростков, состоящих на учете в наркологических центрах.

Последствием вышеописанной ситуации является ухудшение состояния здоровья, снижение уровня физического развития детей и подростков. На сегодняшний день в Республике Казахстан отмечается высокий уровень заболеваемости этой группы населения. Индекс здоровья детей составляет 13-20% [7].

Тем не менее попытки анализа такого сложного социального явления, как преступность, с психогенетической точки зрения неоднократно предпринимались.

Подобно коэффициенту интеллекта с возрастом роль воздействия общей среды снижается. В лонгитюдных исследованиях обнаружено, что наследуемость антисоциального поведения у подростков равна 0,07, а влияние общей среды составляет 0,31. Пожалуй, это самые высокие значения для воздействия общей среды по всем исследованным свойствам личности. При повторных обследованиях взрослых воздействие общей среды падает до 0,05, тогда как наследуемость возрастает до 0,43.

Что касается природы средовых воздействий, относящихся к категории индивидуальной среды, то их выявление представляет значительные трудности. У родителей обычно наблюдается довольно выраженная тенденция одинакового отношения к детям при воспитании, однако иногда оно может отличаться, особенно при конфликтах между ребенком и родителями. По поводу антисоциального поведения подростков сообщалось, что 60% дисперсии связано с негативным и конфликтным родительским поведением, специфически направленным на подростка. Однако при анализе выяснилось, что наблюдаемая связь опосредуется в основном генетическими причинами и различия в обращении с детьми отвечают за небольшую часть эффектов индивидуальной среды (2-10%) [3].

В случае антисоциального поведения мы имеем хороший пример реактивной корреляции «генотип-среда». Долгое время считалось, что нарушения норм поведения у подростков связаны с неэффективными стратегиями воспитания родителей, основанными на жестких негативных отношениях, т.е. являются результатом средовых воздействий. Психогенетический анализ показал, что средовые влияния здесь минимальны и в основе антисоциального поведения подростков должны лежать генетические причины. Стало очевидным, что негативное отношение родителей и жесткие методы воспитания являются реакцией на девиантное поведение подростков, связанное с наследственностью.

Исследования приемных детей это подтверждают (Ge et al., 1996), причем на реактивную генотип-средовую корреляцию здесь указывает связь между психиатрическим статусом биологических родителей и стилем воспитания, применяемым усыновителями. Антисоциальность приемного ребенка вызывает жесткую реакцию воспитателей, непоследовательный и негативный подход, который в свою очередь усиливает антисоциальное поведение приемных детей.

Дети унаследовали генотип, который привел к некоторой реакции среды, в данном случае вызвал определенное поведение приемных родителей. Из-за этого возникает корреляция в поведении биологических и приемных родителей.

Анализ данных по приемным детям показывает, что у биологических родственников тех приемных детей, которые впоследствии совершали преступления, отмечается большая вероятность совершения преступлений и большая встречаемость различных психопатий по сравнению с приемными родителями. Последнее обстоятельство указывает на еще одну важную проблему. Причиной преступности может быть аномальное развитие личности как связанное с наследственными задатками, так и возникшее в результате воздействия среды (болезни, травмы и пр.). Среди преступников вообще отмечается большое число лиц с психопатиями и различными патологиями. Так, по некоторым данным, у 75% преступников отмечается наличие патологических или пограничных изменений в электроэнцефалограмме.

Низкий коэффициент интеллекта может иметь непосредственное отношение к преступности и не только в том смысле, что он связан с недостаточно продуманным поведением, но и с неспособностью подготовить преступление, скрыть его, привлечь хорошего адвоката, правильно вести себя на суде и т. п. Преступник – это тот, кто совершил преступление, данные же статистики имеются лишь по пойманным и осужденным преступникам, а это не одно и то же. Поэтому в качестве контроля необходимо использовать не общие данные популяции, а группу людей с таким же коэффициентом интеллекта и социально-экономическим статусом.

Влияние наследственных факторов на преступность. Примером такого влияния является анализ синдрома лишней Y-хромосомы (XYY) и синдрома Клайнфельтера (XXY). В свое время выяснилось, что среди преступников и агрессивных психопатов лица с такими мутациями встречаются в несколько раз чаще (в 7-10 раз), чем в целом по популяции. В СМИ заговорили о «хромосоме-убийце». Причем выводы не замедлили последовать. С одной стороны, появились прецеденты вынесения лицам с такими хромосомными мутациями более мягких приговоров (они не виноваты в том, что у них такая мутация). С другой – появилось предложение заранее изолировать от общества таких потенциальных преступников. Напомним, что отличительной особенностью лиц с набором хромосом XYY и XXY является отставание в умственном развитии, сниженный коэффициент интеллекта, плохая социальная адаптация, низкий уровень контроля над эмоциями и вспышки агрессивного поведения [3].

Когда проанализировали характер преступлений, совершаемых лицами с синдромом лишней Y-хромосомы (XYY) и синдромом Клайнфельтера (XXY),

оказалось, что связи с агрессивностью нет, преступления имеют обычный характер, за исключением отсутствия интеллектуальных преступлений.

Примером совместных усилий по сохранению и укреплению психического здоровья школьников является разработанная Министерством образования и науки РК, Национальным Центром проблем формирования здорового образа жизни и Департаментом образования г. Алматы программа «Школьная психология в процессе формирования психического здоровья детей и подростков», которая представляет собой сборник диагностических методик и рекомендаций для психологов учреждений школьного образования. Данная программа внедряется в 5 пилотных школах г. Алматы. Планируется дальнейшее ее внедрение во всех регионах Казахстана.

В настоящее время происходит активное реформирование образования, поворот всей системы в сторону привития обучающимся жизненных навыков. Для повышения эффективности усилий, направленных на решение проблемы девиантного поведения детей, подростков и молодежи необходимы следующие шаги:

- анализ эффективности существующих образовательных программ по формированию здорового образа жизни обучающихся;
- объединение существующих программ, касающихся формирования навыков здорового образа жизни, привития безопасного поведения;
- создание специальных образовательных и иных программ для лиц с девиантным поведением с целью коррекции поведения, и обеспечения доступности этой группы к образованию и досугу;
- совершенствование законодательно-правовой базы;
- привлечение медиков, специалистов правоохранительных органов с целью проведения лекций, семинаров по проблемам девиантного поведения в обществе;
- создание терпимого отношения общества к таким детям, основанного на поддержке государственных структур разного уровня и неправительственных организаций;
- целенаправленная работа с родителями, создание для них обучающих программ;

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 10 января 2018 г.
2. Стратегия «Казахстан-2050». Декабрь 2012 г.
3. Александров А.А., Психогенетика. Курс лекций. – Питер., 2006.
4. Женщины и мужчины Казахстана. Гендерная статистика. – Алматы: Агентство РК по статистике, 2004.
5. Здоровье населения РК. Статистический справочник. – Алматы, 2004.

Семинар-дискуссия как способ овладения искусством полемики

Множество отраслей знаний исследуют феномен общения людей. Это: психология, педагогика, филология, конфликтология, менеджмент, управление персоналом и другие науки. Получая высшее образование, будущий специалист, должен овладеть, в том числе, и профессиональными компетенциями, которые позволят ему в процессе трудовой деятельности устанавливать и поддерживать деловые отношения с коллегами, начальством, подчиненными, клиентами. Одним из способов развития навыков делового общения, включающих умение аргументированно отстаивать собственную точку зрения, выслушивать мнение оппонентов, анализировать, убеждать и доказывать является семинар-дискуссия. Умение общаться – одно из ПК личности психолога. Поэтому в процессе подготовки психологов преподаватель должен как можно чаще применять дискуссионные формы и методы обучения. Наиболее располагающим к дискуссии видом учебных занятий является семинар-дискуссия.

По определению В.Н. Карандышева семинарское занятие – это диалогическая форма учебного занятия по закреплению, углублению и расширению знаний, полученных на лекциях или из других источников в процессе их пересказа или обсуждения [2, с. 117].

Для семинара-дискуссии наиболее важной является вторая часть определения без союза «или» – именно процесс обсуждения. Как отмечает Б.Ц. Бадмаев «спор, дискуссия рождает мысль, активизирует мышление, а в учебной дискуссии к тому же обеспечивает сознательное усвоение учебного материала как продукта мыслительной его переработки» [1, с. 77].

Метод учебной дискуссии Б.Ц. Бадмаев называет запрограммированным свободным обсуждением теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и разворачивается как эвристическая беседа [1, с. 77].

В соответствии с классическими положениями дисциплины «Методика преподавания психологии в высшей школе» семинар-дискуссия выполняет четыре основные функции, которые в обобщенном виде представлены в таблице 1.

Таблица 1

Функции семинара-дискуссии и обеспечивающие их действия

№ п/п	Функция	Действия
1.	Закрепление полученных знаний	– самостоятельная подготовка к занятию, повторение материала лекций или учебников; – проговаривание вслух учебного материала на занятии; – обсуждение изучаемых вопросов на занятии

2.	Расширение и углубление знаний	<ul style="list-style-type: none"> – получение большего количества информации в процессе чтения и конспектирования; – подготовка рефератов и сообщений; – изучение первоисточников
3.	Формирование навыков самостоятельной работы	<ul style="list-style-type: none"> – умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации; – поиск ответов на продуктивные вопросы; – предоставление студентам возможности самостоятельного поиска информации
4.	Стимулирование познавательных психических процессов	<ul style="list-style-type: none"> – стимулирование памяти за счет вопросов репродуктивного характера; – стимулирование мышления за счет вопросов продуктивного характера

Четвертая функция семинара-дискуссии является основополагающим признаком, определяющим вид семинара. В обобщенном виде этот тезис представлен в таблице 2.

Таблица 2

Классификация семинаров-дискуссий в зависимости от стимулирования интеллектуальной функции

Вид семинара-дискуссии	Активизируемый психический познавательный процесс	Варианты вопросов
Репродуктивный – запоминание и пересказ учебного материала	Память	Перечислите виды психических познавательных процессов.
Продуктивный – анализ, сравнение, обобщение услышанного или прочитанного материала и определенным образом составленных вопросов и заданий	Мышление	Почему мышление и речь называют высшими психическими познавательными процессами?

Исходя из вышесказанного, можем отметить, что важнейшим аспектом подготовки преподавателя к семинару-дискуссии является составление вопросов для обсуждения. Преподаватель может выбрать от 3 до 5 основных вопросов, которые будут иметь множество направлений для обсуждения. Или вопросов может быть достаточно большое количество (20-30), что значительно повысит темп работы и активизирует мыслительную деятельность студентов.

Следовательно, семинар-дискуссия стимулирует самого преподавателя развиваться, изучать новые направления исследований и опыт работы коллег.

Семинар-дискуссия может быть организован в форме работы малыми группами. В этом случае участникам групп выдаются вопросы (предлагаются темы для обсуждения), отражающие противоположные точки зрения на рассматриваемые проблемы. Например, основные направления разногласий Московской и Ленинградской психологических школ или основные положения теорий личности, разработанных отечественными учеными.

Опираясь на собственный опыт В.Я. Ляудис, называет основные формы организации семинара-дискуссии [3, с. 102]:

- вопросно-ответная,
- развернутая беседа на основе плана,
- доклады с взаимным рецензированием,
- обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии,
- групповая дискуссия направляемая,
- групповая дискуссия свободная,
- учебно-ролевая игра.

Имея опыт проведения семинаров-дискуссий по различным отраслям психологии, можем отметить, что не было ни одного случая, когда бы семинар-дискуссия, не вызвал активной полемики. Причем, направления, в которых развивалось обсуждение, не всегда носили линейный характер. Задачей преподавателя, в этом случае является планирование всех точек бифуркации и возможных направлений развития дискуссии. Организуя подготовку студентов к семинару-дискуссии, преподаватель должен в домашнем задании предусмотреть такой аспект как составление перечня вопросов, которые возникают у студентов при изучении той или иной проблемы.

Для систематизации информации, при подготовке к семинару-дискуссии и соблюдению логики в выступлениях, студентам может быть предложена следующая форма (табл. 3). Как уже отмечалось, перечень вопросов студенты могут дополнять самостоятельно.

Таблица 3

Семинар-дискуссия на тему «...»

№ п/п	Вопросы	Тезисы ответа	Аргументы

Для объективной оценки работы студентов на семинаре-дискуссии, преподаватель заранее объявляет критерии оценивания, а также может подготовить «форматки» для взаимооценивания (табл. 4).

Таблица 4

Критерии оценивания работы на семинаре-дискуссии

	Андреев	Борисов
Связь теории с практикой							
Связь с будущей профессиональной деятельностью							
Постановка острых, новых вопросов							
Логичность и аргументированность выступления							
Доступность и разъяснение новых терминов							
Применение наглядных материалов (доска, кластер, интеллект-карта)							
Культура речи, умение установить контакт, корректность							

Информационная ценность							
Соблюдение регламента							

Благодаря такой системе взаимооценивания, студенты учатся анализировать свои выступления, совершенствовать их, оттачивать мастерство полемики и получают объективную оценку за работу на семинаре-дискуссии.

Закончить статью хотелось бы цитатой Б.Ц. Бадмаева о том, что «дискуссия по любому вопросу, так или иначе, касающемуся темы занятия, всегда полезна, так как свидетельствует о порождении новых мыслей, лишний раз подтверждающем отмеченную выше закономерность: не мышление рождает дискуссию, а дискуссия порождает мысли и, значит, развивает мышление» [1, с. 116].

Список литературы

4. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 250 с.
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

Раздел II

Научно-исследователска дейтелност аспирантов и докторантов

Бедрозова-Петрова Т.Д. – докторант III года обучения, направление «Психология»

*Великотърновски университет им. Св. св. Кирилл и Мефодия,
г. Велико Търново, България*

Научен ръководител – доктор, професор Бораджиева Е.А.

Биологични основи на психичното развитие

Съвременните възгледи за биологичните основи на психичното развитие се базират както на разкриването на структурата на ДНК и на човешкия геном, така и на достиженията на невронауките. Усъвършенстването на методите за образна мозъчна диагностика, включително функционалната, позволява все по-прецизната визуализация на протичащите в мозъка процеси. Става възможно наблюдаването и изучаването на това как структурата на мозъка и неговото функциониране поражда психичното.

Борис Минчев обръща внимание върху това, че в гените – носители на наследствена информация – се съдържа цялата информация за възпроизвеждането на човешкото същество като биологичен вид. В тях са кодирани както телесни, така и психични и поведенчески свойства /“психогени“/, които се отключват в определена последователност в живота на човека – автономно или под влияние на фактори от жизнената му среда [2, с. 23]. Зададени като част от генотипа на даден индивид, те се разгръщат в неговата индивидуална биография в конкретен фенотип – „проявите на генетичните белези като резултат от взаимодействието на генотипа със средата“ [3, с. 22].

Д. Сиймън и Д. Кенрик посочват, че генотипът е цялостната наследственост на човека, а фенотипът – неговата видим изявата, като фенотипът рядко съответства напълно на определен генотип. Една от причините за липсата на съответствие е наличието на *доминантни* и *рецесивни* гени. Друга – че средата може да влияе върху изразяването на фенотипа. Неизбежно тя взаимодейства с гените на човека и определя т. нар. *обхват на реакция* – развитието, което може да бъде постигнато в границите, зададени от гените. Къде в рамките на тези граници ще се изрази фенотипът, зависи именно от конкретната среда, в която се развива индивидът [4, с. 377].

Със същия смисъл Б. Пирьова употребява понятието „*диапазон на реакция*“ – възможностите за достигане на генетично заложените способности. „Диапазонът на реакцията се определя от разликата в достиженията при обеднена и обогатена среда“ [3, с. 23].

Установено е, че в ранното детство се развиват 80 процента от човешкия мозък – и структурно, и функционално. Тригодишното дете е възприело половината от цялата информация, която ще му бъде нужна, за да функционира

като индивид и като социално същество. Тази задача на нервно-психичното развитие обуславя огромния потенциал на детето да учи.

Боряна Пирьова уточнява, че изключително интензивното и разностранно развитие на човешкия мозък през първите три години от живота е на база формирането на огромен брой комплексни невронални връзки в него. Те обезпечават непрекъснато разширяващите се сетивни, моторни, когнитивни и комуникативни възможности на малкото дете. Механизмите на образуването на нови или на повишаването на ефективността на вече образувани връзки лежат в основата на обучаемостта [3, с. 155]. Синаптогенезата се обезпечават от биологично активни фактори, наречени *невротрофини*, имащи значение за пластичността – функционалното преустройство на кората на главния мозък и при засилена стимулация, и при депривация, когато не се формират нервни пътища и отпадат сетивни функции [3, с. 161].

Още вътреутробно генетичните фактори и факторите на средата поставят началото на своето определящо развитието взаимодействие. Веднага след раждането генетично зададената биологична основа, започва своята функционална организация, реализираща психичното развитие на индивида.

Когнитивно развитие. Според теорията за „сърцевинно познание” на Elizabeth Spelke човешкото същество се ражда с вродени когнитивни умения – потенциал за разгръщане на познавателните процеси и способности в периода на ранното развитие. Предполага се наличието на вродени невронални модули: за ментални репрезентации на обекти, за пространствени съотношения и др., аналогични на вродените структури, осигуряващи развитието на езиковите функции, които предлага Chomski [3, с.178].

Най-рано в развитието започват сетивното и перцептивно обучение, при които детето постепенно се учи да разпознава стимулите. Може да се каже, че всички когнитивни процеси се развиват едновременно и неразделно с развитието на сетивните системи. Постъпващата сетивна информация обаче не е достатъчна за създаване на кохерентен и функционален образ за света. За постигането му е необходимо да се изградят огромен брой кортико-субкортикални, транскортикални, междухемисферни невронални връзки. Именно чрез тях, а не чрез отделни корови представителства на сетивните системи се прави и обмен, и преработка на сетивната информация – мозъкът работи холистично. [3, с. 152]. Съзряването на отделните функции се характеризира с хетерохронност и неравномерност. При непрекъснатото взаимодействие на отделните системи започва постепенното формиране на множество междусистемни функционални връзки – зрително-моторни, слухово-моторни, зрително-тактилно-моторно-кинестетични, слухово-вокални и т.н. [1, с. 13-15].

Всяка стъпка в развитието зависи от процесите на учене. Боряна Пирьова обръща внимание, че в основата им стоят различни механизми: *неасоциативно учене* при сетивното възприемане на нови стимули, без заучаване на някакви връзки помежду им; *асоциативно учене*, реализиращо се при едновременно или последователно въздействие на два стимула, като при заучаване на вероятностната връзка помежду им се изграждат условни рефлексии [3, с. 156];

импринтинг обучение, въведено като термин от Конрад Лоренц, който наблюдава, че след излюпването си, малките патета копират поведението на ключов стимул, обичайно – на тяхната майка [3, с.157].

Разбирането на процесите на учене се разширява с откриването на „огледални неврони“ в мозъка. Установено е, че те са разпръснати в премоторната кора, в центровете за езикови функции, за болка, за емоционална емпатия, за пространствена перцепция и в много други мозъчни структури. Огледалните неврони се активират при имитация, при наблюдаване на някакво действие и дори само при слушане за извършване на някакво движение, а също – при при наблюдаване на човек, страдащ от болка – в мозъка се наблюдава активация, подобна на тази от произвеждане на действието / изпитването на болка. Така се установява, че емпатията има неврофизиологична основа. Разкриването на тази способност за учене може да обясняти натрупването на социални умения, огромната езикова компетентност и още много други прояви на човешката култура [Dobbs, David, 2006, цит. по 3, с.157-158].

Огромното количество информация, усвоявана в ранното развитие, не само е нужно да бъде натрупана, но и използвана адекватно. База на цялостното функциониране на психиката е паметта – една от интегративните функции на мозъка. Временно паметовите следи се съхраняват в хипокампа, след което се прехвърлят за трайно складиране в кортекса [3, с. 160]. Според една от теориите за паметта за съхраняването на онтогенетично натрупваната информация отговаря РНК така, както филогенетичната информация се предава чрез ДНК.

Цялостното развитие на когнитивните компетенции се свързва с работната памет, вниманието, инхибицията на отговори, чрез които се засилват преднамерените, а не рефлексивни реакции и се създават регулативни модели на поведение. В основата е развитието на челните дялове на мозъка [3, с. 177].

Езиково развитие. Според лингвиста Ноам Чомски децата са биологично готови да учат без затруднение, който и да е език /Chomsky, 1972/. Той защитава тезата, че научаването на езика е вродено свойство на психиката, което се реализира чрез „средство за придобиване на езика“ /LAD/. В подкрепа на тази теза е фактът, че всички деца, независимо от мястото им на живот и културата, в които се развитат, усвояват езика по един и същ начин и почти без специално обучаване [4, с. 270]. Според съвременни изследвания в първите няколко месеца след раждането бебето различава нюанси на около шест различни езика и има особена сензитивност към различаване на фонемите.

От изказванията, които слушат ежедневно в обкръжението си, децата научават езика, като сами стигат до правилата му и бързо започват да произвеждат разбираема реч [Crain, 1991, цит. по 4, с. 270]. Дори глухите деца, учейки знаков език, преминават през същия процес. Лингвистите утвърждават, че сложността на задачата, съчетана с възрастта на децата и техните културни различия, означава, че те са биологично подготвени за усвояването на езика [Bates, 1992; Lightfoot, 1991, цит. по 4, с. 270].

Езиковите функции осигуряват използването на думи или техните символни знаци, а също и разбирането и превръщането им в собствена мисъл и изказване или в писмена реч. Създават се модели от фонемите, комбинации от

фонемни /думи/, синтактични правила за комбинирането им в изречения [3, с. 179]. Всичко това изисква различни модули за обработка на сигнали и различни изходи при продукцията, наричани функционални структури на езиковите функции, имащи основи в множество корови и подкорови структури на мозъка, както и в невроналните връзки между тях [3, с. 184]. Преработката на езиковата информация се извършва в едномодални и полимодални асоциативни полета в страничните части на мозъчните хемисфери [3, с. 187].

Според професор Джефри Елман сложните езикови функции се развиват успешно само когато това става едновременно с развитието на самия мозък. Когато в мозъка на детето вече са установени определени междуневронни връзки, по-нататъшната преработка на информация и усвояване на тънкостите протича като един постоянен дълготраен процес. Един напълно развит мозък не е в състояние изначално да развие езикови функции. За развитието им е необходим голям личен опит, натрупван през критични /сензитивни/ периоди в първите години на детството [3, с. 179].

Емоционално-социално развитие. Класическото схващане за емоциите е, че те са вродени и придобити. Вродените са шест: радост, тъга, гняв, страх, учудване и отвращение. Потвърждение за вродеността им е техният общ лицев израз при индивиди от различни континенти, раси и културни общности, както и при родени слепи или глухи деца [3, с. 163].

Според Уилям Джеймс и Карл Ланж осъзнаването на емоцията следва промени в организма. Човек „е тъжен, защото плаче” или „е весел, защото се смее”, а не обратното [3, с. 162]. Някои автори /Solms и Turnbull, 2002/ разглеждат емоциите като насочена навътре сетивна модалност, даваща информация за моментното състояние на тялото и психиката.

Боряна Пирьова посочва, че в съвременната невробиология, в която все повече се утвърждава функционалният принцип за разглеждане на нервните процеси, емоциите се дефинират като системи: *на търсене; на гняв; на страх; на паника.*

Системата на търсене се активира при биологични нужди като глад, жажда, сексуален интерес и др. Мозъчните ѝ структури са наричани *центрове на възнаграждение*. Тя насочва поведението към взаимодействия, носещи удоволствия и избягване на неудоволствие/вреда. Поначало системата е *безобектна* – малките трябва да научат в естествената си среда от личен опит кои обекти задоволяват потребностите им, като така те се адаптират към нея. *Системата на гняв* се активира при фрустрация и мотивира агресивно поведение. *Системата на страх* също е емоционално негативна, като отговорът е борба или бягство. За нея е характерно изключително бързото изграждане на връзки – еднократното съчетаване на стимул с болезнено въздействие автоматично и моментално активира системата така че в последствие стимулът води до реакция още преди осъзнаване на появата му. Създадените в детството страхове продължават да съществуват, въпреки че за израсналия индивид асоциираните обекти не представляват реална заплаха. Със съзряването на челните дялове на мозъка става възможно видимият отговор на активирането на системата да бъде потиснат, въпреки че страховата емоция не е

заличена. *Системата на паника* се активира при раздяла и се изживява като чувство на загуба и тъга. Тази система включва редица инстинкти, управляващи социалната свързаност и страха от изоставяне. Основните емоционални системи са вродени, но до известна степен са податливи и на обучение. В голяма степен те регулират детското развитие и адаптация [3, с. 164-167].

Според Джон Болби *човешката привързаност* се основава на вродени поведенчески модели, които направляват социалните взаимоотношения между родителя и детето. Бебето разполага с вродени емоционални реакции, които предизвикват грижа и защита от страна на родителите. Реакциите на родителите също са вродени – изпитват безпокойство, когато детето плаче, и се радват, когато то се смее. Така формирането на привързаност се основава на взаимно подкрепящи се сигнали при взаимодействието между децата и техните родители [Bowlby, 1973, цит. по 4, с. 385].

Според Д. Сиймън и Д. Кенрик за формирането на привързаността между родителите и техните деца от значение са и темпераментовите особености на самото дете. Различията в темперамента на децата се отразяват върху взаимоотношенията майка-дете. [Veber, Levitt, Clark, 1986, цит. по 4, с. 386]. Чрез своите вродени способности детето налага изисквания, с които влияе на социалната среда, в която се развива. Активните новородени получават повече внимание още в родилното отделение. Също така, раздразнителните, „трудни“, деца налагат друг тип грижи в сравнение със спокойните и уравновесени деца [3, с. 41].

Темпераментът е сбор от вродени индивидуални качества, които от ранна възраст организират поведението /включително и социалното/ на детето в заобикалящата го среда. Тези качества показват значителна стабилност във времето и до голяма степен са генетично определени. Белези като регулярност в периодите на будност, сън и хранене са видими още през първия месец след раждането. Видими са и различаващите се индивидуални характеристики на взаимодействие със средата като прагове на усещане, интензивност на реакциите, преобладаването на положителни или отрицателни емоционални реакции [3, с. 201].

Всички аспекти на психичното развитие имат своята биологична основа, база, от която то се разгръща още от раждането на детето. Бързо развиващите се неврофизиологични структури, създаването и организирането на комплексни невронални връзки и функционални системи, невропластичността на мозъка и нервната система, вродените модули за когнитивни способности и език, наличието на огледални неврони, инстинктивно заложените емоционални системи, вродените темпераментови особености, всички те, кодирани в гените, в непрекъснатото си взаимодействие със средата реализират всяко конкретно развитие с индивидуално определен „обхват на реакция“.

Литература

1. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранная диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
2. Минчев Б.Р. Психология на човешкото развитие. Курс лекции. – В.: УИ ВСУ Черноризец Храбър, 2008. – 172 с.

3. Пирьова Б. Невробиологични основи на детското развитие. – С.: НБУ, 2008. – 276 с.
4. Сиймън Д.Д., Кенрик Д.Т. Психология. – С.: НБУ, 2002. – 718 с.

*Гилова Г.М. – аспирант, направление «Педагогическая и возрастная психология»,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Маджаров Г.А.*

Учителят – пътят от самоактуализация до себеизтощение

Учителската професия не е от най-лесните и най-желаните. В съвременните условия на глобализация непрестанно се появяват нови интересни професии (макар да изчезват и вече съществуващи). Учителската професия обаче нито ще изчезне, нито ще се промени особено, и едва ли ще стане значително по-атрактивна. Тези тенденции, водещи до известен отлив на талантиливи младежи от учителската професия, и до социално усещане за редуциращо се равнище на професионализъм на днешните учители, ни подтиква да се опитаме да намерим отговор на въпроса кои са непривлекателните страни на учителската професия, и как те да бъдат преодолени, за да стане тя желана от започващите професионалния си път млади хора.

Креативността и професионалното равнище на учителите в средното училище са изследвани от Т.Жалагина и Я.Елкина [2, с. 34–35]. Психологическата култура и професионалната подготовка на педагозите са изследвани от Л.Караванова и Л.Становова [3, с. 61–62]; професионалното им равнище, зависещо от литературата като инструмент за професионализация и от професионалните комуникативни способности на педагозите, са изследвани от Е.Короткина и В.Прудаева [4, с. 85–87], равнището на развитие на речта и съзнанието в ранното детство като функция от комуникацията с педагозите, са изследвани от А.Иванова и Г.Маджаров [5, с. 33–38], тревожността на учениците от Н.Милева [6, с. 33–38]. Важността на педагогическата професия произтича и от факта, че педагозите са хората, насочващи появата и развитието на самосъзнанието и емоционалната компетентност от най-ранно детство, изследвани от О.Белобрикина [1] и от О.Белобрикина и П.Воробьова [6, с. 90–99].

Като предварителна фаза от по-обстойно изследване на душевността на съвременния учител и изпитваните от него трудности в региона на Казанлък (България), влияещи върху удовлетвореността от професионалната му дейност, бяха преценени теоретични съображения от тази област с цел издигане на изследователска хипотеза.

Съвременните учители трябва да бъдат рефлексивни и адаптивни към условията на днешното общество. Налага го динамиката в обществените процеси, стресът, новите 'типове' деца. Учителят извървява нелекия път от педагого-психологическото майсторство и самоактуализация до процесите на себеизтощение, самоизолация и бърнаут, като естествен процес на себеотдаването и помощта за другите.

Съвременната педагогическа и социална реалност изискват от педагога искреност, откритост, новаторство, взаимодействие, хуманизация. Учителят е не само популяризатор на знания, но и субект в учебно възпитателния процес. Най-важните условия за постигане на педагого-психологическо майсторство са хуманизмът на учителя, любовта към децата и професията, богатата обща култура, високата образованост, познаването на валидните държавни документи и тенденции. Тези условия изискват от учителя душевни качества като активно и творческо отношение към учебно-възпитателната дейност, емоционална отзивчивост (емпатия), справедливо отношение към себе си и другите, търпение, майсторство в създаването на положителни социални връзки с учениците и родителите, умение за невербална комуникация. За личността на учителя е необходимо умение за оптимистично прогнозиране, педагогическа интуиция и техника. Съвременният учител трябва да е енергичен, жизнен, динамичен творец и актьор; експерт, диагностик, консултант, медиатор. Педагогическото майсторство, съвършенство, личностна самоактуализация и удовлетвореност са функция от израстването учениците до активни творчески личности в процеса на педагогическата комуникация с тях.

Тези доста завишени необходими условия и изисквания към труда на учителя съвсем не са по възможностите на всеки участник в педагогическия труд, или поне през целия професионален път. Някои от учителите не успяват да ги създадат, или да ги поддържат непрестанно, една от причините за което са някои негативни социални фактори, придружаващи работната среда на учителската професия като претоварването на психиката на педагога от големия брой ученици в паралелките, тревожността на учениците и агресивните отношения между тях (а често и в учителския колектив), мултикултурните различия, напрежението и динамиката на многобройните социални връзки, трудният учебен материал, причиняващи значителни стойности на невротичността на учителите със стаж над 10 години професионална дейност. Като следствие една от най-хуманните професии – педагогическата – се съпровожда и с някои негативни следствия от всеотдайността и грижата за другите. Тези съображения на изследователите (а също и опитът на училищните психолози) ни насочват към идеята за характерно присъствие в учителския труд на явлението (наричано също и 'синдром') 'бърн-аут', характерно за което е самоизолация, увеличена невротичност, усещане за загуба на мотивация, тревожност, усещане за изтощеност и умора, появяващи се в една по-късна фаза от професионалната дейност на педагозите. Тази идея предстои да бъде проверена експериментално по отношение на стотина учители от региона на град Казанлък (България) до края на следващата година като изследователска хипотеза.

Списък на литературата

1. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте. Новосибирск: НГПУ, 2003. –215 с.
2. Жалагина Т.А., Елкина Я.А. Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 37–40.
3. Караванова Л.Ж., Становова Л.А. Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 60–65.
4. Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Классическая литература как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов-психологов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 85–88.
5. Маджаров Г.А., Иванова А.Т. Влияние развивающегося сознания на возникновение чувства вины у пятилетних дошкольников // Современная реальность в социально-психологическом контексте: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 28 февраля – 1 марта 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 134–136.
6. Милева Н.И. Тревожность учащихся начальной школы // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 182–185.
7. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / – Yelm: Science Book Publishing House, 2015. – С.90–99.

*Дунева Д. – докторант, направление «Социальная психология»
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Тырново, Болгария*

Автоагресията и киберагресията като причини за асоциално поведение при юношите

Детската и юношеската агресия е тема, която се дискутира през последните години при засилен обществен интерес. Съвременното общество става все по-богато на примери с прояви на детско – юношеска агресивност, което превръща този проблем в актуален и сериозен. Авто и кибер агресията са съвременен поведенчески феномен при голяма част от младежите. Обществената представа за младежката агресивност е че тя е постоянен и

повтарящ се модел на поведение, свързан с нападателност и насилие и характерен за голяма част от младежите.

„Agredi” идва от латински и означава „доближавам, докосвам” хора или вещи . Агресията е форма на поведение на всяко живо човешко същество, в този смисъл тя е положително явление целящо задоволяване на инстинкта за самосъхранение. Способността на човек да търси конструктивни решения, за да отстоява себе си и своите интереси, да оцелява са свързани с биологично заложената в човешката природа агресивност. Социалните условия, в които човек разгръща, възпитава и развива агресивното си поведение моделират и формите на неговите положителни или отрицателни проявления. Усвояването на градивно или деструктивно поведение при децата е резултат най-вече от възпитателните умения на възрастните в семейството /Бончева,2012:7/. Причините за агресивния акт са въвн от индивида в социалното пространство, а подбудите или мотивацията за агресивния акт е вътре в него, преживяването на недоволство, яд, гняв, чувство за заплаха, оцетеност , желанието за отмъщение са само малка част от мотивиращите „вътрешни „сили на индивида. Това е деструктивна агресия, която не цели постигане на добронамерен краен резултат. Тя възниква в полето на човешките интеракции и има своите начала в неудовлетворените потребности на агресора /Бончева,2012:11/.

Една от най-саморазрушителната и нездрава агресия има своите корени в детството и юношеството. **Автоагресията.** Детето, а по-късно юношата не успява да усвои социално приемливи модели на поведение и да се впише в средата на връстниците, което е от определящо значение в този възрастов период. Самонараняването се среща по-често при момичета. Външно те се проявяват като емоционално блокирани, срамежливи, напрегнати. Вътрешно изпитват непълноценност и несигурност, възприемат се като страхливи и ненужни за околните. Това болезнено психическо състояние ги прави тревожни и те „освобождават” напрежението по пътя на автоагресивните поведенчески актове /Бончева,2012:27/. Незрелостта на потребностно –мотивационната сфера на юношите, когато низшите потребности /Маслоу/ преобладават над висшите - любов ,привързаност, уважение и самореализация – става причина за невъзможност да отговорят на повишените социални изисквания към тях. Самоуважението и самооценката на подрастващите намират „признание” в асоциални поведенчески прояви.. Автоагресията е деструктивно поведение, тя не съумява да насочи младежката енергия по градивен начин, сваля отговорността от личността и я прехвърля на обстоятелствата, които винаги са „негативни”. Юношата се нуждае от себедоказване, но страха от заобикалящия го свят, чувството за малоценност и враждебност към околните обръщат агресията навътре. Неразрешеният конфликт между реално възприеманите промени в тялото и деидеализираното пубертетно тяло е една от главните причини за автоагресия. Свърхкритичния и язвителен тон в семейните отношения влияе негативно върху крехката самооценка на подрастващите , затвърждава усещането, че заслужават наказание, каквото всъщност представлява себеразрушителното поведение. „Магическа логика”, че ако се накажат сами няма да бъдат санкционирани от другите. Често пъти деца

станали жертви на посегателство и малтретиране в семейството започват да се самонараняват като тази поведенческа практика продължава и се задълбочава в юношеството. Близостта на роднини с алкохолна и наркотична зависимост е също рисков фактор. Когато в семейството преобладават лишени от топлина и грижа, формални отношения децата и юношите търсят вината в себе си, отчуждават се и са склонни към саморазрушителни мисли и действия. Отблъскването на младежите от референтната група на връстниците е основа за базисен дискомфорт. Автоагресията е начин юношите да се правят с усещането за екзистенциална пустота, отчуждението и чувството за изоставеност, с гнева и неудовлетвореността. Физическите последици от автоагресията се свързват с различни форми на самонараняване. Психологичните се изразяват в обща ранимост, обидчивост, ригидност, неумение и нежелание за справяне с болката и предизвикателствата, отказ от търсене на изход при проблем, инертност пред обстоятелствата, рефлексивно моделиране на личната емоционалност под въздействие и контрол на средата, депресия. Асоциалните поведенчески последици са :употреба на алкохол, наркотици, скитничество, безразборни връзки, деструктивни повлияване на други хора, имитационно поведение в маргинални групи, суицидални опити.

Киберагресията е опит за нанасяне на вреда, чрез електронни средства за комуникация – мобилни телефони и интернет /П.Калчев,2012:17-18/. В последните години тази форма на агресия е много разпространена сред юношите и става причина за множество конфликти и асоциални действия, някои с фатален край. П.Калчев въвежда и понятието кибервиктимизация. Разпространение на лична информация, снимки, видеоклипове, клюки, слухове, обиди за жертвата, чрез социални мрежи, чатове и електронни пощи са само част от кибер начините за дискредитиране, злепоставяне и изолация. Според характера на извършения тормоз случаите на кибервиктимизация могат да бъдат разделени в следните категории: Башинг (bashing) – използването на интернет за извършване на директни вербални или визуални атаки по всяко време. Агресорите могат да публикуват коментари в блогове, да изпращат текстови съобщения от мобилен телефон или да се сдобият със снимка на жертвата и да променят изображението, по начин, който ще ѝ навреди. Възможно е също публикуването на обидни коментари, за да я унижат публично. Друг вариант е записването на видео с ученици, които са подложени на побой, след което видеото се публикува в социална мрежа ; Изключване – изключване от участие в онлайн дейности с други съученици, като игри, форуми или друга защитена с парола среда; Флейминг (flaming) – разгорещен, кратък спор, който включва груб и вулгарен език, обиди и заплахи. Може да бъде под формата на текстови или мигновени съобщения в блогове, социални мрежи или страници на игри; Издаване на тайни – разкриване на лична и поверителна информация относно жертвата, която цели да я засрами или унижи. Разпространен начин е препращане на съобщение на жертвата, което съдържа информация от личен характер; Представяне под чужда самоличност – вид индиректна атака, при която агресора създава профил в социална мрежа или интернет страница, представяйки се за жертвата. Често се използват

данните за достъп на жертвата, за да се публикуват обидни коментари, често за приятелите на жертвата с цел тя да бъде отхвърлена от тях /Цонева,Р,2013:184/. Децата и юношите обект на кибер тормоз са тревожни, социално изолирани, избягващи емоционален контакт, често депресивни. Жертвите са пасивно неагресивни и провокативно агресивни. Първите са силно тревожни,чувствителни и неуверени. Стараят се да стоят извън обсега на агресорите. Не са заядливи, не дразнят връстниците си, неагресивни са.Изпитват негативна нагласа към себе си,имат ниска самооценка и много малко приятели. Чувстват се малоценни, глупави, тромави и страхливи. Неспokoйни са в училищна среда и изпитват силна несигурност извън дома си. Възможно е да имат някакви физически несъвършенства като затлъстяване, заекване и други. При контакт с агресора плачат и не са способни да се защитят. Провокативните жертви дразнят, обиждат и предизвикват агресора. Създават напрежение около себе си, разгневяват връстниците си и създават условия за конфликт. Те са едновременно страхливи и агресивни /Цонева,Р.2013:184/.

Когато девиантното предизвикателство, каквото е кибер тормоза срещне асоциален отговор резултата е само един – агресия. Това води до вълна от асоциални прояви, понякога на цели групи от деца и юноши, преки свидетели на застрашаващи живота конфликти. Отрицателните последици са по-силно изразени при юношите, които в по-голяма степен разчитат на подкрепа от социалните мрежи и агресивни.

Повишеният реален ръст на автоагресивните прояви и кибер насилие сред малолетни и непълнолетни налага задълбочено им изучаване. Причините можем да търсим в непосредствената обществена среда, семейството, отношенията с връстниците, мотивацията в училище. Авто и Киберагресията извършват трансформация на мисли, чувства и емоции у младежите, които логично преминават в асоциални поведенчески модели. Бурният възрастов период на юношеството приема житейските проблеми като явно предизвикателство . Авто и киберагресията често са търсен и лесен отговор на трудностите. Те създават предпоставки не само за асоциални прояви, но и за делинквентно поведение.

Литература

1. Бончева, И /2012/ Агресия в начална училищна възраст
2. Георгиев, Г/2006/ Агресията – бичът на нашето време
3. Иванов, И /2013/ Агресията и насилието в училище, Педагогика,кн.1
4. Калчев, П /2012/ Скала за агресия и виктимизация от връстниците
5. Цонева, Р /2013/ Кибервиктимизацията като форма на виктимизация от връстници

*Зенкевич А.Г. – соискатель кафедры инженерной психологии и эргономики, направление «Психология»,
Белорусский государственный университет информатики и
радиоэлектроники, г. Минск, Беларусь
Научный руководитель – доктор психологических наук Российской Федерации,
доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор Казак Т.В.*

Профессиографический анализ при формировании кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования

На протяжении длительного времени в практике управления превалирует мнение, что руководить коллективом может каждый, имеющий достаточный опыт работы и высшее образование. Эта концепция отразилась на формировании кадрового резерва руководителей, при подборе претендентов, отвечающих стандартному, формализованному типу. Требования, предъявляемые к кандидатам в кадровый резерв, практически одинаковые в различных структурах. Хотя должны учитываться результаты служебной деятельности, уровень профессионального образования, стаж работы по специальности, возраст, состояние здоровья, общественное мнение о сотруднике, личное желание претендента занять руководящую должность.

В настоящее время обязательным должно быть соответствие уровня подготовки, квалификации, личных и деловых качеств кандидата, выдвигаемого на руководящую должность, характеру деятельности и профилю управляемого объекта [1; 2; 7].

Выдвижение кадров или зачисление в резерв на выдвижение в ряде случаев основано на личных впечатлениях руководителя или сотрудников кадровых аппаратов. При этом, как правило, опираются на показатели прежней работы и анкетные данные, а эти сведения не могут быть признаны достаточными для принятия решений.

Проблема оценки деятельности руководителей и прогнозирования, какой будет эта эффективность на другой, более высокой должности может быть рассмотрена с точки зрения двух подходов: функционально-деятельностного (в контексте требований профессии к личности) и структурно-психологического (в контексте описания личности успешного руководителя).

В рамках структурно-психологического подхода выделяется несколько теорий: психологическая теория способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев), в основе, которой идея о взаимосвязи способностей и эффективности тех или иных видов деятельности.

Способности определяют эту эффективность непосредственно и опосредованно – через формирование необходимых знаний, умений и навыков. Однако взаимосвязь способностей и деятельности нельзя абсолютизировать, эффективность деятельности во многом зависит от опыта и качеств личности. Система деятельности управленческого характера не фиксирована, не может быть сведена к стереотипным приемам той или иной природы, поэтому ее успешность зависит, прежде всего, от способностей. Реальная управленческая

деятельность предъявляет взаимоисключающие требования, требует проявления от личности различных, или даже взаимоисключающих друг друга качеств. Поэтому эффективность управленческой деятельности определяется в первую очередь не наличием и не степенью развития тех или иных специфических качеств, а высоким уровнем развития общей способности личности – Л.Д. Кудрявцева вводит понятие «общая способность к управленческой деятельности» (ОСУД). С точки зрения ОСУД хороший руководитель – не тот, кто отвечает тем или иным требованиям по отдельности, а тот, кто способен выполнить взаимоисключающие требования [6].

Ряд ученых работают в русле поиска качеств, присущих идеальному руководителю и построения модели «личности идеального руководителя», однако, до сих пор не удалось установить, какой набор качеств должен быть присущ идеальному руководителю – в настоящее время нет общепризнанной модели личности руководителя. При анализе личностных качеств выдающихся лидеров прошлого не удалось обнаружить некоего повторяющегося, всем им присущего списка качеств, оказалось, хороший руководитель может обладать самым разным набором качеств – причем профессионально значимые качества в основном носят описательный характер. Нет, и не может быть некоей универсальной модели идеального руководителя, представляющей собой ту или иную систему качеств. Такую ситуацию можно объяснить только различием в способностях. Способный руководитель найдет путь, чтобы компенсировать отсутствие, казалось бы, необходимого качества, за счет других качеств. Психологи В.Я. Квитко и Л.Б. Полингер проводили сравнительный анализ структуры личности сильных и слабых руководителей, отдифференцированных на группы путем использования теста по определению ОСУД. Структура личности изучалась при помощи тестов Кеттела и Розенцвейга. Результаты показали, что качества, с необходимостью присущие сильному руководителю указать невозможно, можно выделить лишь качества, которые чаще всего присущи сильному руководителю. Помимо этого, в личности сильного руководителя «уживаются» такие противоречащие друг другу качества, как сдержанность, осторожность, уверенность в себе, доброжелательность и агрессивная реакция на других, пониженная нормативность поведения, склонность к непостоянству.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов показали, что успешность руководителя зависит не только от его знаний в различных областях, но и от его умения распорядиться своими знаниями, от его личностных качеств. Решение руководитель принимает исходя из своего опыта и индивидуальных особенностей.

Анализ деятельности руководителя требует первоначального изучения факторов, ее определяющих.

На процесс управления влияют факторы 3-х типов: к первой группе необходимо отнести внешние, по отношению к организации, воздействия; вторая группа факторов – внутренние (внутрисистемные) влияния или факторы среды деятельности и решаемых задач; и третья группа – индивидуальные факторы (факторы индивидуальных особенностей).

Блок внешних факторов включает в себя:

внешние человеческие ресурсы – определяющие особенности коммуникаций сотрудников организации;

условия – обеспечивающие возможность деятельности сотрудников организации;

цели и ценности социума, определяющие внутренние цели и ценности организации;

Блок внутрисистемных факторов (объективная организационная культура, внутренние факторы, факторы среды деятельности и решаемых задач) включает: цели и задачи организации – то, ради чего организация сформирована и действует, видение целей и задач деятельности организации руководителем должно совпадать с фиксированным в программных документах:

организационные ценности – нормы, принципы, правила и традиции организации, которые выражаются в личных представлениях и поступках сотрудников;

объективная организационная культура – средства и формы – предопределяющие следующий компонент;

структуру и технологии организации – типы взаимодействия между внутренними элементами;

внутренние человеческие ресурсы (индивидуальные и групповые) – совокупность всех человеческих ресурсов, которыми обладает организация;

Блок индивидуальных особенностей, включающий социально-психологические особенности, например, гибкость интеллекта и социодемографические факторы (возраст, стаж, образование).

Таким образом, деятельность руководителя определяется совокупным действием нескольких групп факторов, которые, в целом, типичны для руководящего работника любого уровня и любой структуры, однако характеризуются рядом особенностей, свойственных именно для данной организации.

Управленческая деятельность по своему содержанию является одной из самых сложных из множества видов профессиональной деятельности. От субъекта управленческой деятельности она требует наличия разнообразных сложных способностей, высокого уровня специальных качеств и умений, интегрированных в сложные системные структуры [4].

Каждая конкретная деятельность как целостная система может быть охарактеризована по ряду параметров: нормативность, продуктивность, полнота, обобщенность, освоенность, уровень.

Деятельность руководителя представляет собой «управленческий цикл» – это совокупность действий, реализуемых последовательно и обеспечивающих достижение цели, поставленной руководителем.

Этапы и стадии управленческого цикла – это элементы деятельности руководителя. Выделяют от двух (подготовка и принятие управленческого решения и организация его исполнения) до 10 (сбор информации, ее оценка, постановка проблем, подготовка проекта решения, принятие решения,

организация, текущий контроль, реагирование, проверка исполнения, оценка результатов) и более элементов деятельности.

Можно описывать следующие друг за другом по времени формы работы руководителя: совещания, собрания, работа с документами, прием посетителей, телефонные переговоры, контроль за деятельностью подчиненных и др.

Это эмпирические единицы деятельности и исходный материал для анализа, который состоит из теоретических единиц деятельности (познавательная деятельность, деятельность по принятию решений, деятельность по организации исполнения и др.). Они различаются по предмету, целям, мотивам действий и результатам.

Анализ коммуникативной деятельности руководителя учреждения высшего образования показал, что идентифицировать в его общении те или иные виды общения невозможно. Характер его управленческой деятельности, главная особенность которой состоит в сплетении воедино и служебной деятельности, и личной жизни всех членов коллектива, делает общение руководителя универсальной формой жизнедеятельности социально-ориентированного характера (по А.А. Леонтьеву) [5].

Суть управленческой деятельности руководителя связана с необходимостью постоянной координации деятельности членов организации для достижения целей. Эта координация осуществляется в разнообразных формах, но в первую очередь в процессе коммуникации [3].

Специфичность коммуникационной функции проявляется в том, что средством ее реализации являются все иные основные управленческие функции (целеполагание, планирование, организация, контроль), но существует и обратная зависимость – в основном именно через коммуникационную функцию руководитель реализует все иные свои функции. Этот факт и объясняет данные, согласно которым 50-90% рабочего времени руководителя заполнено коммуникациями. Кроме того, коммуникационная функция является предметом специального регулирования со стороны руководителя.

Таким образом, профессиографический анализ при формировании кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования является одним из важных звеньев психологического сопровождения.

Основные теоретические положения, на которых должны базироваться исследования по психологическому сопровождению кадрового резерва руководителей в учреждении высшего образования:

1. Психологическое сопровождение кадрового резерва руководителей в учреждении высшего образования является непременным условием ее эффективности. Оно должно базироваться на глубоких научных разработках и быть структурировано по тематике, формам, отводимому времени, включать диагностическую работу, содержать систему обучения и развивающие программы.

2. Руководитель должен соответствовать основным деятельностным и коммуникационным критериям, владеть навыками управленческой деятельности, четко ориентироваться в целях и задачах деятельности.

3. Выдвижение в кадровый резерв связано с использованием сотрудников в перспективе, подготовкой к конкретной будущей деятельности.

4. При организации работы с кадровым резервом руководителей в учреждении высшего образования необходимо полнее использовать мировой опыт, переосмыслить имеющиеся программы и создать новую систему обучения с четко выстроенной концепцией.

Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. Т. 1-2. – М.: Педагогика, 1982. С. 320.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб: Питер, 2003. С. 352.
3. Кибанов А.Я., Каштанова Е.В. Управление деловой карьерой, служебным профессиональным продвижением и кадровым резервом / А.Я. Кибанов, Е.В. Каштанова. – М.: Проспект. – 2013. – 64 с.
4. Методические рекомендации по работе с резервом руководящих кадров государственных органов и иных государственных организаций / Н.С. Березина, А.А. Бержанин, М.В. Ильин и др.; под общ. ред. С.Н. Князева. – Мн.: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. – 49 с.
5. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 320 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2010. – 350 с.: ил. – С. 39–72.
7. Сумина Н.Е. Деятельность психологической службы при решении задач кадрового обеспечения уголовно-исполнительной системы на этапе реформирования / Н.Е. Сумина, А.А. Шамсунов // Вестник Владимирского юридического института. Владимир: ВЮИ ФСИН России. – 2010. - №3(16). – С. 39-43.

Иванова А.Т., аспирант, направление «Педагогическая и возрастная психология»,

*Великотырновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Тырново, Болгария*

*Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Маджаров Г.А.*

Изследване влиянието на родителското отношение върху разрешаването на конфликта между инициативност и вина в детето от предучилищна възраст

Разрешаването на конфликта между инициативност и вина в предучилищна възраст зависи в голяма степен от креативността и професионалното равнище на педагозите, изследвани от Т.Жалагина и Я.Елкина [3, с. 34–35], от психологическата култура и професионалната

подготовка на социалните работници, изследвани от Л.Караванова и Л.Станова [4, с. 61–62], от професионалното им равнище, зависещо в това число и от литературата като инструмент за професионализация и от професионалните комуникативни способности на педагозите, изследвани от Е.Короткина и В.Прудаева [5, с. 85–87] и от Г.Гилова [2, с. 165–168], от детската тревожност, изследвана от Н.Милева [8, с. 182–185], от равнището на развитие на речта и съзнанието от ранно детство, изследвани от А.Иванова и Г.Маджаров [7, с. 134–136]. Разрешаването на конфликта между инициативност и вина в предучилищна възраст е елемент от появата и развитието на самосъзнанието и емоционалната компетентност от най-ранно детство, изследвани от О.Белобрикина [1] и от О.Белобрикина и П.Воробьова [11, с. 90–99].

Идеята за поява на чувство за вина в предучилищна възраст е на Зигмунд Фройд. Появяващият се ‘около петгодишна възраст’ [10] елемент на психиката ‘Свръх-Аз’ започва да коригира елемента ‘Аз’, което е и причината за поява на чувство за вина.

Условията, необходими за преодоляване чувството за вина, са коментирани и формулирани от Ерик Ериксън, определил главния елемент на развитието на психиката в предучилищното детство като преодоляване чувството за вина и създаване на способността ‘инициативност’. Това преодоляване нито е тривиално, нито лесно, затова Е.Ериксън го нарекъл ‘криза’, която не може да бъде решена напълно самостоятелно от децата, и изисква съдействие от страна на родителите. Към 4–5-годишна възраст децата вече са в състояние да усвоят множество навици и да проявяват инициатива в избора на предстоящите си действия. В децата, чиито родители им предоставят свобода и самостоятелност в избора на предстоящите си действия, се създава инициативност, докато в децата, чиито родители ограничават активността им (показвайки им, че активността им е нежелателна), се закрепва чувство за виновеност [9], и не се създава инициативност, което е неправилна тенденция в детското развитие. Така Е.Ериксън фактически дава следният педагогически съвет: детската активност е ресурс, благоприятстващ правилното развитие на психиката, докато забраната ѝ закрепва устойчиво чувство за вина, стимулиращо отклоняване от такова.

В рамките на изследване развиващия ресурс на семейната среда и влиянието му върху детската психика бе проверена хипотезата за връзка между родителското отношение и разрешаването на конфликта между инициативност и вина в предучилищното детство, и бе осъществено изследване с цел регистриране влиянието на родителското отношение върху разрешението на този конфликт с 29 родители на шестгодишни деца, посещаващи детска градина в град Шумен през 2017. Използвана бе методиката за регистриране родителското отношение към децата, разработена от А.Варга и В.Столин [6, с. с. 306–309]. Методиката е анкетен лист с 61 въпроса, разкриващи и измерващи родителското отношение към децата в 5 скали: социална желателност на детското поведение, приемане/отхвърляне, симбиоза (в смисъл отсъствие на дистанцираност на родителя от детето), авторитарно контролиране, и

отношение към детските неуспехи. Тези скали разкриват равнището на комуникация и контактност във взаимоотношенията между деца и родители, в това число различни родителски диспозиции, чувства, поведенчески стереотипи в комуникацията с детето, особености на разбирането от родителя на детската личност и постъпки.

По скалата 'приемане/отхвърляне' не регистрирахме нито един висок резултат (24–33 т.), показващ положително отношение на родителя към детето, приемане, уважение, одобряване на интересите му и прекарване на достатъчно време с него, вместо което регистрирахме преобладаващо невисоки значения, свидетелстващи за определено негативно отношение към децата и недостатъчно адекватното им възприемане. Получихме десет родителски диспозиции за възпитанието като трудна и невротична дейност, седем че причина за детските капризи са егоизъм, инат и мързел; девет че подтискането на детското самолюбие и самостоятелност е полезно в определени случаи; четири че децата нарочно се държат лошо, за да дразнят родителя; три родителски нагласи, че поведението на детето им се отклонява от нормата.

По скалата 'симбиоза' също регистрирахме преобладаващо невисоки резултати от теста под 7–8 т., свидетелстващ за дистанцираност от детето и редуцирана загриженост. Получихме 16 родителски отговора, че добрите родители не трябва да предпазват детето си от жизнените трудности.

И по скалата 'социална желателност на детското поведение' регистрирахме преобладаващо невисоки резултати (4–5 т.), свидетелстващ за недостатъчно поощряване на детската самостоятелност и инициативност, и дефицит на родителско внимание към детските интереси. 20 родители са с редуцирано 'съжаление' към децата си; 13 невинаги участват в игрите и действията на децата си; 10 не приемат, че е възможно детските претенции да са оправдани. Висок резултат (6–7 т.) по тази скала получиха само 9 родителя.

По скалата 'авторитарно контролиране' 8 родителя получиха голям брой точки (6–7), свидетелстващи за авторитарно отношение към децата им, 6 родителя получиха малко точки (до 2), свидетелстващи за липса на контрол върху действията на децата им, с което 14 родителя попаднаха в крайностите на възпитанието с авторитарен или либерален родителски стил отношения. 17 родителя мечтаят децата им да постигнат в живота това, което те не са успели; 9 смятат, че строгата дисциплина в детството създава силен характер; 6 смятат, че правилното възпитание изисква строго ограничаване на децата, за което последните по-късно ще са благодарни на родителите си.

По скалата 'отношение към детските неуспехи' 20 родителя декларираха, че винаги помагат на децата си (което обаче ограничава автономността им и изграждането на самостоятелност). По-оптимистична е увереността на 19 от родителите във възможностите на децата им и че детските неуспехи са случайни.

След обработка и анализ на получените резултати се проявиха следните тенденции за наличие на връзка между родителското отношение и разрешаването на конфликта между инициативност и вина в детската душевност в тази възраст: (1) ограничаване на автономията и

самостоятелността на детето; (2) редуцирано поощряване на детската инициативност от страна на родителя; (3) дистантност в отношенията родител–дете; (4) крайности в родителските модели на поведение, изразяващи се в занижен родителски контрол или авторитарност в отношенията от страна на родителя; (5) родителска диспозиция, която условно дефинираме като ‘неприемане на детето такова, каквото е’, които приемаме като ясна индикация за реалност на направената хипотеза за връзка между родителското отношение и разрешаването на конфликта между инициативност и вина в предучилищното детство. В предстоящо по-мощно изследване ще бъдат потърсени още потвърждаващи аргументи за тази хипотеза.

Списък на литературата

1. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте. - Новосибирск: НГПУ, 2003. –215 с.
2. Гигова Г.М. Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 165–168.
3. Жалагина Т.А., Елкина Я.А. Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 37–40.
4. Караванова Л.Ж., Становова Л.А. Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. –С. 60–65.
5. Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Классическая литература как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов-психологов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. –С. 85–88.
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007, – 416 с.
7. Маджаров Г.А., Иванова А.Т. Влияние развивающегося сознания на возникновение чувства вины у пятилетних дошкольников // Современная реальность в социально-психологическом контексте: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 28 февраля – 1 марта 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. –С. 33–38.
8. Милева Н.И. Тревожность учащихся начальной школы // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 182–185.
9. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996. – 592 с.
10. Фрейд, З. Введение в психоанализ. – М.: АСТ, 2017. – 624 с.

11. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / – Yelm: Science Book Publishing House, 2015. –С.90–99.

*Милева Н.И. – аспирант, направление «Педагогическая и возрастная психология»,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Маджаров Г.А.*

Връзка между усвояване на учебния материал от седмокласници и стила семейни отношения

Успехът в усвояването на учебния материал зависи в голяма степен от креативността и професионалното равнище на учителите в средното училище, изследвани от Т.Жалагина и Я.Елкина [3, с. 34–35], от психологическата култура и професионалната подготовка на социалните работници, изследвани от Л.Караванова и Л.Станова [4, с. 61–62], от професионалното им равнище, зависещо от литературата като инструмент за професионализация и от професионалните комуникативни способности на педагозите, изследвани от Е.Короткина и В.Прудаева [5, с. 85–87] и от Г.Гилова [2, с. 165–168], от развитието на самосъзнанието и емоционалната компетентност, започващи от най-ранно детство и изследвани от О.Белобрикина [1] и от О.Белобрикина и П.Воробьова [8, с. 90–99]; от равнището на развитие на речта и съзнанието от ранно детство, изследвани от А.Иванова и Г.Маджаров [6, с. 33–38].

Актуалността на проблематиката за недостатъчната успешност в усвояването на учебния материал ни даде основание да потърсим възможната причина освен в добре проучените вече фактори и в още един: в стила отношения между членовете на семействата на учениците. Изследвани бяха 60 ученици от седми клас от три паралелки на Средно училище „Георги Бенковски“ в град Тетевен.

Стила семейни отношения бе регистриран чрез наблюденията и впечатленията на обучаващите деца учители, споделени в процеса на проведените разговори-интервюта с тях, и от личните впечатления на изследователя, познаващ фактически всички ученици в училището и цялостните им жизнени условия. С всеки от учителите на изследваните ученици бе проведен разговор-интервю, а също и върху основа на дългогодишната педагогическа практика на изследователя в това училище. На всеки от интервюираните бе предоставена възможност да коментира максимално изчерпателно всяко от децата без ограничение във времето или по друг начин. Тази особеност на интервютата бе реализирана като следствие и благодарение на неформалните колегиални отношения на изследователя с

останалите учители. В хода на тези интервюта бе регистрирана и реалната ('неформална') успешност в усвояването на учебния материал от всяко от децата ('формалната' успешност бе взета от учебната документация).

Продължителност и представителност: макар изследването да не отговаря на изискванията за лонгитудно и да не претендира за такова, то притежава много от чертите му. Наблюденията на успеха на децата и стила отношения в семействата им бяха доста продължителни (седем години), във възрастовите граници на два важни периода от детството – начална училищна възраст и ранно юношество. Възможност за това даде професията на изследователя, който едновременно е и учител в това училище и познава всички участници в изследването деца в този доста продължителен период. Изследването не е представително за България в строгия статистически смисъл на понятието, изискващ многократно по-голямо количество участници в него от множество различни региони, усилията на десетки изследователи и значително финансиране, нехарактерно и недостъпно за конкретния изследователски проект.

Стиловете семейни отношения, в съответствие с идеята на Диана Баумрайнд (Baumrind, D., 1991) бяха групирани в четири категории: Авторитетен (1), Авторитарен (2), Угаждащ (3), Неангажиращ (4). Успехът в усвояването на учебното съдържание бе категоризиран като променлива с три количествени значения: (1) Справя се като цяло, (2) Не се справя, (3) Справя се по отделни дисциплини.

Статистическият софтуер ('SPSS', версия за студенти) регистрира неголяма положителна корелация (чрез статистическите коефициенти на корелация 'Kendall's tau_b' и 'Spearman's rho') между авторитетният стил семейно отношение и усвояването на учебното съдържание от. Между останалите стилове семейни отношения ('авторитарен', 'угаждащ' и 'неангажиращ') корелация не беше регистрирана. Тези резултати послужиха като аргумент да направим предварителния извод, че невисоката концентрация на вниманието, равнище на познавателния интерес и на когнитивно развитие като цяло е възможно да са причинени от неблагоприятен психоклимат в семейната среда (под формата на 'авторитарен', 'угаждащ' или 'неангажиращ' стилове семейни отношения).

Списък на литературата

1. Белобрыкина О.А. Развитие самосознания в детском возрасте. - Новосибирск: НГПУ, 2003. –215 с.
2. Гигова Г.М. Влияние профессиональной деятельности педагогов на невротичность, тревожность и склонность к социальной самоизоляции // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 165–168.
3. Жалагина Т.А., Елкина Я.А. Креативность в профессиональном росте учителей средней школы как направление профилактики проявлений профессиональной деформации личности // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. –С. 37–40.

4. Караванова Л.Ж., Становова Л.А. Психологическая культура личности как основа профессиональной подготовки социального работника // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. –С. 60–65.
5. Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Классическая литература как инструмент психологического сопровождения профессионализации студентов-психологов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. –С. 85–88.
6. Маджаров Г.А., Иванова А.Т. Влияние развивающегося сознания на возникновение чувства вины у пятилетних дошкольников // Современная реальность в социально-психологическом контексте: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 28 февраля – 1 марта 2018 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 134–136.
7. Baumrind, D. Parenting styles and adolescent development // Lerner, R., A.Peterson, J.Brooks-Gunn (eds.). The Encyclopedia of Adolescence. – Milton Park: Garland Science, 1991. –С. 746–758.
8. Belobrykina O.A., Vorobyova P.S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / – Yelm: Science Book Publishing House, 2015. – С. 90–99.

*Мурашкин М.М. – аспирант, направление «Психологические науки»,
Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Константинов В.В.*

К вопросу о психологическом сопровождении дезадаптированных иностранных студентов в российском вузе

Аннотация. Представлены основные результаты проведенного автором теоретического анализа комплекса проблем, связанных с дезадаптацией иностранных студентов, обучающихся в российских ВУЗах. Описаны итоги исследования особенностей психологического сопровождения дезадаптированных иностранных русскоговорящих студентов из Туркменистана, Узбекистана, Киргизстана, Таджикистана, в котором приняло участие 470 студентов.

Ключевые слова: адаптация, психологическое сопровождение, иностранные студенты, аддикция.

Вопросы оптимизации адаптационного процесса мигрантов активно исследуются в трудах современных российских исследователей [1; 2; 3]. Тем не менее, до сих пор малоизученной остается группа мигрантов, получающих высшее образование. Лишь небольшое количество работ посвящены изучению данного проблемного поля (Н. И. Ковалева, С. А. Романова, И. А. Поздняков,

И. С. Сапожникова, М. С. Юркина и др.). В современных условиях, сам факт поступления в российский ВУЗ мигранта, можно рассматривать как стрессогенную ситуацию. Как правило студент-мигрант испытывает интенсификацию внутренних конфликтов между привычными для него нормами и ценностями, характерными для среды его исхода, и нормами и ценностями, характерными для представителей принимающей среды.

Адаптация определяется как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и как результат этого процесса. Результатом адаптации является адаптированность мигранта к новым социокультурным особенностям, принятие новых условий, установление взаимоотношений, необходимых для жизнедеятельности и оптимизации самочувствия. В исследованиях, посвященных изучению особенностей адаптации студентов-мигрантов, отмечается, что процесс их адаптации характеризуется на начальном этапе «стрессом аккультурации». Результатом данного процесса является дезадаптация, депрессивные состояния, повышение агрессии и различные негативные психоэмоциональные проявления, аддиктивное поведение.

В современной психологической науке проведен ряд исследований, посвященных проблеме адаптации мигрантов:

- социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения Н.И.Ковалевой [1];
- структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов М.С. Юркиной [7];
- научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов И.С. Сапожниковой [6];

Имеется ряд исследований, описывающих реализацию программ сопровождения иностранных студентов вуза [5; 6]. Однако проведенный анализ научно-исследовательской литературы свидетельствует о том, что на данный момент отсутствуют работы, посвященные изучению социально-психологического сопровождения дезадаптированных студентов с различными проявлениями аддикции.

В этой связи нами было проведено исследование, в котором приняли участие 470 иностранных и русскоговорящих студентов 1-2 курсов (из Туркменистана, Узбекистана, Киргизстана, Таджикистана), обучающихся в Пензенском государственном университете. Исследование включало в себя несколько этапов: первый этап – теоретический, в ходе которого проводился анализ научно-исследовательской литературы; осуществлялась постановка и обоснование проблемы, юбыла сформулирована цель, задачи и гипотезы, подобран диагностический инструментарий, разработана программа социально-психологического сопровождения дезадаптированных студентов с проявлениями аддикции.

На втором этапе осуществлялась первичная диагностика, с целью выявления уровня адаптивности и аддиктивного поведения. Диагностика студентов в вузе определялась по следующим методикам: методика

диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича, опросник адаптации личности к новой культурной среде (тест Л.В. Янковского, адаптированный В.В. Константиновым), а также методы экспертных оценок и анализ личных дел иностранных студентов. На основании замеров адаптированности (низкий или высокий уровень), мы сформировали две группы: контрольную (группа адаптированных иностранных студентов 1 курса без проявлений аддикции – 50 человек в возрасте от 19 до 22 лет) и экспериментальную группу (дезадаптированные студенты с наличием проявлений аддикции – 42 иностранных студента 1 курса в возрасте от 18 до 22 лет).

Анализируя полученные результаты, отметим, что для представителей экспериментальной группы характерны социально-психологическая дезадаптация, повышенный уровень аддиктивности, им присуща интернальность, замкнутость, отчужденность и депрессивность, низкий уровень самовосприятия и эмоционального комфорта, низкий уровень контроля и коммуникативных способностей. Иностранные студенты испытывают потребность в защите и ухода от действительности с помощью употребления алкоголя, что в дальнейшем провоцирует стремление к увеличению остроты ощущений. На следующем этапе мы работали с экспериментальной группой в рамках психокоррекционной работы.

На третьем этапе исследования (формирующем), осуществлялась опытно-экспериментальная работа, суть которой заключалась в апробации разработанной программы социально-психологического сопровождения адаптации «Мы вместе».

Цель программы – коррекция дезадаптивного поведения иностранных студентов с проявлениями аддикции.

Поставленная цель достигается следующими задачами:

1) познакомить иностранных студентов с многообразием социально-психологических культурно-воспитательных программ Пензенского государственного университета;

2) повысить у иностранных студентов уровень самопринятия, а также изменить установки и ценностную сферу с целью снижения уровня аддиктивности;

3) сформировать умения и навыки асертивного и адаптивного поведения.

Также, в рамках программы происходит межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранных студентов в российском вузе.

Основой программы социально-психологического сопровождения дезадаптивного поведения иностранных студентов стали идеи Л.И. Уманского, А.С. Чернышова, В.В. Сарычева); интегративный подход в психотерапевтической работе (Г. Пауль, М. Эриксон), мультикультуральное

направление в области арт-терапии (Л. Турнер-Шиклер, Н. Хеуш, Ф. Элдридж, Д. Юрт) и др.

Основная стратегия программы состоит в создании условий, обеспечивающих оптимизацию процесса адаптации иностранных студентов с проявлениями аддикции.

В программе психологического сопровождения адаптации «Мы вместе» приняли участие иностранные студенты, обучающиеся на 1-м первом курсе вуза в составе экспериментальной группы (42 человека) и контрольной группы (50 человек). Формирующий эксперимент проходил в экспериментальной группе. Программа реализовывалась в группе, так как групповая работа является наиболее эффективной для развития ценностно-смысловой сферы; адаптивного и асертивного поведения. Групповая работа проводилась каждую неделю на протяжении нескольких месяцев.

В описанных выше исследованиях, в программах по адаптации мигрантов, основной акцент делается либо на учебно-образовательный процесс вуза (организация учебного процесса, языковой барьер, взаимоотношения с педагогическим коллективом), либо на условия проживания и приспособления (проживание, питание), либо на психологические особенности самих студентов (социокоммуникативный и социокультурный барьеры) [1; 3; 4; 5; 6].

Разработанная нами программа «Мы вместе» интегрирует все основные компоненты, необходимые для оптимизации адаптации иностранных студентов в процессе ежедневного взаимодействия с субъектами различных сфер жизнедеятельности новой среды и включает в себя: социально-психологические тренинг; поведенческая терапия; арт-терапия; ролевые игры; межкультурные мероприятия: «Диалог культур», «Мисс мира» и т.д.

Для сравнения различий в уровне развития дезадаптивного поведения иностранных студентов с проявлениями аддикции, до и после проведения программы, испытуемым экспериментальной и контрольной групп были повторно предъявлены тестовые методики. Для статистической обработки результатов был использован Т-критерий Вилкоксона. Средние показатели (в баллах) значительно повысились в экспериментальной группе по следующим шкалам: уровень адаптивности повысился на 3,04 балла, уровень принятия себя и других повысился на 1,75 баллов, нервно-психическая устойчивость изменилась на 1,06 баллов, эмоциональный комфорт – на 2,3 балла, коммуникативные способности и интерактивность – на 2,75. При этом снизился уровень отчужденности на 1,14 баллов, депрессивности на 1,05 баллов и уровень аддикции на 1,12 баллов. Сравнив средние баллы показателей по шкалам «ностальгия» и «моральная нормативность» у испытуемых экспериментальной группы, мы можем сказать, что различия незначительны (0,08 и 0,9 соответственно).

Изменения в контрольной группе студентов незначительны и не подтверждаются статистически.

Достоверность различий в особенностях социально-психологической адаптации и склонности к аддиктивному поведению до и после коррекционного

воздействия подтверждена с помощью критерия Вилкоксона ($T_{эмп.} < T_{кр.}$ при $p < 0,05$).

Таким образом, разработанная нами программа социально-психологического сопровождения «Мы вместе» является инструментом позитивно воздействующим на коррекцию дезадаптации иностранных студентов с проявлениями аддикции. Комплекс созданных мероприятий позволил иностранным студентам включиться в российское принимающее сообщество посредством развития у них социально-личностных качеств через социально-культурную деятельность вуза. У иностранных студентов снизился уровень аддиктивного поведения, уровень депрессивности и отчужденности. При этом повысился уровень социально-психологической адаптации, нервно-психической устойчивости, уровень принятия себя и других, изменился эмоциональный комфорт и улучшились коммуникативные способности, способствующие межличностной коммуникации в различных социальных группах.

Список литературы

1. Гриценко В.В. Стремление к самоактуализации как важнейшее условие адаптации вынужденных переселенцев // Психология на рубеже веков: наук, практика, преподавание. – Тула, 2000. – С. 236–238.
2. Ковалева Н.И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2010. – 24 с.
3. Константинов В.В. Адаптационный процесс у мигрантов и их психологические характеристики (на материалах Приволжского Федерального округа) / В.В. Константинов // Вестник КРАУНЦ. – Гуманитарные науки. – 2012. – №2 (20). – С. 114–122.
4. Поздняков И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Научный журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», №121. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 161-167.
5. Романова С.А. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области, №5. – Челябинск, 2014. – С. 114 -117.
6. Сапожникова И.С. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07., Ростов на Дону., 2007. – 24 с.
7. Юркина М.С. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2015. – 25 с.

Телефонска Х. – докторант III года обучения, направление «Социальная психология»,

*Великотърновски университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, България*

Научный руководитель – профессор, доктор Красимира Йонкова

Ефекти на медитацията върху социалния живот на хората

Резюме. Изучаването на психологическите ефекти от медитацията е все още в своята зора, но необходимостта от изследвания по темата става очевидна с оглед на все по-популярното упражняване на медитации във всички слоеве на обществото, както и заради включването на медитативни практики като допълващи психотерапевтичната работа. В тази статия е направен опит да се обобщи и систематизира научният опит по проблема за ефектите на медитативните практики върху социалния живот на хората. Включени са изследвания на конкретни медитативни практики, които демонстрират измерим ефект върху способността за позитивно социално свързване, сътруданието, щастието и цялостното благоприятно влияние върху живота като следствие от по-високите собствени ресурси постигнати с медитация.

Ключови думи: медитация, социален живот, социално включване, състрадание, щастие

Въведение

В забързаното ежедневие, като контрапункт на материалистичния консуматорски устрем, стои дълбоката нужда от духовно развитие, забавяне на темпото, от вглеждане в себе си. Според българският професор Красимира Йонкова, изследовател на духовната интелигентност "...човек е способен да осъществи много възможности на битието си – ако отключи за реализация духовния си потенциал" [1, с. 206]. Тази дълбока, осъзнавана или не – нужда, привлича много хора към древните медитативни практики и традиции.

В авторитетния речник на Кеймбридж медитацията се дефинира като „акта на фокусиране на вниманието в един обект като религиозна практика или за стане човек спокоен и релаксиран“ [10]. Подобни практики има от векове във всички нации и култури под някаква форма, а всяка форма на медитация е строго културно обусловена [11, р. 3-5]. В наши дни медитативната практика е все по-позната и упражнявана от множество хора – самостоятелно или като част от други практики като йога, източни бойни изкуства и др. Важен е и фактът, че форми на релаксация и медитация все по-често се използват като допълващ психотерапевтичен метод. Това прави необходимо задълбоченото изследване на психологичните и психосоматичните ефекти на медитацията. Подобни изследвания има още от средата на 60те години, когато навлиза значително по-масово в живота на хората, като голяма част от тях изследват физиологичните ефекти и ефектите върху работата на мозъка и мозъчните вълни [6, р. 439-451]. Ефектът върху социалния живот е все още слабо изследван. Тезата за благотворното влияние на медитативните практики върху

качеството на живот като субективно преживяване и социалния живот в частност, намира потвърждение в някои интересни съвременни изследвания.

Медитацията води до повишаване на личностовите ресурси

Едно тези изследвания е това на Б. Фредериксън и екип, публикувано 2008 като продължение на работата на екипа върху идеята, че позитивните емоции изпитвани всеки ден имат комулативен ефект и водят до трайно повишаване на ресурсите на личността. В това конкретно изследване, авторите тестват хипотезата с голяма група хора в работоспособна възраст (n=139), като половината от тях започват за практикуват медитация, (loving-kindness meditation) [5, 1045]. Резултатите сочат, че практикуването на медитация повишава с времето позитивните емоции, които от своя страна повишават широк спектър от личностови ресурси -повишено осъзнаване, майндфулнес състояние, чувство за цел в живота, социална подкрепа, намаляване на болестни симптоми и др. [5, 1062]. Очаквано, промяната на тези показатели повлиява значително чувството за доволство от живота и намалява симптомите на депресия. Авторите дискутират позитивните емоции като механизъм за промяна, а медитацията като генератор на позитивни емоции по начин, който заобикаля хедонистичната адаптация. Това изследване е едно от ключовите, които подкрепят тезата за позитивните психологически ефекти от медитативните практики в ежедневиия живот, както и уместността на използването им в психотерапевтичната практика.

Медитация и социална свързаност

Нуждата от социализиране е фундаментален мотив в човешкия живот, като става все по-ясно, че чувството за социална включеност носи физически и психологически ползи. В едно изследване на Хътчерсън, Сепала и Грос [7, р.720], авторите използват кратка медитация от същия вид, (loving-kindness meditation), за да проверят дали може да се случи позитивно свързване между непознати в контролирана, лабораторна среда. Резултатите недвусмислено показват, че дори кратка медитация повишава значително чувството за социална свързаност и улеснява запознанството с нови хора. Според авторите тази лесна техника може сериозно да усилва позитивните чувства при социална интеракция и да намали усещането за социална изолация [7, р.724].

Медитацията повишава състраданието

В последно време има засилен изследователски интерес към въпроса как могат да бъдат индуцирани позитивни емоционални състояния и качества [8, р. 1113], а медитацията се оказва работещ инструмент за целта. Изследването на Уенг и екип, проведено през 2013г. [4], подлага на проверка допускането дали състраданието може да бъде систематично предизвикано и засилено. Те използват медитативни техники, тествайки своята хипотеза. При здрави възрастни, те успяват да засилят състраданието и тази тенденция се запазва устойчиво и извън лабораторната среда. Нещо повече, като резултат от това обучение, те откриват физиологични промени в мозъка, в зоните, отговорни за емоционалния отговор и социалните когниции [4, 1180]. Още едно подобно изследване провежда международен екип през 2012та година, което недвусмислено показва, че състраданието може да бъде индуцирано. За целта те

назначават 9-седмично обучение на 100 човека в работоспособна възраст, като резултатите са сверени с контролна група. Изводите са авторите са, че именно медитативните практики в обучението значително са повишили способността за състрадание на участниците [8, р. 1113].

Майндфулнес, социална адаптация и саморегулация на поведението

Едно много важно изследване по темата дава светлина за по-генералните ефекти от майндфулнес – като модус на съзнанието, върху психичното здраве [2]. Авторите представят инструмент за измерване на майндфулнес качества на съзнанието (Mindful Attention Awareness Scale – MAAS), и тестват лабораторно надеждността му [2, 822-823]. Изводите от изследването показват, че MAAS измерва качества на съзнанието типични за майндфулнес медитиращите, които се свързват с добро психично здраве, и отличават медитиращи от немедитиращи. Майндфулнес състоянието носи по-добра саморегулация на поведението и себесъзнание като следствие от медитацията. За финал екипът прави клиничен тест на инструмента, както и самата майндфулнес медитация върху болни от рак пациенти. Като резултат отчита значително намалени нива на стрес и депресивни симптоми [2, 848]. Още едно изследване дава светлина върху ефектите на майндфулнес, като следствие от майндфулнес медитация [9]. Въпреки, че майндфулнес медитацията обикновено се смята за практика, която се изпълнява цял живот, повечето знание, което имаме за нея е базирано на изследване на хора, които практикуват от скоро. В конкретното изследване са включени хора, които практикуват от много време, както и демографски сходни хора, които не медитират. Чрез анкета се тестват параметрите, които традиционно се разглеждат като ефект на майндфулнес медитацията. Продължителността на практикуване корелира с нивата на атрибутите характерни за майндфулнес състоянието заедно с други променливи, като в повечето случаи разликите между медитиращи и немедитиращи били значителни [9, р. 226]. Резултатите потвърждават хипотезата за влияние на майндфулнес медитацията върху ежедневиия живот като намален страх от емоции, по-малко драматично преживяване на събитията, увеличена саморегулация на поведението. Тези механизми, според авторите, изглежда са частично отговорни за връзката между майндфулнес уменията и психологическата адаптация [9, р. 226]. Като цяло, въпросното изследване заключава, че продължителното практикуване на майндфулнес медитацията може да развие майндфулнес умения и да подобри адаптивното функциониране [9, 241]. Още по-цялостно ефектите от медитацията са обхванати в изследване от 2016г, което свързва практикуването на майндфулнес медитация със субективното преживяване на щастие [3].

Заклучение

Приведените изследвания аргументират тезата за позитивното влияние на медитацията върху социалния живот на хората, повишавайки позитивните емоции, личностните ресурси, социалната адаптация, чувството за свързаност и субективното усещане за щастие. Психологическите ефекти от медитацията все още очакват по-задълбочени изследвания, като интересни нови перспективи са

например влиянието на майндфулнес състоянието в комуникацията, формирането на впечатление, механизмите за справяне със стреса.

Библиография

1. Йонкова К. Дебатът между рационализма и мистицизма, Велико Търново, 2013, стр.206
2. Brown K. W., Ryan, R. M. (2003) The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 84(4): 822–848. [Google Scholar](#), [Crossref](#), [Medline](#), [ISI](#)
3. Campus D, Cebola A, Quero S, Breton-Lopez J Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation–happiness relationship, *Personality and Individual Differences*, Volume 93, Pages 80-85, April 2016
4. Helen Y. Weng, Andrew S. Fox, Alexander J. Shackman, Diane E. Stodola, Jessica Z. K. Caldwell, Matthew C. Olson, Gregory M. Rogers, and Richard J. Davidson, Compassion Training Alters Altruism and Neural Responses to Suffering, *Psychological Science*, Vol 24, Issue 7, pp. 1171 – 1180 First Published May 21, 2013.
5. Fredrickson B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013262>
6. Hussain Dilwar; Bhushan Braj. Psychology of Meditation and Health: Present Status and Future Directions, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 10, núm. 3, octubre, 2010, pp.439-451, Universidad de Almería, Almería, España
7. Hutcherson C. A., Seppala E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, 8(5), 720-724. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013237>
8. Jazaieri H., Jinpa G., McGonigal K., Rosenberg E., Finkelstein J., Simon-Thomas E., Cullen M., Doty J., Gross J., & Goldin P. (2012). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a Compassion Cultivation Training program. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1113-1126. doi:10.1007/s10902-012-9373-z
9. Lykins Emily L B, MS; Baer, Ruth A, PhD. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, suppl. Recent Developments in Mindfulness-Based Research; New York Vol. 23, Iss. 3 (2009): 226-241.
10. Cambridge dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meditation>
11. Murphy M., Donovan S., Taylor E. The physical and psychological effects of meditation: a review of contemporary research, 1931-1996, *Institute of Noetic science*, June 1997.

*Трифенова-Чернева С.И. – докторант, направление «Педагогика»
Великотърновски университет им. Св. св. Кирила и Мефодия,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – доцент, доктор Чавдарова В.А.*

Мотивация за академична производителност

Академичният състав е ключов ресурс във висшите училища и затова играе важна роля за постигането на целите на тези институции. Удовлетвореният и добре мотивиран академичен състав може да изгради национална и международна репутация както за себе си, така и за своите институции. Също така, работата на академичния състав оказва влияние върху обучението на студентите. В този контекст проучването на удовлетвореността от работата на академичния състав и мотивацията за извършване на професионалната му дейност придобива решаващо значение, особено когато висшето образование преминава през множество промени. Академичната работа е била повлияна от такива глобални тенденции като отчетност, масификация, влошаване на финансовото състояние, поддръжка и управленски контрол, които доведоха необходимостта от управление на напрежението в рамките на академичната професия. В последните години е одобрен нов правен режим за висшите училища, свързан с академичната кариера, който доведе до редица промени, които засягат и продължават да оказват влияние върху нея. Последниците от удовлетворението от работата са в индивидуалните и разнообразни, лични и професионални планове. Работата може следователно да бъде източник на здраве, както и неудовлетворението може да доведе до увреждане на физическото състояние, умственото и социално здраве, което води до проблеми в организацията и в работната среда. По този начин влиянието на работната среда бива широко изследвано, като се има предвид че физическото и психическо състоянието на работещите в дадена организация е пряко свързано с тяхната производителност. Човешката мотивация се дефинира като нещо, което се движи в едно разнообразно събиране на академични дисциплини като психология, педагогика на образованието, политически науки и икономика. Индивидът възприема своето поведение като причинноследствие на неговия собствен контрол върху когнитивните му процеси.

Ефективността на членовете на академичния състав определя качеството на обучението на студентите и образа на университета. Изследването играе ключова роля в тези взаимоотношения, тъй като научните постижения повишават позицията на университета в рейтинговите системи. Нещо повече, научните изследвания подобряват опита на преподавателите и по този начин обучението на техните студенти, което е много важно, тъй като качеството на образованието се е превърнало в основен въпрос във висшето образование. Това веднага повдига следния въпрос: *Кои са основните двигатели на производителността на научните изследвания?*

Много учени твърдят, че мотивацията е от основно значение за качествената научноизследователска култура в университетите. Тези учени

смятат, че добре мотивираните преподаватели вероятно ще бъдат продуктивни изследователи, които допринасят за международното признание на университетите, което от своя страна има положителен ефект върху привличането на средства за научни изследвания и сключването на консултантски договори, а също така и привличането на много добри студенти. Тъй като научните изследвания са от първостепенно значение за успеха на мисията на университета, измерването на продуктивността на изследванията все повече се използва за оценка на изследователските предложения, за подбор и популяризиране на престижната на висококачествена работа.

Надеждни мерки за качество на изследванията също са предпоставка за идентифициране на факторите, които увеличават производителността им. Ако производителността на научноизследователската дейност се дължи основно на вътрешна мотивация, основното предизвикателство за университетските ръководства се състои в идентифицирането, подбора и насърчаването на вътрешно мотивирани преподаватели. Ако обаче изследователите са основно мотивирани от външни фактори, тези фактори трябва да бъдат идентифицирани, така че университетите ръководства или законодателната и изпълнителна власт да са в състояние да разработят инструменти за управление, съвместими със стимулите като заплащане на ефективността и схеми за насърчаване, свързани с ефективността.

Един сериозен проблем, пред който са изправени страните в преход, е, че техните публични сектори като цяло и техните университетски системи в частност, страдат от съпротива срещу всяка промяна, която застрашава привилегиите на персонала. Следователно е малко вероятно да бъдат въведени системи за възнаграждения, съвместими със стимули, а ръководството на университета е принудено да разчита повече на вътрешната мотивация на академичния състав.

Изхождайки от съдържателните мотивационни теории, и най-вече от Двухфакторната теория на Ф. Хърцбърг, в основата на която авторът поставя удовлетвореността от труда като пряко го свързва с мотивацията, допускаме че аспектите на мотивацията са в значителна степен взаимозависими с аспектите на удовлетвореността. Като имаме предвид това ние откриваме, че както външната, така и вътрешната мотивация оказват значително влияние върху производителността на изследванията - присъщата мотивация оказва положителен ефект, докато външната мотивация има отрицателен ефект. Също така установяваме, че изследователите на по-висока академична длъжност са по-продуктивни от младите членове във факултетите. Хабилютираните преподаватели публикуват много повече от тези, които все още са се обучават в образователна и научна степен „доктор“.

Академичната мотивация и производителността на научните изследвания в повечето проучвания се изследват отделно. Само малък брой проучвания разглеждат връзката между тези две понятия. Това е доста изненадващо, тъй като изследванията, проучващи мотивацията или производителността на изследванията, ясно показват, че много фактори, които влияят върху

мотивацията, също влияят на производителността, което означава, че мотивацията и производителността наистина са свързани.

Мотивацията първоначално е изследвана почти изключително от психолози. Това изследване обаче предизвика интереса на изследователите в други сфери на обучение, сред които и мениджмънта, маркетинга, персонала и икономиката на труда. Думата "мотивация" произтича от латинската дума "movere", която означава "да се движи" или просто да се направи. Междувременно този термин е усъвършенстван и адаптиран към голямо разнообразие от обстоятелства. Понастоящем съществуват повече от 140 определения и повечето от тях се отнасят до механизми, които активират и подкрепят усилията за постигане на определени цели. Поради голямото разнообразие от дефиниции, които описват по-скоро специфични феномени, понятието мотивация понякога се счита за теоретична конструкция с малка обща предсказуема сила. Могат да бъдат идентифицирани две основни измерения на мотивацията: вътрешната мотивация, която се отнася до активиране на силите, вътре в съответната дейност и външната мотивация, отнасяща се до сили, активирани от награди, които не се намесват в самата дейност. Както вътрешната, така и външната мотивация са важни и до известна степен функционални в контекста на изпълнението. В допълнение към вътрешната и външна мотивация в литературата се идентифицира друг специфичен тип мотивационно измерение, а именно амотивиране. Лицата са амотивирани или немотивирани, когато не възприемат непредвидени последици между резултатите и собствените си действия, тоест те не са нито вътрешно, нито външно мотивирани.

Изследвания на научната система са разглеждали влиянието на различни външни и вътрешни фактори, които влияят върху мотивацията за извършване на изследвания. Сред външните фактори, влияещи върху мотивацията на изследванията, споменаваме възнаграждението, оценката на работата на изследователите, условията на труд, способността на изследователите да влияят на процеса на вземане на решения, сигурността на работното място, академичната свобода и кариерното развитие. От една страна са факторите, влияещи върху мотивацията за провеждане на научни изследвания, а от друга - тези, свързани с интелектуалното предизвикателство на изследването, професионалното признание, приноса към научния прогрес, личното удоволствие, участието в академичния дискурс и успеха в разработването на нови процеси или продукти.

Измерването на производителността на научните изследвания не е лесна задача, въпреки че редица проучвания са се справили с това предизвикателство. В миналото производителността се измерваше главно по отношение на количеството продукция. В днешно време производителността на изследванията обикновено се измерва както по отношение на количеството (например броя на статиите), така и по отношение на качеството (например: индекс на цитируемост, брой цитирания, публикации в научни списания). Стандартни библиометрични показатели, които измерват академичната производителност, могат да бъдат използвани за описване на научния пейзаж в

страните, регионите, университетите и отделните изследователски звена. Надеждни показатели, измерващи индивидуалните резултати от изследванията, са по-малко достъпни, защото изискват пълна и точна база данни. Много изследвания за измерване на продуктивността на изследванията продължават да идентифицират факторите, които влияят на активитета на отделните изследвания. Факторите, които влияят включват биологичната ера на изследователя - неговата специалност, академично родословие, академична среда, лични обстоятелства, като дали е родител и какъв е броя на децата му.

Използвана литература:

1. Илиева С. Привързаност към организацията. Психологически анализ. Издателство „Албатрос“, София, 1998.
2. Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014-2020 година.
3. Закон за развитие на академичния състав в Република България.
4. Европейски стандарти и насоки за осигуряване качеството в европейското образователно пространство.
5. Рейтинговата система на висшите училища в Република България.

Раздел III

Научно-исследовательская деятельность студентов и магистрантов

1. Общая психология, психология развития и образования

*Аристова О.А. – студентка IV курса, направление «Психология»,
Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Винокурова Г.А.*

Профилактика нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста

Проблема психологического здоровья детей на сегодняшний день является одной из самых актуальных, так как под давлением негативных воздействий современной жизни эмоциональная сфера ребенка подвергается серьезным перезагрузкам, а полноценное проживание младшего школьного возраста, его позитивные приобретения являются необходимой основой, на котором базируется дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта знаний и деятельности.

Проблема психологического здоровья первоначально была обозначена в трудах зарубежных учёных: З. Фрейда, А. Адлера, А. Маслоу, В. Франкла и др. [1; 8; 12; 13].

Первые попытки осмысления психологического здоровья в отечественной психологии представлены в работах И.В. Дубровиной, О.В. Хухлаевой, А.В. Шувалова [14; 16].

По мнению И.В. Дубровиной, термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, тесно связано с высокими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от социологического, философского, медицинского и других аспектов» [6].

На сегодняшний день описаны условия формирования психологического здоровья личности (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов, Э. Пахальян, Г.А. Винокурова), выделены такие его компоненты, как аксиологический, потребностно-мотивационный, инструментальный (О.В. Хухлаева), представлены факторы риска нарушения психологического здоровья на разных этапах (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева, Г.А. Винокурова) [2; 3; 4; 10; 11]. Рядом авторов предприняты попытки разработки и апробации как отдельных методов профилактики нарушений психологического здоровья личности, так и комплексных программ. Программы по профилактике психологического здоровья представлены в работах О.В. Хухлаевой, В.Э. Пахальян, С.Г. Головиной, О.Ю. Камакиной [5; 7; 9; 15].

Данные программы внедряются в образовательный процесс организаций дошкольного, общего и дополнительного образования. Однако существует необходимость не только в разработке, но и в апробации и оценке эффективности такого рода программ. Данная попытка предпринята в нашей работе.

Исследование проводилось в 2017 – 2018 году на базе МОУ «Гимназия № 23» Республики Мордовия г. Саранска. В исследовании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста в количестве 24 человек.

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Задачей первого этапа являлось изучение исходного уровня развития психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста. Задачей второго этапа стало осуществление разработки и проведения системы занятий, направленных на профилактику нарушений психологического здоровья у учащихся. Задачей третьего этапа стала оценка эффективности работы по профилактике нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста.

В целях профилактики нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста нами была разработана программа, в количестве 18 занятий, с периодичностью проведения 2-3 занятия в неделю. Продолжительность каждого занятия 45 минут.

Основной целью нашей программы являлась профилактика нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста.

Данная цель реализовывалась через систему задач: 1) формировать позитивное самоотношение, умение принимать других людей; 2) развивать у учащихся младшего школьного возраста умение распознавать и выражать различные эмоции, эмоциональные состояния (мимикой лица выражать, удивление, восторг, испуг, грусть, радость); 3) формировать чувство «умелости», «компетентности», качественно нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности.

Составление программы основывалась на таких принципах, как: принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей детей; принцип учета объема и степени разнообразия материала; принцип активности; принцип добровольности.

В программе использовалась групповая форма работы с учащимися младшего школьного возраста и следующие методы профилактической работы: игровые методы, групповая дискуссия, ролевые методы, сказкотерапия.

Для изучения психологического здоровья младших школьников использовались следующие методики: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); «Лесенка» (Т.Д. Марцинковская); «Кактус» (М.А. Панфилова). Выбор психодиагностического инструментария осуществлялся в соответствии с поставленными задачами нашего исследования.

Для установления эффективности программы по профилактике нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного

возраста нами был проведен контрольный диагностический эксперимент с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. Эти данные представлены в таблице 1, 2, 3.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей тревожности у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента

Уровень тревожности	Количество (%) испытуемых с разным уровнем тревожности		Эмпирическое значение ϕ
	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	
Высокий	5 (41,7%)	1 (8,3%)	2,009*
Средний	7 (58,3%)	6 (50%)	0,409
Низкий	-	5 (41,7%)	-

Примечание: *1,64 ($p \leq 0,05$); **2,31 ($p \leq 0,01$).

Результаты сравнительного анализа уровня тревожности у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента по ϕ -критерию Фишера показали, что выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) по показателю «высокий» уровень тревожности.

Таким образом, проведенные занятия по профилактике нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста позволили снизить уровень тревожности.

Показатели уровня самооценки у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей самооценки у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента

Уровень самооценки	Количество (%) испытуемых с разным уровнем самооценки		Эмпирическое значение ϕ
	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	
Завышенный	5 (41,7%)	7 (58,3%)	0,818
Адекватный	6 (50%)	5 (41,7%)	0,409
Заниженный	1 (8,3%)	-	-

Примечание: *1,64 ($p \leq 0,05$); **2,31 ($p \leq 0,01$).

Результаты сравнительного анализа уровня самооценки у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента по ϕ -критерию Фишера не показали значимых различий. Мы предполагаем, что формирование самооценки достаточно длительный процесс, возможно, что 18 занятий недостаточно, чтобы произошли существенные изменения. Однако отметим, что 1 (4%) испытуемый, у которого до проведения занятий был выявлен заниженный уровень самооценки, перешел в категорию детей с адекватной самооценкой, что является позитивным показателем.

Показатели агрессивности у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей агрессивности у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента

Уровень агрессивности	Количество (%) испытуемых с разным уровнем агрессивности		Эмпирическое значение ϕ
	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	
Высокий	6 (50%)	-	-
Средний	3 (25%)	5 (41,7%)	0,874
Низкий	3 (25%)	7 (58,3%)	1,693*

Примечание: *1,64 ($p \leq 0,05$); **2,31 ($p \leq 0,01$).

Результаты сравнительного анализа уровня агрессивности у учащихся младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента по ϕ -критерию Фишера показал, что выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) по показателю «низкий» уровень агрессивности. Нулевые показатели по высокому уровню агрессивности после формирующего эксперимента не позволили использовать ϕ -критерий Фишера, однако те числовые данные, которые были получены после формирующего критерия, свидетельствуют о снижении уровня агрессивности.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. На этапе констатирующего эксперимента у учащихся младшего школьного возраста преобладал средний уровень тревожности и агрессивности, однако достаточно много детей имели высокий уровень тревожности и повышенный уровень агрессивности; наряду с тем, что у учащихся, принимавших участие в исследовании, в основном, преобладал завышенный и адекватный уровень самооценки, тогда как у одного из учеников был выявлен заниженный уровень самооценки, что крайне редко встречается в младшем школьном возрасте, может свидетельствовать о неблагоприятном развитии психологического здоровья.

2. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у учащихся младшего школьного возраста, принявших участие в формирующем эксперименте, после проведения профилактических занятий снизился уровень тревожности, существенно снизился уровень агрессивности, у части детей самооценка стала более устойчивой и адекватной. Данный факт свидетельствует о том, что целенаправленная профилактическая работа способствует гармонизации эмоционального состояния ребенка и как следствие – снижению риска возникновения нарушений психологического здоровья у учащихся младшего школьного возраста, подтвердилась.

Список литературы

1. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е. А. Цыпина. – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
2. Винокурова Г.А. Особенности психологического здоровья в младшем школьном возрасте / Г. А. Винокурова, Ю. Н. Горбунова // Актуальные

проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 55-59.

3. Винокурова Г.А. Детско-родительские отношения как условие формирования психологического здоровья младших школьников / Г. А. Винокурова, Т. Н. Чернова // Казанская наука. – 2011. – № 2. – С. 247-248.

4. Винокурова Г.А. Семья как условие развития психологического здоровья подростков / Г. А. Винокурова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: международная науч.-практическая конф. (2017; Саранск) [Электронный ресурс] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 23-35.

5. Головина С.Г. Программа профилактики психологического здоровья подростков «Познай себя» / С. Г. Головина. – М., 2012.

6. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17-21.

7. Камакина О.Ю. Сохранение психологического здоровья школьников в образовательной организации / О. Ю. Камакина // Таврический научный обозреватель / Ярослав. гос. пед. ин-т. – Ярославль, 2016.

8. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

9. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.

10. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.

11. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. - № 4. – С. 91–105.

12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – СПб.: Ювента. – 2007. – 352 с.

13. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Просвещение, 1993. – 287 с.

14. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – 184 с.

15. Хухлаева О.В. Программа «Тропинка к своему Я». – М.: Генезис, 2001.

16. Шувалов А.В. Психологическое здоровье детей / А. В. Шувалов // Школа духовности. – 2002. – № 2. – С. 21-22.

*Валиева Н.С. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Эмоциональный интеллект

В настоящее время мало изучено такое понятие как эмоциональный интеллект. За последние 28 лет сложилось несколько подходов к пониманию этого феномена (R. Bar-On; D. Goleman; J. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso; И.Н. Андреева; Д.В. Люсин; Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова и др.). При этом единая согласованная теория на сегодняшний день не разработана. Все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Несмотря на то, что современный мир наложил серьезные ограничения на эмоциональные проявления человека, аффекты очень часто превалируют над рассудком. Если рациональный интеллект находится зачастую в когнитивном конфликте, или же в конфликте с эмоциями, стремясь подавить неконтролируемые эмоциональные переживания, то эмоциональный интеллект позволяет перейти от подавления своих эмоций к управлению и мягкой коррекции их проявления с учетом ситуативных обстоятельств. Для управления деструктивными эмоциями человеку необходимо развивать способность к осознанному и контролируемому проявлению чувств. Эмоциональный интеллект позволяет обозначить и упорядочить единую систему ориентиров эмоциональных переживаний, где для каждой эмоции существуют определенные детерминанты и соответствующие стратегии поведения.

Мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального [3, с. 247]. По этой причине эмоциональный интеллект играет не только не последнюю, но возможно и ведущую роль в процессах мышления.

Эмоции развивались на протяжении всей истории человечества. В ходе эволюции определилось место каждой эмоции, имеющейся эмоциональном репертуаре человека. Каждая из них подсказывает наилучшее направление для решения повторяющихся задач, встающих перед человеком. Эти способности закрепились в нервной системе в виде врожденных проявлений (D. Goleman). Сама идея эмоционального интеллекта возникла на основе понятия «социальный интеллект», введенный Э. Тондрайком еще в 1920 г. Понятие эмоционального интеллекта введено в научный оборот П. Саловеем и Дж. Майером. Первые концепции эмоционального интеллекта возникли в 1990 году, с тех пор разные авторы трактуют это понятие весьма разнообразно. По определению Дж. Мейера, П. Саловея и Д. Карузо, это группа ментальных способностей, которые способствуют сознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих (модель способностей). Говард Гарднер, автор понятия «множественный интеллект», утверждал успешность именно когнитивистской модели ума. В рамках

личностного интеллекта он различал внутриличностный и межличностный интеллект, подразумевая эмоциональный интеллект частью социального интеллекта. Он полагает, что для успешного построения жизни и отношений с другими людьми, а также для управления своими эмоциями, необходима серьезная внутренняя работа по пониманию себя с точки зрения мотивов своего поведения. Так, внутриличностный интеллект трактуется им как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» [2, с. 253]. В развитии его теории современная наука утверждает, что мотивы человека основаны на сформировавшихся жизненных стратегиях, которые в свою очередь опираются на его ценности (А.В. Курбатов). Ученые утверждают, что каждый, кто способен управлять своими ценностями, способен быть успешным и при решении задач, связанных со взаимодействием эмоционального и рационального интеллекта человека. Управление своими ценностями позволяет обрести основополагающую эмоциональную компетенцию и обрести первичный (определяемый действием) эмоциональный самоконтроль. Эмоциональный интеллект – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией.

Можно выделить три структурных компонента эмоционального интеллекта и их функции в межличностном взаимодействии:

1. Распознавание и понимание собственных эмоций и эмоций другого человека. Для эмоционального опыта субъекта и для его поведения важно, что переживание эмоции и ее определение являются различными феноменами, которые могут быть разведены. Определение (называние) эмоции рассматривается как результат процессов, которые переносят перцептивные переживания во внутренний опыт, модифицируя их. В связи с этим можно привести три основные функции определения эмоций: закрепление опыта, межличностная и внутриличностная коммуникация, контроль эмоциональной экспрессии. Распознавание эмоций способствует более эффективной коммуникации, поскольку позволяет адекватно идентифицировать, описывать, перерабатывать и в дальнейшем выражать эмоции. Понимание эмоций взаимосвязано с возможностями их выражения. Овладение языком эмоций требует усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает.

2. Управление собственными эмоциями и эмоциями другого человека. Этот компонент эмоционального интеллекта позволяет человеку по необходимости вызвать ту, или иную эмоцию, или же сдерживать нежелательные. Также он даёт понимание механизмов того, каким образом вызывать нужные эмоции у окружающих, что необходимо для адаптации человека в обществе.

3. Контроль эмоциональной экспрессии. Адекватная эмоциональная экспрессия является одним из условий поддержания физического и психического здоровья. С точки зрения психосоматики подавление эмоций способствует возникновению различных заболеваний. В то же время бесконтрольность эмоциональной экспрессии затрудняет межличностное общение. Таким образом, проблемы в сфере контроля эмоциональной экспрессии неблагоприятны не только для субъекта, но и для его ближайшего окружения. Так, чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный, а излишне выразительная личность может нарушать эмоциональные границы окружающих.

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию. В психологии эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Майера Дж., Сэловея П., Карузо Д.; теория эмоциональной компетентности Гоулмана Д.; не когнитивная теория эмоционального интеллекта Бар-Она Р.; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Люсина Д.

Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории, является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей. Существует множество методов измерения эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973. - С. 346–352.
2. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. - New York: Basic Books, 2011. - P. 251-269.

*Гасова А.А. – студентка II курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Воля и волевая регуляция поведения

Человек познает окружающий мир при помощи ощущений, восприятий, мышления, но и выражает свое отношение к окружающему миру посредством эмоций и чувств. Так же он определенным образом воздействует на окружающий мир, изменяет его в соответствии со своими потребностями и

интересами, преодолевая при этом различные трудности. Преобразуя окружающую действительность, человек сознательно регулирует свое поведение. В случае необходимости умеет отказаться или воздержаться от того или иного действия, если оно уже не отвечает изменившимся обстоятельствам. Во всем этом проявляется воля человека.

Волю можно определить, как социально опосредованный механизм регуляции поведения человека, который выражен в побуждении к волевым действиям и совершается на основе сформированных в обществе понятий и представлений [3]. Исследователи, изучавшие данный феномен, рассматривали понятие воли как способ преодоления сопротивления, а также других желаний и потребностей на пути к намеченной цели.

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения и действий, выражается в умении преодолевать определённые трудности при достижении сознательно поставленной цели [1].

Под волей понимается сложный психический процесс, который вызывает активность человека и пробуждает его действовать направленно. Для человека она является способностью для преодоления препятствий, которая помогает ему добиваться поставленной цели. Воля участвует в регуляции практически всех познавательных процессов. Их развитие от низших к высшим означает приобретение человеком волевого контроля над ними [1].

Обобщая все существующие вариации трактовки понятия воли можно сказать, что воля – это способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов. В традиционной психологии воля рассматривается как самостоятельный источник активности человека, который обуславливает независимость поведения от объективных причин, либо отрицается путем сведения ее к другим психическим процессам. В современной психологии утверждается, что волевые действия объективно детерминированы, подчинение волевых процессов собственным специфическим закономерностям [4].

Именно благодаря воле человек имеет возможность выполнять действия в заранее спланированном направлении с заранее предусмотренной силой исходя из собственной инициативы, руководствуясь осознанной необходимостью выполнения определённого действия. Также он может организовать свою психическую деятельность и направлять ее. Усилиями воли можно сдерживать внешние проявления эмоций или демонстрировать совершенно противоположные.

Все теории воли можно условно разделить на 2 группы: автономные и гетерономные. В автономное рассмотрение воли происходило как самостоятельного психического феномена. Гетерономные теории основывались на связи воли с другими психическими проявлениями. Зигмунд Фрейд и Эрих Фромм пытались конкретизировать представление о воле как о своеобразной энергии человеческих поступков в рамках психоаналитической концепции воли. Петрович Павлов понимал волю как «инстинкт (рефлекс) свободы», проявляющиеся в жизненной активности, когда она встречается с препятствиями, ограничивающими эту активность.

В настоящее время в психологии нет единой теории воли, хотя учеными и предпринимаются попытки разработать целостное учение о воле с конкретной терминологической определенностью и однозначностью. Возможно, такое положение с изучением воли связано с ведущейся борьбой между активной и реактивной концепциями поведения человека еще с начала XX века. Сторонники активной концепции понимают поведение человека как изначально активное, а самого человека наделенным способностью к сознательному выбору форм поведения. Данная концепция в последнее время является ведущей.

Во второй концепции понятие воли не доминирует, оно там практически не нужно, так как сторонники данной теории представляют поведение человека как его реакции на внутренние и внешние стимулы. Итак, мы раскрыли определение воли, а теперь нужно рассмотреть, с чего начинается волевое действие, какова его структура.

Необходимость в волевом действии возникает, когда появляется препятствие на пути к осуществлению мотивированной деятельности. Волевой акт непосредственно связан с преодолением трудностей, но предварительно они должны осознаться человеком.

Развитие воли у человека напрямую связано с выработыванием волевых качеств в личности, с приобретением осознанного контроля человеком собственного поведения и с преобразованием психических процессов из произвольных в произвольные. Человек сам ставит себе трудные задачи и стремится к более отдалённым целям, которые требуют в течении длительного времени приложения волевых усилий.

Волевое действие представлено сознательным, целенаправленным действием человека, связанное с преодолением внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий [5]. Волевая регуляция позволяет личности реализовывать себя как субъекта деятельности, соотносить актуально переживаемую потребность со своей ценностной системой.

Изучение проблем волевой регуляции является актуальным, так как в современном обществе постоянно возрастают требования к сформированной активной личности. При постановке далекой или близкой цели волевой человек мобилизует в себе необходимые физические или духовные силы. Он настойчиво идет к поставленной цели, преодолевая возникающие препятствия, подавляя внутреннюю нерешительность и колебания и избегая всяких отвлечений от поставленной цели. Все волевые качества: ясная целеустремленность, упорство и настойчивость, самостоятельность и дисциплинированность, выдержка, решительность и самообладание, умение сдерживать свои чувства и владеть собой — приобретаются в процессе труда и закрепляются путем самовоспитания и вырабатываются в течение жизни. Именно поэтому вопросы изучения воли особенно актуальны в настоящее время.

Существует ряд приёмов и упражнений для развития воли. Она является психическим познавательным процессом, а значит тренировать с помощью правильно подобранных методик и упражнений. В настоящее время умение

правильно управлять собой высоко ценится в обществе. Это позволяет человеку достигать поставленные задачи и с их помощью реализовывать намеченные цели. Многие люди по собственной инициативе начинают тренировать силу воли так как это повышает самооценку, повышает в глазах другого человека, избавляет от вредных и прививает полезные привычки. В таком случае принято говорить о развитии силы воли. Это личностное качество человека, которое позволяет ему осуществлять задуманные цели наперекор проблемам, трудностям, привычкам и слабостям.

Какое-либо действие становится привычкой при многократном повторении в течение двадцати одного дня. Физические упражнения достаточно часто выступают в роли упражнений, развивающих волю. Человек сам выбирает для себя вид физической деятельности, например, зарядка. Период выполнения упражнения примерно месяц. В течение этого времени человек должен ежедневно делать зарядку, не ища для себя отговорки. По типу «сегодня выходной, а значит можно не делать». Тут, как правило, происходит осознание поставленной цели и борьба мотивов. Если человек не отклоняется от поставленной цели ранее, то он всё таки встанет и выполнит необходимый комплекс упражнений.

Для совсем безвольных людей, которые только начинают воспитывать в себе силу воли, психологи разработали упражнение «Найди свою волю». Его целью является показать человеку, что такое волевое усилие и то, что при желании очень легко проявить волю. Для выполнения упражнения человеку необходимо придумать себе любое очень простое задание. Например, утром каждого дня он должен переносить горшок с цветком в другую комнату, а вечером возвращать его обратно. Суть заключается в том, что действие должно выполняться в строго отведённое время. Длительность выполнения упражнения должна составлять не менее двух месяцев. Чем слабее сила воли у человека, тем больший срок он должен отвести для себя не бросать выполнение упражнения через несколько дней под предлогом уже выполненного задания.

Ещё одним наиболее простым, но не менее действенным приёмом по развитию воли является методика «Искушение». Она является достаточно известной и распространённой, так как позволяет не только тренировать силу воли, но и получать удовольствие от собственных искушений. Для выполнения этой методики человек определяет наиболее пагубное искушение для себя. Например, для курящих людей это сигареты, для любителей сладкого – шоколад. Наиболее важным является то, что человек отказывается чего-либо, но постоянно имеет доступ к этому и возможность насладиться этим. В ходе методики, каждый раз, когда человек захочет сорваться он должен вспомнить для чего он начинал это делать, сколько раз он уже сумел отказаться от своей слабости, и какой результат его ожидает при условии того, что сейчас он снова откажется от своего пагубного влечения в пользу поставленной цели. Каждый раз, проводя такую процедуру, человек непосредственно тренирует умение контролировать себя.

Существует ещё один достаточно распространённый и широко используемый способ на практике, направленный на развитие способности

переключать и концентрировать внимание. Перед выполнением определённой сложной деятельности, например, подготовка к предстоящему экзамену, человек должен поставить себе цель – подготовиться, не обращая внимания на отвлекающие факторы, например, разговоры, не связанные с поставленной целью, желание выполнения любой другой деятельности, которая является второстепенной по отношению к цели. Такие мимолётные желания стоит игнорировать и концентрировать внимание на важных задачах, ведущих к более качественной реализации цели. Эта методика интегрированная. Она подходит не только для развития воли, но и для устойчивости внимания. Воля есть у каждого человека, но в разной степени выраженности. Воля поддаётся развитию тренировке, главное, держать это под пристальным контролем. Постоянно развивая собственную силу воли можно добиться больших успехов и перестать быть заложником собственных привычек и неизменных желаний.

Список литературы

1. Маклаков А. Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2008. — 583 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Пережогин Л.О. Феноменология волевых расстройств// Независимый психиатрический журнал. – № 2. – 1999.
4. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 2-е изд., 2002. – с. 72 – 73
5. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.

*Даниелян К.Э. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гудименко Ю.Ю.*

Теоретико-методологический анализ феноменов «воля» и «волевая регуляция»

Проблема воли, волевой регуляции человека и на сегодняшний день является весьма актуальной в связи с тем, что совершенствование волевых качеств помогает личностному росту человека, достижению успеха в учебной и профессиональной сфере. Волевая регуляция характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, т.е. является механизмом самомобилизации. Именно в волевом действии проявляются основные характеристики личности: самоконтроль, решительность, настойчивость, самообладание, целеустремленность и др.

Понятие воли вошло из философии в психологию с момента ее появления как науки и долгое время играло роль ключевого конструкта. Из наиболее известных трудов отечественных и зарубежных авторов в области исследования воли и волевой регуляции поведения человека можно выделить такие как:

развитие волевой регуляции в онтогенезе (Л.И. Божович, М.Ю. Кистяковская, Я.З. Неверович, В.К. Котырло и др); деятельностно-смысловая концепция волевой регуляции (В.А. Иванникова, В.К. Котырло, Е.О. Смирновой, Т.И. Шульги, А.В. Быкова, В.И. Селиванова и др); исследование и классификация волевых качеств личности (С.Л. Рубинштейн, В.К. Калинин, Е.П. Ильин); теории воли (В. Вундта, У. Джеймса, Т. Рибо).

На основе теоретико-методологического анализа нашего исследования, мы приняли за рабочее определение феномена воли следующее: воля — способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (то есть свои непосредственные желания и стремления). В традиционной психологии воля либо рассматривалась как самодовлеющий источник человеческой активности, обуславливающий независимость поведения от объективных причин, либо отрицалась вовсе путем сведения ее к другим психическим процессам [2, с. 368].

В зарубежной психологии проблема воли была исследована в работах У. Джеймса. Мотивы поведения подразделялись им на инстинктивные и неинстинктивные. Нормальная работа воли, по его мнению, заключалась в усилении в сознании неинстинктивных (культурных) мотивов и ослаблении инстинктивных [1, с. 382]. То есть воля необходима в случаях, когда мотивы идеального характера должны одержать верх над мотивами импульсивного характера. Механизм же этого процесса – усилие. Именно благодаря усилию становится возможным придание большей силы одной группе мотивов в противоположность другой [1, с. 389].

В своих трудах немецкий психолог Ю. Куль сместил акцент изучения волевых процессов с проблемы инициации действия на изучение саморегуляции поведения. Так, была создана теория контроля за действием, согласно которой существует два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии: *самоконтроль и саморегуляция*. Саморегуляция характеризуется большей погруженностью субъекта в процесс деятельности, а также произвольностью и большей эффективностью функционирования стратегий волевого контроля. В целом ориентация на действие способствует реализации намерения в действии. Самоконтроль характеризуется преобладанием в сознании субъекта персеверирующих мыслительных процессов, относящихся к прошлому, настоящему или будущему субъекта, соответственно, большей подверженностью интерферирующему влиянию конкурирующих намерений, а также меньшей эффективностью функционирования стратегий волевого контроля. В целом ориентация на состояние препятствует реализации намерения в действии. Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД-диспозиция) [4].

Люди с ОС-диспозицией в целом менее успешно реализуют свои намерения в действии, так как они в большей степени подвержены интерферирующему влиянию со стороны конкурирующих намерений и

негативного опыта. Они более склонны к формированию таких негативных психологических состояний, как выученная беспомощность и алиенация. Люди с ОД-диспозицией более успешно реализуют свои намерения в действии, так как они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки. Кроме того, было показано, что реализация намерения в действии имеет сильное влияние на память, а люди с ОС-диспозицией склонны ложно приписывать себе поставленные цели [4].

Таким образом, особо подчеркивается связь воли и других психических процессов: мотивации, эмоций, памяти. Стоит отметить, что в теории контроля за действием понятия волевой регуляции, самоконтроля и саморегуляции разграничиваются недостаточно четко, во многом являются синонимичными и номинальными названиями. Остается не совсем понятным, с чем связана предрасположенность людей к ориентации на действие и ориентации на состояние: в результате чего одни люди лучше реализуют намерения в действии, а другие хуже. Тем не менее теория контроля за действием продолжает динамично развиваться, а разработанный в ее рамках методический инструментальный проверяется в ходе новых исследований.

В отечественной психологии у феномена воли сложилась совершенно иная судьба. Понятие воли оставалось широко представлено в работах советских психологов таких как А.Ф. Лазурский, Д.Н. Узнадзе, Е.П. Ильин и др.

А.Ф. Лазурский, занимающийся исследованием волевых процессов, элементарной формой волевого акта считал движение, хотя отмечал, что выраженный волевой процесс проявляется только в сознательных произвольных движениях. Сложными формами волевого акта признаются процессы, в которых принятию решения предшествует борьба мотивов. Также А.Ф. Лазурским предлагается выделение внешних и внутренних волевых актов. Так, во внешних волевых актах волевое усилие направлено на возбуждение и усиление двигательной иннервации. Во внутренних же волевых актах волевое усилие направлено на задержку различных процессов. Механизмом воли является волевое усилие, которое является самостоятельным психофизиологическим процессом [4, с. 288].

Психологией воли занимался также и известный советский психолог Д.Н. Узнадзе. Действия им разделяются на *импульсивные и волевые*. Основным источником импульсивного действия является потребность, в то время как в случае воли источником деятельности или поведения не является импульс актуальной потребности. Д.Н. Узнадзе постулирует трехчленную структуру волевого процесса. В волевом процессе существует три периода: период решения, период принятия решения и период выполнения решения. Однако один из ключевых моментов заключается в том, что, по мнению Д. Н. Узнадзе, «нет основания говорить, что специфика волевого поведения заключается в трудности его выполнения» [5, с. 324]. Хотя среди многих других психологов эта точка зрения популярна. Сходство волевого и импульсивного поведения, согласно Д. Н. Узнадзе, заключается в том, что в основе их лежит установка.

Однако в случае поведения импульсивного установка создается актуальной ситуацией. В случае же поведения волевого установка создается воображаемой ситуацией. Волево поведение протекает так же, как и импульсивное, пока остается в силе решение завершить поведение. Именно способность удерживать решение и придерживаться его до конца обеспечивает выполнение волевого действия [5].

Отдельного рассмотрения требует концепция, созданная Е.П. Ильиным. Воля в ней получает неоднозначную трактовку. С одной стороны, это «обобщенное понятие, обозначающее определенный класс психических процессов», а с другой — «реальное психическое явление» [3, с. 368]. Задача, которую выполняет волевая регуляция в деятельности, – это сознательное и преднамеренное управление своим поведением. Как известно, эту задачу в традиционном понимании выполняет произвольная регуляция, поэтому закономерно встает вопрос о том, в чем различия между волевой и произвольной регуляцией. По мнению Е.П. Ильина, волевая регуляция является частью произвольной и проявляется в волевых действиях. Критериев выделения волевого действия два: это преодоление затруднений и проявление волевых усилий. Эти ключевые признаки волевого действия подтверждаются в работах других авторов, таких как В.И. Селиванов, А.И. Высоккий.

В концепции Е.П. Ильина остается неясным, за счет каких механизмов осуществляется волевая регуляция, поскольку также наблюдаются логические противоречия. С одной стороны, механизм волевой регуляции видится в самостимуляции. Именно под воздействием самостимуляции появляется волево усилие, которое понимается как «сознательное и преднамеренное напряжение физических и интеллектуальных сил человеком», «концентрация энергии по месту и времени приложения» [3]. С другой стороны, само волево усилие также обозначается как механизм волевой регуляции. Подобные рассуждения приводят в тупик, так как следствие работы механизма само становится механизмом, т. е. воля объясняется через саму себя.

Подводя итог теоретико-методологического анализа феномена воли, можно отметить, что характерными векторами развития исследований воли являются отождествление произвольной и волевой регуляции, прикладная направленность (изучение воли как фактора преодоления пищевой, никотиновой, наркотической зависимостей, игромании, импульсивного финансового поведения и др.), поиск психофизиологических коррелятов воли, появление практических руководств в то время, когда в отечественной психологии единого понимания воли и методов ее изучения достичь не удалось. На сегодняшний день подавляющее большинство авторов сходятся во мнении, что признаками волевого действия являются осознанность и произвольность, тем не менее четкого критерия отделения волевых действий от других на данный момент не существует.

Список литературы

1. Джеймс У. Психология. – СПб.: Питер, 1911.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. – 368 с.

3. Ильин Е.П. Психология воли. – 2-е изд., СПб.: Питер, 2009 – 368 с.
4. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная. – СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
5. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001 – 416 с.

*Евсейчик В.А. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Бариляк И.А.*

Современные методы повышения стрессоустойчивости

На сегодняшний день актуальность стрессоустойчивости вызвана постоянным ростом экономических, социальных и политических изменений общественной жизни, а также незнанием людьми способов снятия психологического напряжения.

Воздействие стресса приводит к снижению активности *головного мозга и трудоспособности человека, а также может являться причиной* различных заболеваний.

Неумение преодолевать стрессовые ситуации является причиной нарушения стабильности в деятельности, а также в физических, семейных, интеллектуальных и духовных сферах жизни человека.

Стрессоустойчивость – термин, который трактуется в психологии как сочетание личностных качеств, которые позволяют человеку противостоять психологическим перегрузкам без негативных последствий для своей психики и окружающих [3].

Устойчивость человека к стрессу является результатом комбинации определенного набора компонентов особенностей организма и личности человека: тип нервной системы, эмоциональный опыт, сила мотивов, волевой контроль, саморегуляция, умение оценивать ситуацию и прогнозировать изменения, информированность, а также готовность человека принимать решения о способах выполнения каких-либо задач [4].

Но, несмотря на определенный набор черт личности и физиологических особенностей организма человека, определяющих стрессоустойчивость, человек может самостоятельно повышать свою устойчивость стрессу.

В настоящее время существуют различные немедикаментозные методы повышения стрессоустойчивости: психотехники релаксации, аутогенные тренировки, дыхательные техники и т.д.

Релаксация в сущности является системой приемов, которые способствуют мышечному расслаблению и приводят к внутреннему состоянию покоя. С помощью релаксации можно частично или полностью избавляться от физического или психического напряжения. Релаксационные методики помогут человеку правильно расслабиться как на телесном, так и на эмоциональном уровне.

Групповые и индивидуальные техники психической саморегуляции включают в себя комплекс методов, которые направлены на формирование адекватных внутренних средств деятельности человека для регуляции собственного состояния. К числу основных методов психической саморегуляции относятся: аутогенная тренировка, техники прогрессивной мышечной релаксации, различные виды специализированной дыхательной гимнастики, самогипноз.

Одной из эффективных методик является аутогенная тренировка, которая направлена на восстановление динамического равновесия гомеостатических механизмов человеческого организма, нарушенных в результате стресса. Методика включает постепенное продвижение от контроля над физиологическими процессами, такими как тонус мышц, частота дыхания и сердечных сокращений, к контролю над психикой посредством управления мысленными образами. Например, существуют тренировки, основанные на том, чтобы вызвать расслабление мышц путем самовнушения ощущения тепла последовательно во всем теле.

Другой техникой саморегуляции является прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону, включающая в себя упражнения на расслабление, в ходе которых чередуется состояние расслабления и напряжения отдельных групп мышц.

Техника самогипноза представляет собой способность самостоятельного и сознательного погружения в гипнотическое состояние. Данная методика может помочь контролировать тревожность, проявление эмоций, а также улучшить концентрацию и память. Если человек испытывает стресс, то методы самогипноза могут помочь ему расслабиться. Важно заметить, что самогипноз может помочь в том числе и в защите иммунной системы от негативных последствий стрессового влияния.

Использование глубокого и спокойного ауторегулируемого дыхания способствует развитию способности к управлению эмоциональным состоянием. Так, глубокое диафрагмальное дыхание с удлиненным выдохом расслабляет организм за очень короткое время (3-5 минут). Множество действенных направлений использует дыхательные техники для отреагирования подавленных отрицательных эмоций и различных психотравм (ребефинг, холотропное дыхание, динамические медитации Ошо).

Очень важными факторами устойчивости организма к стрессу являются здоровое питание и правильное распределение режимов сна и бодрствования. Стрессоустойчивость зависит от состояния эндокринной и нервной систем, именно поэтому в рационе должны присутствовать важные для данных систем нутриенты. Наиболее важны витамины А, В, С, Е, селен, цинк, магний и кальций. Дефицит сна может привести к снижению сопротивляемости организма, так как именно в процессе сна организм запускает процессы самовосстановления. Если принять во внимание данные особенности организма можно значительно снизить влияние стрессоров на человека.

Устойчивость к стрессовым факторам во многом зависит от развития способности к самоконтролю. Одним из наиболее эффективных методов

повышения уровня самоконтроля является адаптивное биоуправление – сознательно направляемые изменения функционального состояния отдельных физиологических систем организма, осуществляемые с помощью внешней биологической обратной связи (БОС). Обратная связь трансформирует изменения в физиологических процессах, недоступных контролю сознания, в сигналы, воспринимаемые сенсорными системами человека. Физиологическими индикаторами уровня эмоционального напряжения могут служить: частота дыхания, частота сердечного ритма, кожно-гальваническая реакция. Данный метод основан на подкреплении или наказании определенных состояний, которые отражаются в сигналах обратной связи.

Стимулирование человека на закрепление нужного стереотипа поведения обеспечивается использованием принципа, при котором поощряются положительные тенденции, а также наказываются негативные сдвиги в его состоянии. При многократном повторении тренировок этот процесс автоматизируется и человек приобретает эффективный инструмент самоконтроля в любых ситуациях, которые нарушают эмоциональное равновесие [1].

Знание методик релаксации, наличие адекватных защитных механизмов, умение контролировать эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы, а также развитие способности к сохранению спокойствия в стрессовой ситуации являются важными приемами для развития стрессоустойчивости.

Социальная значимость стрессоустойчивости определяется ее связью с благополучием, здоровьем человека и продуктивностью его деятельности.

Развитие стрессоустойчивости в учебной деятельности является необходимым компонентом для нормального функционирования эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер деятельности личности студентов и школьников [2; 4].

Условия производства и организация кадровой политики являются причинами высокого психологического и физиологического напряжения работников. Увеличивающийся объем требований со стороны работодателей к уровню подготовки и опыту специалистов (то есть к качественной составляющей работы) актуализирует исследование стрессоустойчивости [5].

Стрессоустойчивость играет важную роль в преодолении стрессового влияния, от нее зависит не только психическое состояние, но и повседневная деятельность человека. Для развития стрессоустойчивости необходимо умение управлять ресурсами организма в процессе влияния стресса, выявлять стрессогенные ситуации и использовать внешние средства для сопротивления стрессорному воздействию. Существующие в настоящее время методы релаксации, аутогенные тренировки и дыхательные техники в значительной степени помогают восстановить нарушенные в результате стресса гомеостатические механизмы, защитить иммунную систему от негативных последствий стрессового влияния, сформировать адекватные внутренние средства деятельности человека для регуляции собственного состояния.

Список литературы

1. Адамчук А.В. Технология повышения психической стрессоустойчивости на основе бос-тренинга // Известия Южного федерального университета. – 2008. – № 6 – С. 44 – 47.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2012. – 584 с.
4. Лозгачева О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации. – Екатеринбург, 2004. – 189 с.
5. Сурай Т. В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 866 – 870.

*Иванова И.К. – студентка направления «Психология»,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, Болгария
Научный руководитель – доцент, доктор Чавдарова В.А.*

Поредността на раждане като влияние за личностното развитие

Всеки човек, без значение има ли дете или има повече от едно си е задавал все някога въпроса – как така деца, отгледани по един и същ начин, от едни и същи родители, израстват като коренно различни личности. Трудно може да се каже защо децата са толкова различни- от една страна те са получили комбинация от различни гени на родителите, а и са се появили в различни стадии на живота или опита и убежденията на родителите си, които съответно също са се променили с времето и опита. Различни специалисти също са си задавали този въпрос, провеждали са множество изследвания и благодарение на това, днес можем да кажем, че отговори вече има- появяват се едва през ХХ век.

Основен принос за това има австрийският психоаналитик и психолог Адолф Адлер, който е и основател на индивидуалната психология. Теорията му е свързана с детството и поредността на раждане. Адлер, както и Фройд разглежда личността или начина на живот като нещо установено още през детството. Адолф Адлер е първият теоретик, според когото не само родителите и другите възрастни оказват влияние върху детето, но и неговите братя и сестри. Той разглежда поредността на децата като още една от евристичните идеи – полезни фикции, които помагат да разберем хората.

При единствено дете в семейството вероятността то да бъде глезено е по-голяма, отколкото ако децата са няколко. Родителите са склонни да проявяват особена грижа – понякога са изпълнени с прекалена тревожност. Ако пък от друга страна те са склонни към тормоз, то ще трябва да понася всичко само. Да, неоспоримо е, че неговата позиция е уникална, но така се създава една особена чувствителност на детето към майчината любов и грижи. Възможно е често да се чувства изолирано и самотно, може да стане зависимо или

егоцентрично, защото не е необходимо да отстоява това, което има. Във зрелостта е възможно да има трудности с взаимоотношенията си с другите.

Първото дете започва живота си като единствено дете, като цялото внимание е за него. За негово голямо съжаление точно когато то свикне с това удобство се появява второто и го „детронира”. Отначало по-голямото се бори за предишното си място. Възможно е дори да започне да се държи като бебе, за да получи и то толкова внимание, с колкото е заобиколено новороденото. Някои стават по-непослушни и бунтарски настроени, а други се затварят в себе си. Според Адлер първите деца са по-склонни от всички следващи да бъдат проблемни. От положителна гледна точка, те често са преждевременно развити, по-самостоятелни и по-консервативни от другите деца в семейството, предразположени са към лидерство и имат ясно изразен стремеж за власт. Като най-голямо дете му се приписва толкова сила и ум, че му е разрешено да контролира другите деца. Можем да си представим какво означава за едно малко дете да е натоварено с цялото доверие на заобикалящите го. В него постепенно се заражда идеята, че е най-голямото, най-умното и трябва да над другите. Ако развитието продължи по този начин- такива хора в по-зряла възраст имат висока оценка за властта във всичките и форми.

Според различни изследователи, тези деца възприемат и следват този модел поведение във всички останали взаимоотношения. Работят много и са праволинейни, понякога са и перфекционисти.

Адолф Адлер твърди, че второто дете е в съвсем различна роля. За пример има първото, което едва ли не „определя темпото” и е настроено състезателно, опитвайки се постоянно да надмине брат си или сестра си. Има случаи когато успяват, но много от тях през целия си живот имат чувството, че се състезават със всички. Второто дете се отличава и с голяма амбициозност. По-често е склонно към завист, поради усещането, че е пренебрегнато. И при вторите деца може да се открие стремеж към власт и превъзходство, но в различен смисъл. Те сякаш се стремят към първото място и в поведението им това е ясно изразено през целият им живот.

Като положителни черти при тях можем да се наблюдава това, че са омиротворяващи, откликват на чуждите нужди и не понасят да следват авторитети. Израствайки се превръщат в креативни, независими и лесно адаптивни социални личности.

Третото дете или както Адлер го нарича „най-малкото” е вероятно да е и най-глезеното, в едно семейство с още две деца. Все пак, един вид то е единственото и никога не е било детронирано. Най-малките са на второ място след първите по склонност да се превърнат в „проблемни”. От друга страна пък може да се появи комплекса за малоценност. Комплексът за малоценност е изследван основно от Адлер. Това чувство се заражда в детството, когато субектът осъзнава природната си слабост. Когато детето е малко си дава сметка, че го принуждават да върши нещо, което не желае и не му разрешават да прави нещата, които поиска. Възможно е детето да се затвори в себе си. Но е възможно да бъде мотивирано да надмине по-големите от него.

Погледнато реално най-малкото дете расте в ситуация, различна от тази на другите. За родителите най-малкото се превръща в най-специално- нуждае се от повече грижи, защото по-големите вече са самостоятелни. То расте в по-топла атмосфера. И при него стремежът за власт е възможно да се появи, но от гледна точка на това, че то започва да се задоволява само с най-доброто от себе си и стремеж да надмине всички други.

Прието е, че най-малките са най-креативните и най-чаровните, манипулират по-лесно. Влизат в същите битки и конфликти с родителите си, но за сметка на това родителите са по-спокойни, по-улегнали и им отделят повече време и внимание.

Днес, през ХХІ в., когато все по-малко хора имат повече от едно дете е рядко срещано в семейството да има деца с по-голяма разлика, например над 10-5г., но и това съществува. При толкова голяма разлика при децата е възможно да се получи така, че най-малките да са с характеристика на първите. Това по никакъв начин не е свързано с ДНК, а по-скоро с отношенията между родители и деца в семейството.

Тук можем да разгледаме и разбирането на германския психолог и психоаналитик Ерик Ериксон. Той представя разбирането си за развитието на идентичността на Аз-а като един непрекъснат цикъл, който продължава през целия живот. Според него по-големите и по-малките деца рядко живеят в мир и любов и по-често се борят за пространство, предмети или родителско внимание. При липса на някакви възпитателни действия, взаимното им неприемане може да достигне до ненавист с всички произтичащи от това действия.

В една от книгите на аржентинския психотерапевт Хорхе Букай е изтъкнато, че едва ли не децата в семейството имат различни родители, защото те са се появили по различно време, следователно, ако приемем , че човек се учи, развива и променя постоянно, то и при появата на следващото дете е по-различен, отколкото е бил при първото.

Според мен поредността на раждане със сигурно оказва влияние, дори и погледнато от биологична гледна точка, но правилното решение е да успее да се извлекат полезните и положителните качества и черти на всяко едно от децата. Какъвто и да е техният ред на раждане, трябва да се има в предвид , че най-голямо влияние оказват нещата, които родителите вършат за тях или нещата, които не вършат за тях и отхвърлят.

Можем да се каже също, че конфликтите между братята и сестрите често пъти са породени съзнателно или не от родителите. Възможно най-голямата грешка е сравняването на децата едно с друго. По този начин подбуждат ревността и така се засилва още повече съперничеството между тях. Вместо това биха могли да изтъкнат силните страни на всяко едно от тях и да го приемат като една напълно уникална личност, без да сравняват децата си да ги превърнат в конкуренти, които вместо да живеят с нагласата, че имат човек, който трябва да им е най-близък, то им е враг, от който трябва да бъдат по-добри на всяка цена.

Исползвана литература

1. Адлер, А., (1998) „Възпитание на децата”
2. Буре, Дж., „Теории за личността”

*Константинова С.С. – студентка II курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стратегий самопредъявления

Эмоциональный интеллект, как и выбор определенных стратегий самопредъявления выражается в том, что человек способен регулировать свои отношения с окружающими людьми. Это является показателем компетентности личности в общении, свидетельствуя о способности человека гибко реагировать на изменения ситуации взаимодействия, прогнозировать ответные реакции собеседников.

Эмоциональный интеллект – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией [1].

Понятие эмоционального интеллекта было введено в научный оборот П.Саловеем и Дж.Майером. Но в 1990-х годах появилось множество концепций эмоционального интеллекта, авторы которых трактуют это понятие по-своему. Характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет различные теории, является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей [3].

Самопредъявление – это вербальная и невербальная демонстрация собеседнику качеств, наиболее выгодные для вас в данной ситуации [4].

В. Джеймс положил начало изучению самопредъявления, когда сформулировал мысль о том, что люди ведут себя так, чтобы у других сложилось определенное представление о них. Э. Джонс и Т. Питтман создали одну из первых классификаций стратегий самопредъявления, основанную на целях и тактиках, которые используют люди в общении с окружающими. Человек применяет множество тактик самопредъявления в зависимости от ситуации, в которой он оказался, но при этом у него существуют наиболее предпочитаемые приемы, которые наиболее адекватно соответствуют ситуации [4].

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и выбором стратегии самопредъявления.

Объектом исследования являются студенты факультета психологии Тверского государственного университета.

Предметом – эмоциональный интеллект и стратегии самопредъявления.

Гипотеза: существует взаимосвязь между степенью развитости определенных видов эмоционального интеллекта и выраженностью соответствующих стратегий самопредъявления.

Частные гипотезы:

- чем лучше развито понимание чужих эмоций, тем более выражены стратегии «Самопродвижение», «Отслеживание производимого впечатления» и «Вариативность поведения»;
- чем лучше развита способность управлять чужими эмоциями, тем более выражена «Вариативность поведения человека»;
- чем лучше развит межличностный эмоциональный интеллект, тем более выражены стратегии «Отслеживание производимого впечатления» и «Вариативность поведения человека».

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: тест (опросник) «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина и опросник «Стратегии самопредъявления» И.Н. Шкуратовой.

А также метод анкетирования как метод сбора эмпирической информации и методы математической статистики (расчет первичных описательных статистик, проверка на нормальность распределения (критерий Шапиро-Уилка) и коэффициент корреляции Пирсона).

Выборку исследования составили студенты 21 группы факультета психологии Тверского государственного университета в количестве 25 человек, среди которых процент юношей составляет 8%, а процент девушек – 92%.

По результатам психодиагностического исследования можно утверждать, что уровень отдельных составляющих эмоционального интеллекта играет определенную роль в выборе стратегий самопредъявления.

Была выявлена достоверная сильная прямая взаимосвязь между пониманием чужих эмоций и стратегиями самопродвижения, отслеживания производимого впечатления и вариативностью поведения человека. Чем более развито у человека понимание чужих эмоций, тем более выражены данные стратегии.

Это можно объяснить следующим образом. Понимание чужих эмоций заключается в том, что человек способен понять сам факт наличия эмоции у другого человека и установить какая именно это эмоция, а также может вербально обозначить эту эмоцию, понять её причины и следствия [2]. Стратегия самопродвижения предполагает демонстрацию своей компетентности в подготовке, проведении и, возможно, комментировании своей презентации для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить преимущества в отборе кандидатов, назначении на должность и т.п. Самопродвижение характеризуется тем, что человек не просто утверждает о себе что-либо, но подкрепляет это реальными действиями. При этом важно понимать эмоциональные оценки окружающих, как одобрение или не одобрение этих действий.

В то же время, чем больше развита у человека способность к пониманию чужих эмоций, тем больше выражена стратегия отслеживания производимого впечатления. Для того, чтобы понять какое впечатление человек оказывает на окружающих, он анализирует ответные эмоциональные реакции на его действия, слова и поступки. Люди, стремящиеся производить определенное впечатление на окружающих, больше контролируют как собственное поведение, так и ответные реакции партнеров. Это говорит о большей социальной компетентности человека, так как благодаря этому контролю человек действует более адекватно, чем тот человек, который не обращает внимания на окружающих.

Вариативность же поведения человека проявляется в способности менять образы в разных ситуациях межличностного взаимодействия. Необходимость выглядеть и действовать по-разному связана, во-первых, с большим количеством ролей, которые исполняет человек, во-вторых, с изменчивостью ситуаций, в которых протекает его общение. В соответствии с этими двумя факторами можно условно выделить кросс-партнерскую и кросс-ситуативную вариативность, которая связана с изменением поведения в зависимости от требований ситуации. Кросс-партнерская вариативность самопрезентации означает, что человек меняет стратегию своего поведения в зависимости от партнера, с которым он общается, т. е. учитывает в том числе и его эмоциональные состояния при межличностном взаимодействии, которые нужно обязательно понимать для адекватной оценки ситуации.

Также, была выявлена умеренная прямая связь между управлением чужими эмоциями и вариативностью поведения человека.

Действительно, вариативность поведения может расцениваться как свидетельство стремления управлять впечатлением, производимым на окружающих, а также как проявление социальной компетенции человека. Человек, способный менять предъявляемые стратегии поведения, может производить такое впечатление, которое он хочет создать в глазах окружающих.

Было эмпирически доказано, что люди с хорошо развитым межличностным эмоциональным интеллектом имеют склонность к проявлению стратегии отслеживания производимого впечатления и вариативности поведения. Чем лучше развит межличностный эмоциональный интеллект, тем более выражены стратегии отслеживания производимого впечатления и вариативность поведения.

Здесь уместно говорить о том, что межличностный эмоциональный интеллект предполагает социальную восприимчивость, способность улавливать эмоции других людей и понимать их. Высокий межличностный эмоциональный интеллект позволяет определить намерения человека вне зависимости от того, что он декларирует и воздействовать на состояние и действия человека. В данном случае под воздействием понимается способность человека демонстрировать различные образы, чтобы вызвать желаемую ответную реакцию.

Таким образом, выдвинутые гипотезы полностью подтвердились.

Данное исследование можно использовать для составления опросников, предназначенных для отбора кадров по специальностям, требующим непосредственного взаимодействия с людьми, а также, для разработки тренингов развития эмоционального интеллекта и способности правильно применять различные стратегии самопредъявления, поскольку каждый человек, с одной стороны, хочет умело владеть этими стратегиями и обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта, а с другой – стремится видеть и опознавать эти стратегии и эмоции в поведении своих партнеров по общению. Это исследование может быть полезно и практикующим психологам для составления более полного психологического портрета личности.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе/ пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 325 с.
3. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект. Как разум общается с чувствами. – СПб.: Вектор, 2013. – 140 с.
4. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении. – Ростов-на-Дону.: Издательство Южного федерального университета, 2009. – 192 с.

*Константинова С.С., студентка II курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель - доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Предпосылки развития эмоционального интеллекта

Условия для развития эмоционального интеллекта формируются уже в раннем детстве. А по мере взросления, ребенок приобретает эмоциональные знания в процессе обучения и воспитания. Многие ученые-психологи (Ю.Б. Гиппенрейтер, О.А. Путилова, Д.В. Люсин, Л.М. Новикова и др.) уверены в том, что эмоциональный интеллект можно развивать в специально организованных условиях.

О.А. Путилова считает главным условием развития эмоционального интеллекта детей – межличностное общение между ребенком и взрослым, между детьми. Причем содержание этого общения обязательно должно включать в себя эмоциональные состояния и эмоциогенные ситуации т. е ситуации, которые способны вызывать у ребенка эмоциональную реакцию. В сфере межличностного общения, как особой среде для развития эмоционального интеллекта ребенка О.А. Путилова выделяет три необходимых условия. Во-первых, это пример взрослого, который позволяет ребенку наблюдать различные способы эмоционального самовыражения, способы контроля своих эмоций и способы их вербального выражения. Во-вторых, анализ ситуаций, которые возникают в группе детей. В частности, стоит уделить внимание проявлениям сочувствия, отзывчивости, умению

договориться и сотрудничать, умению выслушать, понять другого человека и т. д. В-третьих, использование взрослым вербальной коммуникации (обсуждения различных эмоциональных состояний и чувств). Это позволит выработать у детей различные техники регуляции эмоций и способы реагирования на различные эмоциональные ситуации [4].

Л.М. Новикова отмечает, что на формирование эмоционального интеллекта влияет развитие таких личностных свойств, как эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе, внутренний локус контроля и эмпатия. В связи с этим она предлагает развивать эмоциональный интеллект не только напрямую, но и опосредованно, через развитие связанных с ним качеств [4]. Ю.Б. Гиппенрейтер считает, что здесь в первую очередь следует учитывать развитие эмпатии, т. е. умения поставить себя на место другого и почувствовать его переживания и эмоции.

Д.В. Люсин отмечает следующие факторы, которые влияют на развитие эмоционального интеллекта: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе и о других), особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) [2]. Таким образом, эмоциональный интеллект формируется в ходе жизни человека под влиянием этих факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Наиболее подробно данную проблему освещает И. Н. Андреева, которая выделяет биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта.

К биологическим предпосылкам эмоционального интеллекта относятся уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления и наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента и особенности переработки информации. Рассмотрим более подробно эти предпосылки.

Уровень эмоционального интеллекта родителей действует как особая среда, благодаря которой ребёнок приобретает необходимые для адаптации в социальной среде знания, навыки и развивает уверенность в своей эмоциональной компетентности. Важным фактором этой среды является мать, ведь именно она проводит больше остальных времени с ребенком [1].

Правополушарный тип мышления связан с невербальным интеллектом, т. е. опирается на образы и представления, визуализацию. Также, люди с развитым невербальным интеллектом больше направлены на окружающих, и поэтому лучше распознают эмоции [1]. Таким образом, эмоциональная восприимчивость людей с правополушарным типом мышления направлена на эффективную обработку информации, касающуюся эмоций других людей.

Такие личностные характеристики, как нейротизм, экстраверсия образуют некие взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Известно, что одним из свойств темперамента является эмоциональность. Высокий уровень эмоциональной возбудимости может рассматриваться как показатель эмоционального интеллекта. Ведь высокая эмоциональность предполагает

более глубокий когнитивный анализ эмоциональной информации, поступающей извне. А так как экстраверты ориентированы как раз на внешний мир, то у них эмоциональная возбудимость наиболее выражена. Экстраверсия также обуславливает более эффективную обработку образной информации. Это помогает формировать адекватный эмоциональный ответ на действия и поведение окружающих. От особенностей темперамента зависят предпочтения человеком эмоциональных переживаний определенного характера. В исследованиях личности выявлено, что экстраверсия способствует переработке положительных, а нейротизм – отрицательных стимулов [1].

К социальным предпосылкам эмоционального интеллекта И. Н. Андреева относит синтонию, которая закономерно сменяется рационализацией, степень развития самосознания ребенка и уверенность в своей эмоциональной компетентности, эмоционально благополучные отношения между родителями, «вознаграждающую социализацию эмоций» в семейном воспитании, андрогинность.

Синтония – эмоциональное созвучие с окружением. Синтоническая личность инстинктивно переживает эмоции людей, с которыми она находится в непосредственном взаимодействии [3]. По мере развития логического мышления, синтония переходит в эмпатию. Теперь, переживание какого-либо эмоционального состояния другого человека становится осознанным и сопровождается четким пониманием причин возникновения этого состояния. Можно сказать, что синтония основана на разделении эмоционального состояния другого человека, а эмпатия – на его понимании. С ослаблением синтонности, у человека развивается стремление отгородить себя от негативного аффективного влияния внешнего мира. Механизмом психологической защиты от излишнего аффективного влияния является рационализация, при которой осуществляется некий отбор воспринимаемой информации. Жизненные обстоятельства, в которых оказывается человек не влекут за собой непосредственные эмоциональные реакции. Аффективная реакция возникает посредством преломления ситуации через систему идей и убеждений человека [1].

Степень развития самосознания ребенка зависит от эмоциональных реакций окружения на его действия, в частности, от принятия ребенка родителями. Также, самосознание ребенка зависит от того, насколько ребенок уверен в своей эмоциональной компетентности [1]. Если родители дают ему понять, что он способен хорошо понимать эмоции и управлять ими, то ему будет гораздо проще ориентироваться в эмоциональной среде.

Эмоционально благополучные отношения между родителями, их удовлетворенность семейной жизнью и друг другом дает ребенку хорошие условия для эмоционального развития. Родители с высоким уровнем эмоционального интеллекта более внимательно относятся к переживаниям друг друга и чаще обсуждают эмоциональные проблемы. Это способствует лучшему пониманию ребенком эмоций и развитию саморегуляции [1].

«Вознаграждающая социализация эмоций» в воспитании заключается в том, что эмоциональное поведение ребенка складывается в соответствии с

принципами классического обусловливания, оперантного обусловливания и научения посредством наблюдения – подражания. При столкновении с новой ситуацией, ребенок руководствуется эмоционально-экспрессивным поведением родителей и реагирует в соответствии с этим поведением. В дальнейшем, это эмоциональное поведение включается в поведенческий репертуар ребенка. Родители могут целенаправленно формировать определенное эмоциональное поведение ребенка. Используя поощрение и наказание, можно усиливать или подавлять выражение определенных эмоций. Важно подкреплять эмоции, которые ребенок выражает приемлемым образом и умение ребенка регулировать свои эмоции. Модели эмоционального поведения родителей усваиваются детьми посредством обучения путем проб и ошибок, подражания и вербального научения [2].

Андрогинность – явление, при котором человек проявляет одновременно и женские, и мужские качества [3]. Андрогинность может формироваться в результате такого воспитания, при котором у девочек поощряются или не осуждаются мужские качества, а у мальчиков – женские. Андрогинные люди проявляют большую эмоциональную гибкость, так как они сочетают в себе продуктивные эмоциональные стратегии, присущие женскому и мужскому полу одновременно [1].

Итак, развитие эмоционального интеллекта обусловлено не только врожденными различиями, но и особенностями социальной среды, в которой развивается и воспитывается ребенок.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 57-65.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Даниэл Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2012. – 478 с.
3. Мещерякова Б.Г. Большой психологический словарь / Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2013. – 672 с.
4. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Д.В. Люсин Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. – 2004. – № 17. – С. 3-23.

*Конуркин И.С. – студент III курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.*

Психологическое значение тропа как ключа или препятствия к пониманию текста

Человечество существует около трёх миллионов лет и на протяжении всего его существования возникала необходимость в коммуникации. Жестикуляция, мимика и звуки помогали нашим предкам обрести некий

контроль в совместной деятельности. Но с появлением постоянно возрастающего количества материальных ценностей прежний запас коммуникационных приёмов исчерпал себя. В связи с этим начала появляться первая простая разговорная речь. В ходе эволюции люди приобретали всё больше возможностей, и их психика совершенствовалась. Поскольку социального в человеке становилось всё больше, неизбежно обогащалась и его речь. Территориальное разделение народов послужило причиной для создания собственных языков и культурных особенностей. Чем лучше были экономические условия, тем больше усложнялись речь и язык. Появились такие науки, как филология и лингвистика, которые позволили тщательнее изучать и развивать речь и языки в принципе.

Важным показателем развитости языка является наличие в нём тропов [2]. Тропы – это риторические фигуры, слова или выражения, используемые в переносном значении с целью усилить образность языка, художественную выразительность речи [4]. Они очень часто используются в литературных произведениях, ораторском искусстве и в повседневной жизни людей. К тропам можно отнести такие стилистические приёмы как: метафора, сравнение, олицетворение, эпитет и многие другие [4]. Данные приёмы, известные нам ещё со школьной поры, часто имеют решающее значение для понимания текста. Их цель состоит в оказании эмоционального воздействия на человека, который воспринимает этот текст. Здесь мы попробуем разобраться, чем являются тропы – ключом или же препятствием к пониманию, восприятию текста.

Вся деятельность человека напрямую зависит от работы его нервной системы и тех психических процессов, которые составляют основу её функционирования. Понимание текста в целом обеспечивают восприятие, воображение и мышление. Но больше всего в этом задействовано как раз-таки восприятие – непосредственное чувственное отражение действительности в сознании, способность воспринимать, различать и усваивать явления внешнего мира [3]. Но один и тот же троп, например, метафора «осень жизни» будут поняты разными людьми совершенно не одинаково. Один человек воспримет эту фразу буквально, как будто ему говорят о значимом времени года, которое кто-либо прожил. Другой подумает, что ему хотели сказать о грустном периоде жизни. Третий же поймёт этот троп как период в развитии человека – то есть старость. Но почему эти люди так расходятся во мнениях? На это существует немало причин, которые собственно и определяют то, поможет им конкретный троп в понимании текста или же наоборот – отдалит их от истинного содержания.

На каждого из нас от рождения до смерти накладываются как минимум три вида ограничений.

Во-первых, это психофизиологические ограничения, которые присутствуют в нашей жизни от рождения и являются генетически-обусловленными. Все наши органы чувств обладают ограниченным диапазоном воспринимаемых раздражителей. То есть мы уже не можем воспринимать реальность такой, какая она есть. Огромное количество информации остаётся за пределами нашей психики. В том числе и интеллектуальные способности

людей во многом зависят от генетики и возможностей наших анализаторов на нейронном уровне обрабатывать информацию, которая поступает из окружающей среды. И понимание текста с использованными в нём тропами не является исключением. Психофизиологические особенности либо позволяют лучше воспринять такой текст, либо наоборот – потерять его суть.

Во-вторых, люди с самого рождения живут в обществе и должны принимать всё то, что является его нормами. Так появляется второй вид ограничений – социально-генетический. Главная его цель заключается в формировании фильтра, благодаря которому человек будет воспринимать смысл текста избирательно, не противореча большому количеству точек зрения, которые приняты в его социуме. На первом месте выступает языковая система и её уровень развития. На втором – весь оставшийся социокультурный опыт людей, проживающих в конкретном государстве, их традиции, обычаи, история и стереотипы. Без учёта этих особенностей человек может не понять основной посыл текста, в котором присутствуют тропы, так как мы знаем, что такие стилистические приёмы могут встретиться в любом тексте.

В-третьих, абсолютно каждый человек в этом мире имеет третий вид ограничений – индивидуальный. Это ограничение охватывает все оставшиеся сферы нашей жизни. Индивидуальный фильтр влияет на наше восприятие не меньше первых двух, так как он формируется вследствие огромного количества уникальных ситуаций. Человеку свойственно на основании своего индивидуального опыта, мировоззрения воспринимать информацию из окружающей среды таким образом, чтобы она не противоречила первоначальному пониманию действительности. Так наш мозг защищает нас от лишнего стресса и не позволяет тратить много ресурсов на адаптацию к новым ситуациям. Например, при травмирующих событиях в раннем детстве человек даже через двадцать лет может почувствовать страх при прочтении тропа «бешеная скорость» не потому, что он боится быстро ездить, а потому что в детстве этого человека укусила собака, а взрослые на протяжении длительного времени пугали, что он может заразиться бешенством и умереть. Индивидуальных ограничений в восприятии у человека зачастую в несколько десятков раз больше, чем всех остальных.

Вследствие трёх видов ограничений, которыми обладает каждый, можно сделать вывод, что на свете не существует двух людей, которые восприняли бы один и тот же троп абсолютно одинаково. Посыл будет объяснён один и тот же, но у каждого будут свои индивидуальные ассоциации, сложившиеся на протяжении жизни благодаря их личному опыту. У одного восприятие будет сопровождаться резкой эмоциональной реакцией, а другой станет крайне спокойным и задумается, начнёт рефлексировать.

Чтобы ответить на вопрос, помогают тропы в понимании текста или же наоборот, препятствуют его осмыслению – рассмотрим преимущества и недостатки использования таких стилистических приёмов на примере теоретической и практической сфер нескольких гуманитарных направлений: юриспруденции, экономики, политологии и психологии.

Теоретическая сфера этих научных направлений предъявляет её разработчикам стандартизированные требования, которые изначально запрещают использование такого стилистического приёма, как троп. Научный стиль не предполагает употребления оценочных суждений и средств выразительности. Он нацелен на максимально объективное преподнесение информации.

Но в практической сфере допускается употребление тропов, так как в ней используются в основном публицистический, художественный и разговорный стили речи [1]. В юриспруденции, а конкретно в адвокатской деятельности часто приходится применять тропы для усиления своей аргументации при помощи оказания эмоционального воздействия на присутствующих в зале заседания. В маркетинге тропы используются для стимулирования основных потребностей покупателя. Например, в недавно нашумевшей рекламе «Азино 777» использовалась метафора «поймал удачу и держу за оба крыла». Маркетологи хотели привлечь потребителя за счёт его желания быть успешным. В практической сфере политологии – политтехнологии – политтехнологи прибегают к тропам для более успешного продвижения своего кандидата на тот или иной пост в период предвыборной агитации [1]. Тропы способствуют лучшему восприятию положительных качеств кандидата и его предвыборной программы. В психотерапии специалисту важно учитывать индивидуальные особенности своего клиента и в соответствии с ними использовать в речи определённые тропы, указывая тем самым на значимость конкретного явления. Вследствие употребления в речи правильных тропов психотерапевту удаётся лучше замотивировать клиента и помочь ему сконцентрироваться в работе над собой, что также повысит уровень его рефлексивности.

Как уже говорилось выше, наличие в языке тропов свидетельствует о высокой развитости языка. Они могут являться как ключом, так и препятствием к пониманию текста. В конкретных примерах мы показали, как тропы влияют на восприятие информации в разных областях профессиональной деятельности человека. Но решающим фактором всегда будет то, учитывал ли автор этого текста основные ограничения и фильтры той социальной группы, которая будет его воспринимать.

Список литературы

1. Александров Д.Н. Риторика – Москва: ЮНИТИ, 2008. – 329 с.
2. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. – М.: Наука, 2011. – 520 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998. – 301 с.
4. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык. Т. 1. М, Наука, 2009. – 828 с.

*Корнеева Ю.Н., студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель - доктор психологических наук, профессор,
Копылова Н.В.*

Бессознательное и сновидения в концепции З. Фрейда

Каждому человеку интересно понять, что он видит во сне. Может ли он считать то или иное сновидение каким-то знаком? Или обнаружить у себя невысказанные или неудовлетворенные желания, о которых и сигнализируют сны? Психоанализ сновидений – один из способов проникнуть в бессознательную сферу человека. В бессознательной сфере могут храниться забытые конфликты, которые влияют на повседневную жизнь человека и могут создавать ему проблемы, очень часто человек даже не может осознать, почему он поступает, так или иначе. Главная функция сновидения - осуществление подавленного цензурой рассудка желания, главным образом сексуального [1, с. 132]. Мы сами можем не сознавать эти желания или же скрывать их от самих себя, считая непристойными или общественно опасными. Поэтому важно открыть эти сферы бессознательного, чтобы помочь человеку и разобраться проблему для дальнейшей успешной жизни.

К наиболее известным трудам исследования сновидений относятся следующие: «Опыт построения теории сна» (Г. Нудов), исследование в области психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг, Дж. Тейлор, А. Адлер), исследование в области экзистенциальной психологии (Л. Бинсвангер, М. Босс), исследования в области гештальт-психологии (А. А. Гостев, Ж. Лакан, А. Менегетти).

Что же такое бессознательное и что такое сновидение?

Австрийский психоаналитик З. Фрейд создал модель психики, состоящую из трёх элементов: Ид, Эго и Супер-эго. Ид — это бессознательное. Все наши инстинкты находятся в нём. Эго — это наше сознательное, наша личность. А Супер-эго — это наша «совесть», которая ответственная за соблюдение человеком моральных норм, правил.

Фрейд считал, что сновидение – это способ высвобождения неосуществленных желаний человека посредством его сознания без пробуждения физического тела [1, с. 32]. По его мнению, физические раздражители, дневные переживания и разного рода мечты воспроизводятся в сновидении, трансформируясь в нем. Сновидение само по себе не возникает, а его появление связано с определенными проблемами, стоящими перед человеком, хотя это явно и не раскрывается в контексте сновидения. Почти каждое сновидение может быть понято как осуществленное желание, как альтернативный путь для удовлетворения требований бессознательного.

Исходя из детального анализа десятков сновидений, соотнося их с событиями жизни человека, Фрейд сумел показать, что деятельность сновидения - это процессы: сгущения, смещения (главное средство искажения сновидения), отбора, искажения, трансформации, перестановки, перемещения и других модификаций первоначального желания [1, с. 256]. Эти изменения делают модифицированное желание приемлемым для Эго, если первоначальное

желание было в целом неприемлемо для бодрствующего сознания.

Деятельность сновидения заключается в том, чтобы выраженные в словах скрытые мысли перевести в чувственные образы по большей части зрительного характера. Наши мысли как раз и произошли из таких чувственных образов; их первым материалом и предварительными этапами были чувственные впечатления, правильнее сказать, образы воспоминания о таковых. Только позднее с ними связываются слова, а затем и мысли.

Деятельность сновидения заставляет мысли пройти регрессивный путь, лишает их достигнутого развития, и при этой регрессии должно исчезнуть все то, что было приобретено в ходе развития от образов воспоминания к мыслям.

Фрейд констатирует принципиальное различие между явным содержанием сновидения и его скрытым смыслом (материалом сновидения), и считает, что сутью сновидения является процесс сновидения, а не его материал. Когда же путают сновидение с его скрытым смыслом, то сновидение может представлять все, что содержат скрытые мысли, и может быть заменено ими (т. е. намерением, предостережением, рассуждением, приготовлением, попыткой решения какой-то задачи и т. д.).

Бессознательная деятельность мышления человека (скрытые мысли) не тождественна процессу сновидения. Но именно из оценки скрытых мыслей сновидений он узнает, что все эти сложные душевные процессы могут проходить бессознательно [2].

Фрейд предлагает в анализе сновидений метод свободных ассоциаций. Всякая критика в момент обнаружения ассоциаций должна быть блокирована. Человек изначально бисексуален. В сновидении бессознательное вновь разделяется между мужским и женским началом. Сны наделены смыслом отличным от смысла дневных мыслей. Метод Фрейда – это преобразование сложного к простому и архаичному. При всем этом он констатирует, что с помощью его метода можно толковать не все сновидения, «но столь многие, что это убеждает в пригодности метода» [3, с. 120]. Сон, по Фрейду, есть физиологическая потребность. Человек видит во сне исполнение своих желаний в замаскированном или явном виде, и таким образом сновидения держат его в покое во время сна. Все попытки толковать сновидения чаще всего связаны непосредственно с его явным содержанием, с тем, что нами вспоминается по пробуждении в виде порою отчетливого, а чаще расплывчатого воспоминания. С точки зрения Фрейда, за явным содержанием имеется скрытое, добываемое с помощью метода психоанализа и отражающее действительные, но замаскированные сновидением мысли.

По мнению Фрейда, в любом сновидении влечение должно предстать как осуществление желания. Желаемое удовлетворение влечения переживается галлюцинаторно как реальное. Скрытые мысли сновидения драматизируются и иллюстрируются [1, с. 85].

Таким образом, бессознательное влечение и есть создатель сновидения, его движущая сила. Как и любое другое влечение, оно стремится не к чему иному, как к своему собственному удовлетворению. Это и является смыслом всего сновидения.

Список литературы

1. Фрейд З. Толкование сновидений. – СПб: Азбука, 2012. - 507 с.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу. – М.: АСТ, 2011. – 956 с.
4. Кравченко С. Теории сновидений и чувства [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.skravchenko.ru/theories_dreams.htm#_ftn4 (дата обращения 25.04.2018 г.)

*Қуанышбаева А.К. – студентка III курса, специальность «Психология»,
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан*

*Научный руководитель – магистр психологии, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии Таумышева Р.Е.*

Особенности эмоциональных состояний у студентов в процессе учебной деятельности

В современное время в обществе существует угроза снижения уровня эмоционально-психического здоровья, интеллектуального потенциала и благополучия будущего поколения.

В последнее десятилетие значительно расширился спектр факторов риска, нарушающих эмоциональное здоровье студентов: среди них социально-экономическое и экологическое неблагополучие. Немаловажную роль при этом играют насыщенность учебных программ, связанных с реформированием в области Казахстанского образования, увеличение времени пребывания студентов в стенах ВУЗов, а также постоянный дефицит времени, которые отрицательно влияют на эмоциональное состояние, соответственно и на уровень обучения студентов.

Хотя организм студента имеет способность к быстрой адаптации к широкому диапазону различных воздействий окружающей среды, его молодой несформировавшийся организм не всегда способен адекватно реагировать в напряженных ситуациях, что приводит к спаду эмоционального состояния, приводит к снижению самооценки, фрустрации и повышению уровня тревожности.

Психические состояния чаще всего проявляются как реакция на ситуацию или деятельность и носят адаптивный, приспособительный характер к постоянно изменяющейся окружающей действительности, согласуя возможности человека с конкретными объективными условиями и организуя его взаимодействия со средой. Физиологическую основу психических состояний составляют функциональные динамические системы (нейронные комплексы), объединенные по принципу доминанты. В отличие от физиологических реакций, отражающих энергетическую сторону адапционных процессов организма, психические состояния определяются

преимущественно информационным фактором и отвечают за обеспечение приспособительного поведения на психическом уровне. Психические состояния – явления исключительно индивидуализированные, так как зависят от особенностей конкретной личности, ее ценностных ориентаций и т.п. Соответствие психических состояний вызвавшим их условиям может быть нарушена. На этой почве могут возникнуть так называемые трудные состояния.

Термин «трудное состояние» был впервые введен в научную практику Ф.Д. Горбовым, более четверти века тому назад, исследовавшим поведение и самочувствие летчиков в напряженных ситуациях. Он обнаружил, что выполнение некоторых профессиональных задач сопровождается кратковременными нервными срывами, быстропереходящими нарушениями оперативной памяти, пространственной ориентировки, вегетативной сферы.

Одним из условий овладения культурой саморегуляции является знание о трудных состояниях и обстоятельствах, при которых они возникают. Трудные состояния применительно к ситуациям повседневной жизни можно подразделить на следующие четыре группы:

1. Психические состояния, вызванные чрезмерной психофизиологической мобилизации организма в естественных фазах деятельности. Сюда относятся неблагоприятные формы предрабочих и рабочих состояний, доминантные состояния (навязчивость мыслей и действий и т.п.).

2. Психические состояния, формирующиеся под влиянием неблагоприятных или непривычных факторов внешней среды биологического, психологического и социального характера (реактивные состояния). Эта группа включает такие весьма разнородные состояния, как утомление, дремотные состояния (монотония), тревогу, депрессию, аффект, фрустрацию, а также состояния, вызываемые воздействием одиночества (изоляции), ночного периода суток («ночная психика»).

3. Предневротические фиксации неблагоприятных реакций, появляющихся в результате закрепления отрицательной реакции в памяти («застойный очаг возбуждения») и последующего ее воспроизведения в аналогичных первичному случаю условиях. Проявляются в виде навязчивых страхов (фобий). На основе фобий могут развиваться навязчивые мысли и навязчивые действия.

4. Нарушения в сфере личностной мотивации, куда относятся, например, «кризис мотивации» и его разновидности.

Стресс – это психическая реакция, особое состояние человека в период «перехода», приспособления к новым условиям существования. Нарастающая урбанизация, индустриализация, ускорение темпов жизни и другие факторы вызвали к жизни массу явлений, так называемых стрессоров, воздействие которых на человека проявляется в специфических реакциях организма. *Системные стрессы*, отражающие напряжение преимущественно биологических систем. Они вызываются отравлениями, воспалением тканей, ушибами и т.п.

Психические стрессы, возникающие при любых видах воздействий, вовлекающих в реакцию эмоциональную сферу.

«Любая нормальная деятельность, - писал Г. Селье, - игра в шахматы и даже страстное объятие – может вызвать значительный стресс, не причинив никакого вреда» [1]. Стресс не привязан строго к определенной группе трудных состояний, но как непереносимый атрибут жизнедеятельности он может дать начало любому из них. Вредоносный или по крайней мере неприятный стресс следовало бы называть дистресс (то англ. distress- горе, бедствие, расстройство). Чаще все же в разговорной речи и в литературе термином «стресс» обозначают вредоносное напряжение организма.

Доминантные состояния – разновидность стрессовых состояний, в которых напряженность сознательно или безотчетно бывает смещена в сферу внимания. Эти состояния по своему содержанию, характеру и длительности могут быть самыми разнообразными.

В научной литературе упоминается целый ряд подобного состояния. Одним из важнейших является познавательные доминантные состояния, характерные для многих видов человеческой деятельности. Проявляется оно в трех основных вариантах, к которым можно отнести исследование предметного мира, учебную и научную доминанты.

Специфику доминантных психических состояний в наибольшей мере определяет господствующая мотивация, реализующаяся в деятельности и отражающаяся в эмоциях человека.

Фрустрация.

Термин «frustration» означает переживание расстройства планов, уничтожение замыслов, крушение надежд, напрасные ожидания, переживание неудачи, провала. Это указывает на какую-то, в известном смысле слова, травмирующую ситуацию, при которой терпится неудача. Но, как считает Н.Д. Левитов, «фрустрация должна рассматриваться в контексте более широкой проблемы - выносливости по отношению к жизненным трудностям и реакции на эти трудности. При этом должны изучаться те трудности, которые являются действительно непреодолимыми препятствиями или преградами, барьерами, оказывающимися на пути к достижению цели, решению задачи, удовлетворению потребности» [2].

В отечественной психологии фрустрация рассматривается как один из видов психических состояний, выражающихся в характерных особенностях переживаний жизненных трудностей (К.Д. Шафранская) и состояния неудовлетворённости (Н.Д. Левитов). Василюк Ф.Е. относит фрустрацию к экстремальным жизненным ситуациям, наряду со стрессом, конфликтом и кризисом. Он считает, что «...если у существа этого мира, обладающего единственной потребностью (отдельным жизненным отношением, мотивом, деятельностью), возникает фрустрация - т.е. невозможность удовлетворить эту потребность, то вся его жизнь оказывается под угрозой, и, значит, подобная ситуация равносильна кризису» [3]. Ряд исследователей (А.А. Реан А.А. Баранов, Л.Г. Дикая, А.В. Махнач) рассматривают фрустрацию как одну из форм психологического стресса. Как считает Н.В. Тарабрина [4], фрустрация - это «негативное понятие, отражающее состояние человека, сопровождаемое разными формами отрицательных эмоций». По Р.С. Немову, фрустрация - это

«тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушением надежд в достижение определенной цели». Согласно В.С. Мерлину [5], основными формами проявления эмоциональных реакций на фрустрацию являются агрессия, досада, тревожность, подавленность, обесценивание цели или задачи.

Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени. Личности, относимые к категории высоко тревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Поведение повышено тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности: высоко тревожные люди хуже, чем низко тревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Агрессия - (от лат. *aggredi* - нападать) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т.д.

Физическая агрессия (атака, нападение) - когда используется физическая сила против другого объекта или субъекта. Речевая агрессия - когда выражаются отрицательные чувства, эмоции через коммуникативную форму (конфликт, ссора, крик, вербальная перепалка), а также через предикаты – содержание вербально–эмотивных реакций (угроза, инвективы, остракизмы, вербальная ругань, мат, формы проклятья). Косвенная агрессия - действия кои не прямым путем интенционированны на другого индивидуума (инсинуации, насмешки, шутки, ирония). Инструментальная агрессия, эксплицируется, как средство (методы, приемы), спроецированные на достижения какой-либо значимой цели, результирование какой-либо утилитарной задачи. Враждебная агрессия, проявляется в акциях целью коих является непосредственное причинение вреда объекту самой агрессии, эскалации. Аутоагрессия – выражается в аутообвинении, аутоуничтожении, самопринижении (своих достоинств, качеств личности), может детерминировать даже акции самоубийства, причинении самому себе телесных травм, повреждений.

Депрессия - состояние, согласно профессиональной терминологии, характеризующееся мрачным настроением, подавленностью или печалью, что может быть (однако не всегда) выражением плохого здоровья.

Клерман в своем глубоком труде поставил ряд вопросов перед бихевиористскими моделями депрессии. Он считает неправомерным рассматривать депрессию только как совокупность условных дезадаптивных реакций. У животных и у младенцев депрессия, по его мнению, выполняет ряд адаптивных функций, таких как:

- 1) социальная коммуникация;
- 2) психологическое возбуждение;
- 3) субъективные ответы;

4) психодинамические механизмы защиты. Он считает, что с помощью депрессии младенец сигнализирует окружающим его взрослым о своем неблагополучии, страдании, взывая таким образом к их помощи. Клерман не конкретизирует, в чем состоит адаптивное значение депрессии у взрослых, но приходит к заключению, что депрессия всегда является адаптивным процессом, независимо от возраста человека. В качестве доказательства он указывает на то, что реактивная депрессия имеет естественную, вполне ограниченную продолжительность (фактор, который, по мнению Клермана, свидетельствует о «доброкачественности» депрессии).

Форстер, рассматривая депрессию на поведенческом уровне, считает, что депрессия характеризуется утратой некоторых навыков адаптивного поведения и замещением их реакциями избегания, такими как жалобы, просьбы, плач и раздражительность.

Таким образом, психические состояния –

- 1) психика в ее наличных на момент времени существенных характеристиках,
- 2) аспект состояния человека – действительное соотношение а) организации структуро-функциональных уровней жизнедеятельности (организации предметов, механизмов, результатов и энергии взаимодействия в конкретных способах взаимодействия с миром – сферах жизнедеятельности: чувственно-эмоциональной, интеллектуальной и духовной), б) соотношение содержания и свойств этапов взаимодействия (восприятия, реакции, осознания, побуждения, воздействия) и, в) соотношение уровня силы, потенциала воздействия субъекта и уровня силы факторов среды.

Список литературы

1. Селье Г. Когда стресс не приносит горя. – М., 1992 - 135 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964 – 344 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984 – 200 с.
5. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009 – 304 с.

6. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 2008. – 331 с.

*Кудрявцева О.Д. – студентка II курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Управление эмоциями и успешность учебной деятельности

Эмоции всегда сопровождают человека, и они оказывают влияние на его поведение, поступки и мысли. Но люди не всегда могут понять свои или чужие эмоции и умеют их предвидеть.

Стоит отметить, что именно эмоции определяют, что значимо для человека в данный момент, а что нет, и тем самым способствуют ориентации его в различных ситуациях, они могут помогать нам, но в тоже время и могут стать для нас помехой [1, с. 100].

Возможность точно воспринимать эмоции, оценивать и выражать их; возможность иметь доступ и (или) вызывать (генерировать) эмоции, когда они сопровождают мыслительные процессы; возможность понимать эмоции и применять эмоциональные знания; возможность регулировать эмоции с целью продвижения эмоционального и интеллектуального роста, именно это включает в себя определение эмоционального интеллекта [2, с. 196].

Эмоциональный интеллект позволяет человеку управлять собой и своими взаимоотношениями с людьми, а также жить гармонично с собой. Помимо этого, он играет важную роль в деятельности человека. Эмоциональный интеллект позволяет яснее осознавать свои цели, а значит быстрее их достигать, а также помогает успешно выстраивать коммуникации с людьми на разных уровнях.

Но любая деятельность человека принципиально основана на психических процессах. В особенности следует выделить такие познавательные процессы, как: ощущение, восприятие, внимание, память и мышление. Они составляют суть внутренней психической деятельности человека и неразрывно связаны с любым видом внешней деятельности (игровой, трудовой, учебной)

Эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность в качестве значимого элемента, который оказывает огромное влияние как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур. Именно поэтому правильное соотношение эмоциональных и познавательных процессов в обучении приобретает особую важность [3, с. 77].

Положительные эмоции обеспечивают высокие результаты учебной деятельности и определенный эмоциональный тонус. Без них быстро наступает вялость и агрессивность, а иногда и более выраженные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии [3, с. 77]. Созвучие эмоциональных состояний обеспечивает ученикам и учителям, студентам и преподавателям множество положительных эмоций, способствует

установлению доверительных межличностных отношений, сохраняет высокую учебную мотивацию в течение долгого времени. Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи уровня управления эмоциями и успешности учебной деятельности у студентов.

Была выдвинута гипотеза: уровень управления эмоциями влияет на успешность учебной деятельности.

Для выявления уровня управления эмоциями и успешности учебной деятельности, и непосредственно взаимосвязи этих величин было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого была использована методика: «Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В.Люсин) и ранговая корреляция Спирмена.

Успешность учебной деятельности была выявлена по среднему баллу успеваемости студентов по 9 дисциплинам за 1 курс.

Исследование по выявлению взаимосвязи уровня управления эмоциями и успешности учебной деятельности было проведено на факультете психологии Тверского Государственного Университета. В нём участвовали 24 человека в возрасте от 18 до 23 лет.

На первом этапе исследования был выявлен средний балл успеваемости студентов по 9 дисциплинам за 1 курс.

По результатам было выявлено, что средний балл испытуемых по 9 дисциплинам за 1 курс обучения составляет 4,3 балла.

В ходе анализа данных, получены следующие результаты: у 2 студентов средний балл равен 3,7, что составляет 8%. У 1 человека средний балл равен 3,9, что составляет 4%. У 4 респондентов средний балл равен 4, что составляет 17%. У 1 студента средний балл равен 4,1, что составляет 4%. У 4 человек средний балл равен 4,2, что составляет 17%. У 6 респондентов средний балл равен 4,3, что составляет 26%. У 1 студента средний балл равен 4,4, что составляет 4%. У 2 человек средний балл равен 4,8, что составляет 8%. У 2 респондентов средний балл равен 4,9, что составляет 8%. И у 1 студента средний балл равен 5, что составляет 4%.

Студентам была предложена методика: «Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В.Люсин)».

Были получены следующие результаты: у 3 студентов был выявлен очень высокий уровень управления эмоциями что составляет 12,5%. У 6 человек выявлен высокий уровень управления эмоциями, что составляет 25%. У 8 респондентов был выявлен средний уровень управления эмоциями, что составляет 33%. У 3 студентов выявлен низкий уровень управления эмоциями, что составляет 12,5%. И очень низкий уровень был выявлен у 4 человек, что составляет 17%.

На 2 этапе была проведена ранговая корреляция уровня управления эмоциями со средним баллом учебной деятельности по 9 дисциплинам.

В исследовании получена положительная корреляция между показателями управления эмоциями и успешность учебной деятельности у респондентов. Это можно объяснить тем, что эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность в качестве значимого элемента, который

влияет как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями. Недооценка эмоциональных компонентов приводит к большому количеству затруднений и ошибок в организации процесса обучения.

Таким образом, опираясь на данные, полученные в ходе проведенного эмпирического исследования, можно говорить о существовании взаимосвязи между уровнем управления эмоциями и успешности учебной деятельности у студентов.

Стоит отметить, что успешность учебной деятельности зависит не только от уровня управления эмоциями. Успешность обучения определяется как внутренними, так и внешними факторами. К внешним факторам можно отнести: материальное и социальное положение студента, уровень организации учебного процесса в вузе, уровень компетенции преподавателей. К внутренним факторам относятся: восприятие, мышление, речь, внимание, мотивационные и волевые качества, а также самооценка.

Именно поэтому успешность учебной деятельности зависит не только от одного фактора, такого, например, как уровень управления эмоциями. Оценку успешности учебной деятельности стоит проводить в комплексе нескольких факторов.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2001. - 749 с.
2. Крылов А.А. Психология. – М.: Издательство Проспект, 2005. - 474 с.
3. Смирнова С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. – М., 2000. - 282 с.

Кунанбаева Д.Р. – студентка III курса, специальность «Педагогика и психология»,

Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, г. Актюбе, Казахстан

Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.

Причины вранья у детей

Ложь — типичная проблема детства. Любой взрослый может окунуться в мир своих воспоминаний и обязательно найдет там что-то, связанное с обманом. Часто разрешение таких ситуаций способствует личностному росту человека. Существует много причин, по которым дети лгут. И не всегда они связаны с желанием ребенка обмануть.

Прежде чем начать о том, что скрывает детская ложь, стоит ответить на вопросы:

1. Почему взрослых так задевает обман ребенка?

2. Почему они прощают обман всем вокруг, друзьям, родственникам, своим возлюбленным и наконец, себе, но не готовы сделать это допущение в отношении ребенка?

Первое, что вспоминается при попытке ответить на эти вопросы, – ощущение родителя, понявшего, что ребенок лжет, возможно, близкое к тому, что чувствовал Юлий Цезарь, узнавший, что его приемный сын участвует в заговоре против него: «И ты, Брут?» Далее каждый родитель формулирует что-то более простое, но уже свое: «Я тебя поил-кормил, а ты...».

Родителей, как и знаменитого Юлия Цезаря, задевает не ложь сама по себе, а ощущение предательства, нарушение искренних подлинных отношений. Ложь – привычный компонент нашей культуры, а искренность – необходимая составляющая любви, без которой не может быть семьи.

Некоторые родители непредумышленно поощряют детей ко лжи собственным примером. Дети — как губки, впитывают все, что видят и слышат. В случае собственного затруднения, на самые насущные вопросы детей, разве родители не говорят, что «нашли их в капусте», «купили в магазине», причем «купили девочку, потому что на мальчика денег не хватило»? Однако неблагоприятное поведение родителей — лишь одна из причин, объясняющих, почему одни Дети лгут больше, чем другие. Интеллект ребенка, особенности его личности, круг общения также играют одну из главнейших ролей.

Слово «личность» происходит от слова «личина» – «маска». Следовательно, каждый из нас становится личностью через механизм сокрытия под маской нашей глубинной сущности, предоставляя вовне только нужную, с нашей точки зрения, информацию. Мы ретушируем свой портрет постоянно, подобно Дориану Грэйу, показывая внешнему наблюдателю черты, востребованные обществом, и пряча те, которые вызывают вопросы.

Однако ложь и правда связаны не только с демонстрацией внешних атрибутов молодости и успеха, которые особенно востребованы, а потому и в большей мере имитируются в современном обществе, но и с особенностями внутреннего мира человека. Анализ таких нравственных проблем идет в рассказе Ильи Зверева «Второе апреля».

Вдоволь пообманывав друг друга 1 апреля, шестиклассники договорились 2 апреля не лгать. Этот день принес катастрофы, переживая которые дети осознали, что необходимы правила «говорения правды». Потому что на практике говорение только лишь правды существенно усложняет отношения между людьми, и прежде всего близкими. За один день были разрушены репутации и полиняли доблести, возникли проблемы не только в школе, но и дома, поскольку честность в отдельно взятом классе, существующем в реальности с иными приоритетами, не могла принести ничего хорошего [1, с. 7].

Венгерский социолог Петер Стигниц выразил эту мысль более точно: «Ложь полезна до тех пор, пока не причиняет другим людям сознательного вреда».

Что касается психологов то, часть из них считает детскую ложь нормой и не рассматривают её как негативное явление. Отчего же? В первые годы жизни

ребёнок стремительно развивается, получая большой поток разнообразной информации: он обрабатывает её, учится пользоваться ею ежедневно. Он начинает понимать, что есть реальность, а что – вымысел. Развивая речь, малыш полагается на своё логическое мышление. У него складывается определённое впечатление об окружающем мире, а то, чему он не может найти объяснение, он дополняет, используя воображение.

Маленькие дети начинают хитрить, когда взрослые что-то запрещают. Тут-то снова включается логика, и малыш думает: «Если так нельзя, то если я скажу что-то другое, станет можно?» И ребёнок начинает подбирать варианты, как заполучить то, что запрещено. С этого и начинается обман.

«По мере взросления невинная ложь малыша может перерасти в привычку добиваться желаемого с помощью обмана, а это уже не есть хорошо»

Выдающийся американский психолог, профессор Калифорнийского университета, крупнейший специалист в области психологии эмоций, межличностного общения, психологии и распознавания лжи Пол Экман считает, что ложь ребёнка – первый признак недоверия между ним и взрослым. Это результат неуверенности в своих силах и возможностях. Ложь говорит о неверии в то, что мама и папа придут на помощь в трудной ситуации.

Дети никогда не врут просто так. У любой лжи есть причина. Для ребенка — это способ изменить что-то в своей жизни.

Существует много видов лжи, как, впрочем, и правды. Причины, по которым люди лгут, простираются от стремления избежать наказания до желания сохранить в неприкосновенности свой внутренний мир [2, с. 22].

Психолог Лоренс Катнер, автор пяти книг о детской психологии, перечисляет 5 причин, которые побуждают детей ко лжи.

1. Страх наказания

Стремление избежать наказания — распространённый мотив лжи и у взрослых. Дети боятся, что их накажут. Особенно если родители не могут отказаться от нереалистичных ожиданий.

2. Повышение самооценки

Школьники лгут, чтобы повысить свой статус и лучше выглядеть в глазах товарищей. Если такое случается редко, можно не беспокоиться о том, что ребенок врет: хвастовство и «игры в суперменов» для детей — обычное дело. Но если ребенок вновь и вновь преувеличивает свой социальный статус, это значит, что он всерьёз недоволен собой. В такой ситуации можно выяснить, почему он чувствует себя бесполезным или униженным. Может, на него не обращают внимания? Может, над ним смеются и унижают его?

3. Протест

Для многих детей ложь — способ пойти против ограничений, бросить вызов авторитету родителей. В возрасте 10–12 лет они чувствуют, что больше незачем рассказывать обо всем родителям. Поэтому дети могут солгать в ответ на вопрос, который воспринимают как проявление родительской власти и давления.

4. Установление личных границ

По мере взросления ребенок начинает остро чувствовать важность независимости, личной жизни и личного пространства. И чем больше родители стараются его опекать и контролировать, тем больше ребенок врет или недоговаривает.

5. Проблемы в семье

Когда ребенок врет слишком много, это знак, что в семье что-то не так. Особенно это касается тех случаев, когда к вранью добавляются воровство и вандализм. Если жертвами детских пакостей становятся другие члены семьи, это заслуживает особого внимания — нередко это жест отчаяния, крик о помощи, гораздо более выразительный, чем слова.

Мотивы детской лжи разнообразны и с возрастом они изменяются. Каждому возрастному периоду характерны свои мотивы и причины лжи:

Возраст 3-4 лет, когда ребёнок обретает способность пойти на умышленный обман, причинами которого могут быть: избежание наказания, сокрытие своей вины, стремление добиться похвалы со стороны взрослых.

До 8-летнего возраста дети считают обманом любое высказывание, не соответствующее действительности, независимо от того, знал ли говорящий, что это ложь. Они не задумываются о намерениях — просто констатируют, правда это или нет.

К 12-летнему возрасту, а может быть, и раньше, дети больше не считают, что любая ложь — это плохо, они начинают «реагировать гибко». Плохо врать или нет, зависит от того, чем все закончится [3, с. 22].

По мере того как дети становятся старше, они не только приобретают навыки успешно обманывать других, но и учатся распознавать, когда обманывают их.

Очень важно научиться отличать ложь от фантазии, особенно это касается детей младшего школьного возраста.

Ложь тесно связана с фантазией, а фантазия — это основа для создания захватывающих сказок и приключенческих историй, для успешной учебы и рождения творческих шедевров, для совершения великих открытий и появления полезных изобретений.

Ложь отличить от фантазии просто. Фантазия не причиняет вреда и не имеет целью получение какой-либо выгоды. Любая фантазия малыша, если она не преследует корыстных целей, — не ложь, а проявление эмоций [4, с. 17].

Ложь очень многолика. Самая распространенная ее разновидность — ложь как вредная привычка. Чаще всего такой тип лжи формируется у ребенка под влиянием различных факторов. Например, обман ребенка вызвал у взрослых смех и улыбку, т.е. послужил сигналом одобрения. После нескольких подобных подкреплений безобидная фантазия может превратиться во вредную привычку.

Вторая разновидности лжи связана с характерологическими особенностями ребенка. Недостаток внимания, неуверенность в себе и своих силах, пассивность, чувство одиночества и незащищенности ребенок прячет под маской обмана. Обычно эта ложь побуждается фантазией и направлена на поддержку внутренней гармонии малыша. Подключив фантазию, одинокий

ребенок становится душой компанией; напуганный – самым смелым; нерешительный – отважным.

Для гармоничного развития, ребенку можно и нужно фантазировать! Желательно, чтобы мир фантазий ребенка не был закрытой областью для взрослого – ведь общие фантазии родителя и малыша позволяют им быть особенно близкими. Сочиняйте сказки, придумывайте волшебные истории, фантазируйте на здоровье! Помните, что главное отличие фантазии от лжи в том, что ложь причиняет боль, а фантазия позволяет сделать мир лучше, или найти свой профессиональный путь, став настоящим писателем.

Следует помнить, что детская ложь сама по себе не появляется – так же, как и всему остальному, ребенок учится ей при взаимодействии с окружающим миром. Говорить о том, что ложь — это плохо, нужно именно в тот момент, когда Вы столкнулись с ней впервые.

Список литературы

1. Николаева Е.И. Как и почему лгут дети? Психология детской лжи. – СПб.: Питер, 2011. – 176 с.
2. Пол Экман. Почему дети лгут? – СПб.: Питер, 2017. – 240
3. Пол Экман. Лгуны или фантазеры. Правда о детской лжи [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://loveread.ec/view_global.php?id=60347 (Дата обращения 23.04.2018).
4. Орлова Е. Почему дети лгут? Где ложь, а где фантазия. – СПб.: Питер, 2011. – 63 с.

*Ларионова Е.А. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Ребрилова Е.С.*

Внимание как психическое явление

Актуальность изучения внимания определяется, прежде всего, практической значимостью, поскольку внимание пронизывает все психические процессы, состояния индивида и является неотъемлемой частью любой его деятельности и, следовательно, именно от развития показателей внимания зависит успешность ее выполнения.

В теории отмечается, что среди всех психических процессов человека внимание занимает особое положение. Связано это, прежде всего, с тем, что в отношении данного психического явления до сих пор не решен вопрос о том, является ли оно самостоятельным познавательным процессом или же его стоит рассматривать как включение в любые другие психологические процессы и деятельность человека. Так, некоторые ученые, такие как Н.Н. Ланге, Н.Ф. Добрынин, В. Вундт, У. Джемс, Дж. Милль и др. утверждают, что внимание не имеет своего собственного содержания и проявляется в каждом психическом познавательном процессе, поэтому и рассматривать его как отдельный феномен не представляется возможным. Другие ученые, такие как А.Г. Маклаков, С.Л.

Рубинштейн и др. выделяют внимание, как самостоятельный психический процесс со своими особенностями, несводимыми к характеристикам других познавательных процессов и рассматривают его в контексте относительной самостоятельности и обособленности.

Помимо всего вышесказанного, нет единого мнения в том, к какому классу психических явлений следует относить внимание. Одни считают, что внимание следует отнести к психическим познавательным процессам, другие причисляют его к воле и деятельности, обосновывая это тем, что любая деятельность совершается при непосредственном участии внимания, а само внимание предполагает совершение определенных волевых усилий.

Выделяют основные виды внимания, такие как **непроизвольное внимание** (не связано с участием воли, не требует усилий для того, чтобы удерживать и в течение определенного времени сосредоточивать, на чем либо), **произвольное** (включает волевою регуляцию, требует усилий для того, чтобы удерживать и в течение определенного времени сосредоточивать, на чем либо, обычно связано с борьбой мотивов или побуждений, наличием сильных, противоположно направленных и конкурирующих друг с другом интересов) и **послепроизвольное** (такой вид внимания, который подобно произвольному носит целенаправленный характер, но не требует для реализации постоянных волевых усилий) [1].

К основным свойствам внимания относятся – концентрированность, избирательность, объем, распределяемость, устойчивость, переключаемость и отвлекаемость. **Концентрированность** представляет собой степень сосредоточенности внимания на каком – либо объекте. **Избирательность** – это выделение из окружающей среды наиболее важных для субъекта предметов или явлений. Под **объемом** внимания понимается количество однотипных объектов, которые могут быть охвачены единовременно и с предельной ясностью. **Распределяемость** внимания – это возможность одновременно выполнять несколько действий или наблюдать за несколькими процессами и объектами. **Устойчивость** внимания понимается как определенная длительность, в течение которой проявляется концентрация внимания. **Переключаемость** – это быстрое осмысленное перемещение внимания с одних установок на другие, соответствующие изменившимся условиям. Под **отвлекаемостью** внимания следует понимать непреднамеренное, автоматическое перемещение внимания с одного объекта на другой [3, 4].

Признается, что внимание является частью любой сознательной деятельности и пронизывает абсолютно все психические процессы, состояния и свойства. От внимания зависит успешность многих видов деятельности (в том числе и успешность обучения), в ходе которых внимание формируется и проявляется. Так еще П.Я. Гальперин в своей теории планомерного поэтапного формирования умственных действий рассматривает внимание как одно из умственных действий – действие психического контроля за ходом любых видов деятельности [2].

Итак, «внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо, определенном» [3, с. 354]. Внимание выступает как

одна из сторон познавательных процессов, в особенности восприятия и мышления, однако нельзя полностью свести его к этим процессам, во внимании выявляется некая специфичность, особенность содержания, на которой сосредоточена познавательная деятельность человека. Именно эта специфичность и позволяет рассматривать внимание не в контексте других познавательных процессов, а отдельно от них.

Все вышесказанное позволяет предположить, что существует взаимосвязь между показателями внимания (скорость и точность выполнения теста) и успешностью обучения студентов. Полученные результаты послужат основой для разработки практические рекомендации по развитию внимания и тем самым повышению результатов обучения, что определяет практическую ценность работ подобного рода.

В качестве психодиагностического инструментария в нашей работе использовался тест Тулуз – Пьерона позволяющий изучить показатели внимания (скорость, точность выполнения теста), психомоторный темп, динамику работоспособности во времени.

Также нами был подсчитан средний балл успешности обучения студентов за предыдущий семестр.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет отметить, что по 39% выборки имеют слабую и среднюю скорость выполнения теста, у 22% испытуемых скорость работы с тестовым материалом – хорошая (рисунок 1).



Рис.1. Распределение показателя скорость выполнения теста Тулуз - Пьерона на выборке респондентов

При анализе результатов точности внимания выявлено, что большинство респондентов (65,3%) обладают высокой точностью внимания, хороший показатель имеют 26% испытуемых и лишь 8,7% респондентов имеют среднюю или возрастную норму по исследуемому параметру (рисунок 2).



Рис. 2. Распределение показателя скорости внимания на выборке респондентов

Анализ результатов успешности обучения студенческой выборки позволяет говорить о том, что 39,1% студентов имеют средний балл ниже 4, 39,1% выборки сдали последнюю сессию со средним баллом в пределах от 4 – до 4,75), и 21,7% студентов имеют средний балл по успеваемости 4,75 и выше (таблица 1).

Таблица 1

Распределение показателей успешности обучения на студенческой выборке

Успеваемость (средний балл)	Проценты
меньше 4	39,1
от 4 до 4,75	39,1
от 4,75 до 5	21,7

Анализ взаимосвязи между показателями внимания и успешности обучения студентов выявил тенденцию к прямой взаимосвязи.



Рис. 3. Взаимосвязь скорости выполнения теста Тулуз – Пьерона и успешности обучения студентов

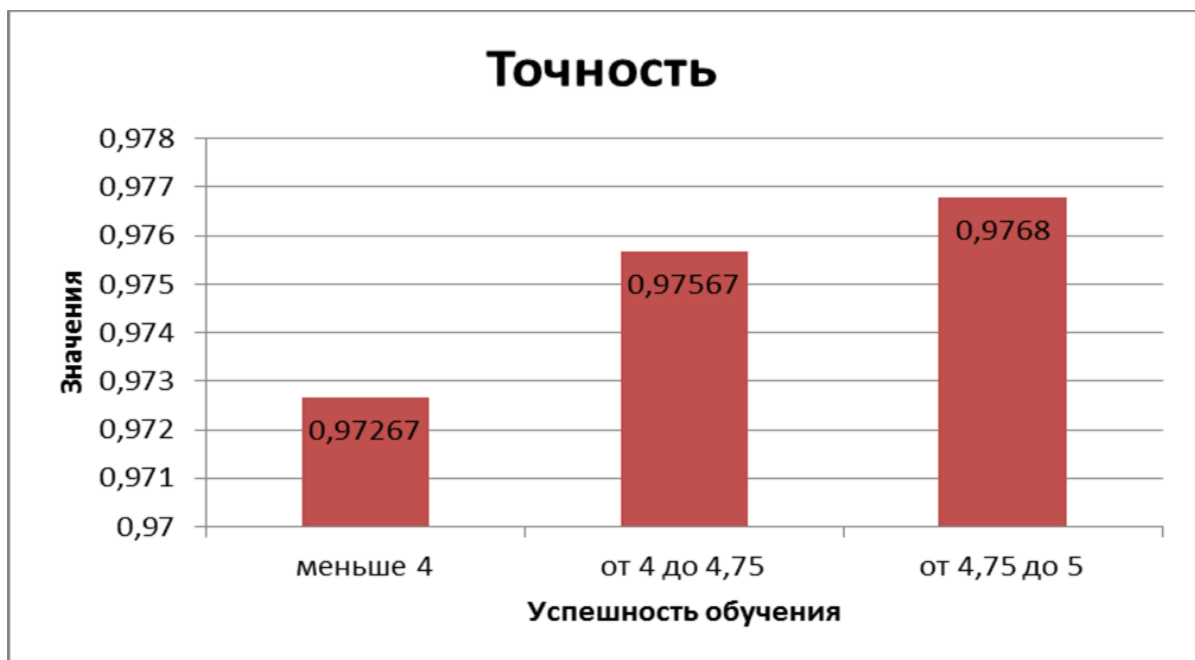


Рис. 4. Взаимосвязь точности выполнения теста Тулуз – Пьерона и успешности обучения студентов

Анализ рисунков позволяет отметить, что с развитием скорости и точности внимания повышается и средний балл успешности обучения студентов. С развитием показателей внимания улучшаются переработка получаемой информации, быстрее формируется и осуществляет двигательный ответ, развивается оперативная память и визуальное мышление. Снижение скорости и точности внимания ведет к снижению продуктивности обучения.

Таким образом, в нашей работе нашло эмпирическое подтверждение предположения о том, что существует взаимосвязь между показателями внимания (скорость и точность выполнения теста) и успешностью обучения

студентов. Следовательно, внимание является очень важным познавательным процессом для успешной учебной деятельности в студенческом возрасте, и его необходимо развивать.

Общие рекомендации по улучшению показателей внимания:

1. Необходимо найти интерес к каждому предмету (учебной теме), поскольку именно интерес помогает сохранить устойчивость внимания.
2. Постарайтесь найти актуальный мотив для учебной деятельности, тогда будет гораздо легче направлять внимание на эту деятельность.
3. Для восстановления внимания после долгой рутинной работы полезна радикальная смена деятельности и увлечений.
4. Концентрация и продолжительность внимания имеют прямую зависимость от насыщения мозга кислородом, поэтому стоит уделять больше времени продолжительным прогулкам на свежем воздухе.

Список литературы

1. Братусь Б.С. (ред.), Фаликман М.В. Общая психология. Том 4. Внимание. – М.: Академия, 2006. – 453 с.
2. Гальперин П.Я. К проблеме внимания. – М., 1987. – С. 169-175.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2011. – 583 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2016. – 713 с.

Мельникова А.Ю. – студентка I курса, специальность «Клиническая психология»,

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Бариляк И.А.

Творческое мышление и креативность в теориях отечественных и зарубежных ученых

Аннотация. В данной статье проводится анализ различных психологических теорий творческого мышления и креативности. Делается акцент на необходимости систематизирования данных знаний для создания единой концепции. Осуществляется разграничение понятий «креативности» и «творческого мышления». Творческое мышление рассматривается автором как высший вид мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, творчество, креативное мышление, дивергентное и конвергентное мышление, креативность.

Современному миру требуются творческие специалисты, которые могут придумать к необычным решениям сложных задач, умеющие критично мыслить и отстаивать свою точку зрения. В нынешнее же время отсутствие структурированных знаний о творческом мышлении ведет к возникновению сложностей при разработке программ по развитию одного из самых востребованных навыков успешного работника.

Одним из первых ученых, попытавшийся ответить на вопрос, что же такое творческое мышление, является Джо Пол Гилфорд, который акцентировал внимание на конвергентное и дивергентное мышления. Конвергентное мышление нужно для обнаружения только одного правильного ответа. Благодаря дивергентному мышлению появляются неординарные и непредсказуемые многочисленные решения. Он считал дивергентное мышление базой креативности (в понимание общей творческой способности). Джо Пол Гилфорд выявил четыре отличительные черты креативности: 1) оригинальность 2) семантическую гибкость 3) образную адаптивную гибкость 4) семантическую спонтанную гибкость [8, с. 200]. Действительно, творческие люди стараются прийти к оригинальному решению, открыт новый путь. Они умеют видеть ситуацию под совершенно иным углом. И самое главное, творческий человек сможет сгенерировать новые идеи в ситуации, которая не содержит предпосылок для их создания.

С. Семенов называет творческое мышление невероятным, способным видеть скрытые связи, разрешать разногласия, раскрывать разнообразные возможности [4, с. 147]. В ходе творческого процесса у человека возникает необходимость в новых знаниях, ведь он осознает ограниченность имеющейся у него информации.

Результативность в решение творческих задач зависит от надлежащей мотивации и конкретного уровня эмоционального возбуждения, который сугубо индивидуален для каждого человека.

В своих экспериментах Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон выявили, что сугубо личностные особенности оказывают сильное влияние на творческое мышление, а также определили, что является его помехой. Основные факторы – это желание быть похожим на других (склонность к конформизму), страх показаться «белой вороной», страх критиковать, выраженное критиканство, завышенная оценка собственных идей, преобладание критического мышления [5, с. 324].

В процессе воспитания у детей не редко складывается неправильное представление о критике, оно ассоциируется с чем-то плохим, негативным и оскорбительным. Что становится одним из пунктов к препятствию развития творческих способностей у детей. Я считаю, что способность к творческому мышлению должна целенаправленно формироваться и поощряться родителями у ребенка в процессе его развития.

Мышление и творчество не редко ставят в противовес друг другу. Но это бы значило, что для творческих людей есть свои собственные, отличающиеся психологические законы. И это ведет к грубой ошибке, ведь элементарные способности ума одинаковы у всех.

Одним из самых сложных и запутанных вопросов, связанных с творческим мышлением, является его соотношение с мышлением в целом. Существует разные взгляды на этот счет. Наиболее распространено понимание творческого мышления как вида мышления. Но глубокий анализ различных психологических теорий, приводит нас к другому выводу.

По теории Л.М. Веккера мышление обладает такими важными характеристиками как пространственно-временная структура, модальность, интенсивность [1, с. 118-132]. Творческое мышление обладает наибольшей свободой в прохождении времени и пространства, наибольшей обобщённостью по отношению к конкретным образам, и основано на наибольшей субъективной возбуждаемости [2].

Также Л.М. Веккер определили, что успех мышления зависит от соединения в нем персеверативных и ассоциативных механизмов. Творческое же мышление всегда функционирует на основе этих двух механизмов.

Опираясь на теории Л. М. Веккера, можно сделать вывод, что творческое мышление является не просто видом мышления, а представляет собой его высшую форму.

Р. Ли выделяет креативное мышление. Он считал, что новая информация не может появиться из ничего, что она всегда восходит своими корнями в уже существующую систему знаний [7, с. 23-24].

Следует разграничить понятие «творческое мышление» и «креативность», Творческое мышление - это психический процесс, а креативность - это качество личности, проявляющееся в способности к творческому мышлению.

А.И Серавин и П.А. Шаранова подвергли сомнению рассмотрение креативности как показателя творческих способностей. Они говорят о том, что при глубоком рассмотрении понятия «творчество» было выявлено, что основной характеристикой творчества является новизна. А.И Серавин и П.А. Шаранова пишут, что помимо конвергентного и дивергентного мышления, существует творческое мышление, связанное с нахождением совершенного нового решения, которое не будет зависеть от характера данных [6, с. 59].

М.А. Холодная рассматривает креативность в двух значениях. Креативность в узком значении – это дивергентное мышление, при котором у человека возникает много верных идей относительно одной и той же ситуации. Креативность в широком смысле – это творческие интеллектуальные способности, которые производят совершенно новое, осознают противоречия и конфликты, отказываются от стереотипов и формулируют новые гипотезы [3, с. 158].

В современном мире существует три основных направления о зависимости творческих способностей от интеллекта. Первый подход – творческая способность, в данном случае креативность, не зависит от интеллекта. Второй - при высоком уровне интеллекта творческие способности высоко развиты. Третий подход – творческих способностей не существует [3, с. 179-181].

Сейчас распространена точка зрения, согласно которой интеллект – это обязательное условие креативности. То есть, при низком уровне интеллекта креативность невозможна, но и высокий уровень не гарантирует у личности наличия творческого мышления. Установлено, что зависимость между интеллектом и креативностью нелинейная: только до определённого предела повышения уровня креативности зависит от повышения уровня интеллекта [3, с. 183].

Таким образом, исходя из анализа различных психологических теорий творческого мышления, мы можем понимать творческое мышление как высшую стадию мышления. А также творческое мышление характеризуется как общими, так и особенными чертами. И на него сильно влияют личностные свойства человека. Творческое мышление следует целенаправленно развивать у ребенка.

Список литературы

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
2. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. – СПб.: Питер, 2001. - 656 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Коршунов А.М., Гольдентрихт С.Н. Творчество и социальное познание. – М.: Изд-во Московского Университета, 1982. – 256 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. -583 с.
6. Серанов А. И., Шаронова П. А. Проблемы исследования творчества. Психология XXI века: Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – СПб., 2005. – С. 58-59
7. Холодная М. А. Теоретические представления Л. М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности// Психологический журнал. - 2008. - № 5. – С. 152-159
8. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов. - Москва, Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 544 с.

Мусабаева А.Т., Искакова А.С. – студентки III курса, специальность «Педагогика и психология»,

Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан

Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.

Причины суицидального поведения у подростков Республике Казахстан

Человек решает на самоубийство, когда под влиянием тех или иных обстоятельств его существование утрачивает смысл. В последнее время, всё чаще из средств массовой информации, появляются сообщения о подростковых самоубийствах. К сожалению, самоубийства, среди подростков становится актуальной и трагической проблемой.

Суицид – осознанный акт устранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при котором собственная жизнь теряет для человека смысл. Общей причиной суицида является социально-

психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением. Однако для подростков это чаще всего не тотальные нарушения, а нарушения общения с близкими, с семьей. Риску подвержены эмоциональные, чувствительные подростки, которые во всём оперируют своими чувствами; замкнутые, которые в силу сложившихся обстоятельств замыкаются в себе; а также импульсивные, которые от любой обиды или случая поддаются мгновенным раздражениям.

Почему подростки кончают жизнь самоубийством? Что толкает их на этот поступок?

Для начала, дадим определение термина «подросток». Согласно толковому словарю Т.Ф. Ефремовой подросток – это мальчик или девочка в переходном, от детства к юности, возрасте (с 12 до 16–17 лет). Юридический словарь трактует определение подростка как лицо в возрасте от 10 до 19 лет (согласно определению ООН).

Подростковые самоубийства могут быть выражены в трех формах:

1. Истинный суицид – когда у подростка есть твёрдые намерения уйти из жизни, и он воплощает их в реальность (в большей степени свойственен молодым парням).
2. Аффективные самоубийства – это когда попытки суицида происходят под влиянием и давлением сильных эмоциональных чувств. Могут быть как законченными, так и приостановленными (преобладают молодые девушки).
3. Демонстративный суицид – самоубийство подростка является лишь способом привлечь к себе внимание.

Причин подросткового суицида на самом деле множество. Это могут быть причины социальной бытового характера. К нервному переживанию и срывам приводят конфликты с родителями, сверстниками или учителями. Это может быть какая – то стрессовая ситуация, например, сдача Единого национального тестирования (ЕНТ). В основе лежит депрессия, чувство одиночества, ненужности, бесполезности.

Анализируя работы Амбуровой А.Г. [1, с. 15-17], Федосенко Е.В. [2, с. 45] и Личко А.Е. [3, с. 36] можно выделить несколько групп факторов подталкивающих молодых людей совершить самоубийство:

1. Медико-психологические факторы: различные психические патологии и соматические патологии: депрессия, зависимость от психоактивных веществ, расстройство личности, акцентуации характера; врождённые и приобретённые уродства, потеря физиологических функций, ВИЧ-инфекция.
2. Биографические факторы: гомосексуальная ориентация, суицидальные мысли, намерения, попытки в прошлом, суицидальное поведение родственников, близких друзей, других значимых лиц.

Широко известен так называемый эффект Вертера, суть которого заключается в массовой волне подражающих самоубийств, которые совершаются после самоубийства, широко освещённого телевидением или другими СМИ, либо описанного в популярном произведении литературы или кинематографа. Так в первой половине 1980-х годов в Германии, во время и

после показа телесериала «Смерть студента», где в начале каждой серии демонстрировался акт суицида студента под колесами поезда, было отмечено увеличение случаев самоубийств на 175 % среди молодежи 15-19 лет именно тем образом, который и был показан в сериале — под колесами поезда.

3. Социально-демографические факторы: пол (уровень суицидов у юношей выше, чем девушек), возраст (подростковый-юношеский), семейная ситуация (отсутствие взрослого, который являлся бы нравственной и эмоциональной опорой, и, как следствие, чувство одиночества и заброшенности), межличностные отношения со сверстниками, принадлежность к секте, субкультуре, призывающим к самопожертвованию.

4. Информационные ресурсы: средства массовой информации, сеть Интернет (сайты, группы в социальных сетях, пропагандирующие суицид).

5. Эмоционально-поведенческие факторы: шантаж, амбивалентное отношение к жизни, невозможность справиться с кризисной ситуацией.

Одной из главных причин суицидального поведения называют школьные конфликты. В состоянии аффекта подросток крайне импульсивен и агрессивен, зачастую он может принять сиюминутное решение как выход из конфликтной ситуации.

Плохие отношения со сверстниками (особенно противоположного пола) тоже являются весьма серьезным фактором суицидального поведения подростков. Одним из объяснений важности этих отношений служит чрезмерная зависимость, возникающая обычно в качестве компенсации плохих отношений со своими родителями.

Основные мотивы суицидального поведения у подростков:

- 1) суицидальная попытка как способ попросить помощи (получить внимание, любовь);
- 2) переживание обиды, одиночества, непонимания;
- 3) любовные неудачи, неразделенные чувства или ревность;
- 4) чувство мести, злобы, протеста;
- 5) подражание героям книг, фильмов, эстрадным кумирам;
- 6) страх наказания;
- 7) избежание трудных ситуаций;

Также поводом самоубийства у подростков могут послужить:

1. Конфликты, связанные с состоянием здоровья:
 - a) психические заболевания (психически неуравновешенный человек более склонен к девиациям, чем нормальный);
 - b) соматические заболевания;
 - c) онкологические заболевания;
 - d) инфекционные заболевания (СЕИД, венерические заболевания);
 - e) в уродство (как правило, приобретенное).
2. Конфликты, связанные с асоциальным поведением суицидента:
 - a) боязнь уголовной ответственности;
 - b) опасение другого наказания или позора.

3. Конфликты, возникающие в учебных заведениях. Здесь причиной конфликта чаще всего могут выступать несложившиеся отношения с коллективом класса или же учителями.

Самоубийства среди подростков является серьёзной проблемой и в Казахстане. В целом в 2017 году казахстанцы совершили 3 644 суицида. В этом числе по информации КПСиСУ ГП РК (Комитет по правовой статистике и специальным учетам генеральной прокуратуры республики Казахстан), в группе подростков 15-17 лет в 2017 году произошло 98 суицидов. Во многом упор делается на исследование социальных сетей. Официальные ведомства блокируют суицидальные и призывающие к конфликтам группы в Интернете. Недавно сообщалось, что в суицидальных группах в соцсетях состояли около 600 школьников из Алматы. В результате проведенной в школах работы удалось идентифицировать 26 детей. Согласно официальной информации, почти в половине случаев факторы, предшествовавшие суицидальному поведению, неизвестны. Главные известные факторы суицида среди подростков, по мере снижения количества известных причин: одиночество (с чувством отверженности); конфликтные отношения с родственниками; утрата (смерть) близкого человека; конфликтные отношения с родителями; страх наказания; позора (уголовная ответственность); конфликтные отношения по месту учебы (работы); утрата социального статуса (престижа); нежелательная беременность. В подавляющем большинстве случаев казахстанские подростки расстаются с жизнью путем повешения. Гораздо реже суициды происходят путем падения с высоты. Далее следует отравления и применения режущих предметов [4].

Некоторые подростки считают самоубийство проявлением мужества и силы духа, на самом деле это слабость, примитивность мышления (незнание как отреагировать на проблему). Мотивом самоубийства у подростков чаще всего является протест, желание отомстить за нелюбовь и призыв к помощи.

Суицид – исключительно человеческий акт. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами. Они часто страдают психическими болезнями, эмоциональными нарушениями, особенно депрессией, и смотрят в будущее без надежды.

Проблема суицидального поведения традиционно привлекает внимание общества и исследователей. В общественном сознании самоубийство принадлежит к тем сложным явлениям жизни, к которым испытывают двойственное отношение. С одной стороны, человек, покончивший с собой, вызывает жалость и сострадание. С другой - сам факт суицида осуждается как грех, и даже преступление. Близкие часто хотят скрыть этот страшный факт. Как отмечает Н. Бердяев, «можно сочувствовать самоубийце, но нельзя сочувствовать самоубийству».

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства / А.Г. Амбрумова // Медицинская помощь. — 1994. — № 3. — С. 15-18.

2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб: Речь, 2010. — 256 с.
3. Федосенко Е.В. Психологического сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. СПб. 2006. — 192 с.
4. 3 месяца с наибольшим количеством суицидов в Казахстане [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/3-mesyatsa-s-naibolshim-kolichestvom-suitsidov-v-kazahstane-339752/ (Дата обращения 23.04.2018).

*Назарова А.Р. – студентка II курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Взаимосвязь темперамента и индивидуального стиля деятельности

Человеческое общество не перестаёт исследовать проблему уникальности, неповторимости каждого индивида. Индивидуальные различия: внешние и внутренние, биологические и психические, во многом определяют деятельность человека как субъекта общества, именно поэтому люди стремятся объяснить и классифицировать специфику поведения индивидов, предугадать направленность их действий в какой-либо ситуации. Особенное биологическое и физиологическое строение организма, его развитие в онтогенезе, окружающая социальная среда определяют исключительность человеческой психики. Одной из важнейших биологически обусловленных подструктур является темперамент.

Черты присущие определённому типу темперамента проявляются не только в движениях, темпе речи или внешней модели поведения, но и в выборе определённого способа получения продуктов деятельности. Причём, от темперамента зависит не конечный результат или способности психики, а именно стиль достижения этих результатов или индивидуальный стиль деятельности.

Многие учёные занимались вопросом связи деятельности и темперамента. В ходе проведения исследований было обнаружено, что темперамент сказывается на скорости, беглости умственных операций, устойчивости и переключаемости внимания, динамике втягивания в работу, эмоциональной саморегуляции по ходу работы, на степени напряжения или утомления.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи темперамента и индивидуального стиля деятельности.

Для достижения цели мы рассмотрели понятия темперамента, индивидуального стиля деятельности и подструктуры, формирующие их.

Темперамент следует понимать, как относительно устойчивую совокупность индивидуальных психофизиологических качеств и особенностей личности, проявляющихся в различиях поведенческих реакций, особенностей

протекания психических процессов, определяющих динамику деятельности человека.

Развитие учения о темпераменте началось ещё в античности с концепции врачей Галена и Гиппократов. Учёные предложили теорию о четырёх видах жидкости в организме, преобладание каждой из которых даёт определённый тип человека. В развитии таких взглядов первые наиболее точные предположения принадлежат Пикару Гиппократу, которого и определяют родоначальником гуморальной системы взглядов. Последователь Гиппократов римский врач и анатом Клавдий Гален впервые развёрнуто охарактеризовал типы темперамента [3].

В эпоху Нового времени в своих трудах по антропологии Иммануил Кант дал новое более полное толкование. Он связывал темперамент и характер человека, так как считал, что у взрослой личности особенности темперамента проявляются именно в характере, а также поведении человека, коему Кант уделял особое внимание. Учёный говорил, что «можно установить только четыре простых темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический» [2], он так же давал свою классификацию, состоящую из двух типов:

- *темпераменты чувства*, связанные с эмоциональной составляющей личности;
- *темпераменты деятельности*, связанные с активностью.

Следующая система взглядов начала развиваться в начале прошлого (двадцатого) века и получила название конституционально-типологической или просто конституциональной.

Отправной точкой в данной теории стал труд Эрнста Кречмера 1921 года «Строение тела и характер». Опираясь на клинические исследования Кречмер интерпретировал темперамент по-новому, связав его с особенностями телосложения: формой тела, ростом, весом, пропорциями, величиной жировых отложений. По мнению учёного, психологические особенности индивида связаны с телосложением, в следствие чего можно выделить четыре основных типа телосложения:

1. Лептосоматик
2. Пикник
3. Атлетик
4. Диспластик

Вклад Кречмера в развитие конституционно-типологических теорий был довольно весом, но нельзя обойти стороной также взгляды известного американского психолога Уильяма Шелдона. Соматотипическая концепция Шелдона по направлению соответствовала теории Кречмера. Шелдон при разработке своей классификации брал за основу связь телосложения и темперамента человека, опираясь на заимствованные термины из эмбриологии, он создал собственную классификацию, состоящую из трёх типов: 1. Эндоморфный (пикнический) — преобладание жировой массы, слабая конституция; 2. Мезоморфный (атлетический) — преобладание мышечной массы, крупное тело, сильная конституция; 3. Эктоморфный (астенический) —

хрупкая конституция, вытянутое тело, длинные конечности. Данным типам телосложения соответствуют определённые типы темперамента: 1. Висцеротонический — активный, жизнерадостный, любящий комфорт, медлительный; 2. Соматотонический — активный, агрессивный, смелый, готов к риску, любит соперничество; 3. Церебротонический — пассивный, закрытый, эстет, склонный к одиночеству.

Итак, самые яркие примеры конституционального направления Шелдон и Кречмер имели очень схожие теории, и они обе были раскритикованы. Главным их недостатком было то, что эмпирика проводилась на психически больных людях, а её результаты переносились на здоровых [5].

Дальнейшие исследования темперамента пошли в психологическом (нейродинамическом) направлении. Основой данного направления были учения Павлова о типах ВНД, которым мы в нашем исследовании уделили особое внимание.

Ключевыми в деятельности нервной системы процессами Павлов определял возбуждение и торможение, а их взаимодействие — основой своего учения.

Возбуждение — это функциональная активность нервных клеток и центров коры головного мозга.

Торможение — это затухание активности нервных клеток и центров коры головного мозга [4].

С помощью условно-рефлекторных процедур Павлов выделил три общие, постоянные, основные свойства ВНД (высшей нервной системы):

- *сила* возбуждения и торможения — способность выдерживать влияние раздражителей;
- их *уравновешенность* — особенности соотношения и взаимодействия двух крайних процессов (возбуждения и торможения);
- *подвижность* — способность крайних процессов сменять друг друга.

Четыре типичных сочетания этих свойств, лежащие в основе четырёх видов нервной системы, соотносятся с известными типами темперамента, обозначенными Павловым как:

I. «Живой» (сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы, соответствует сангвинику);

II. «Спокойный» (сильный, уравновешенный, инертный тип нервной системы, соответствует флегматику);

III. «Безудержный» (сильный, неуравновешенный, подвижный тип нервной системы, соответствует холерику);

IV. «Слабый» (слабый, неуравновешенный, малоподвижный тип нервной системы, соответствует меланхолику) [6].

Имея большую историю изучения, темперамент до сих пор считается не изученным до конца.

Психические различия, определяемые темпераментом, конструируют для каждого индивида определённый стиль деятельности, который оказывает влияние на формирование особенностей личности человека.

Индивидуальный стиль деятельности – это целесообразная соответствующая особенностям темперамента система способов и приемов выполнения деятельности, обеспечивающая наилучшие ее результаты.

Стиль деятельности формируется под влиянием определённых условий:

1. Совокупность сильных и слабых сторон;
2. Совершенствование сильных свойств и конденсация слабых;
3. Оценка выраженности психологических свойств темперамента;
4. Положительное отношение к овладению своим темпераментом [1].

Для выбора вида деятельности темперамент так же имеет значение. Каждый темперамент выбирает соответственный его психофизиологическим особенностям вид.

Группе респондентов предлагалось решить определённые математические примеры. В итоге было определено, что люди с подвижной, реактивной нервной системой выполняли задания быстро, не заостряя внимание на контроле качества решения в силу ускоренного темпа психических реакций. Скорость решения значительно превосходила другую группу, однако результаты имели большой процент ошибок. Респонденты с инертной нервной системой допускали намного меньше ошибок, но медленный темп психических реакций определил скорость их действий так, что они не могли выполнить задания полностью в установленный срок.

В итоге, результативность всех респондентов, вне зависимости от их типа, была примерно равна [7].

Зависимость от темперамента именно не конечных результатов, а выбора стиля самого процесса деятельности установил ещё Б.М. Теплов. Учёный предложил девять свойств темперамента, по которым можно сделать вывод о тесной взаимосвязи темперамента с деятельностью. Ниже рассмотрим данные свойства:

1. Эмоциональная возбудимость – реагирование на слабые раздражители (внешние и внутренние);
2. Возбудимость внимания – приспособительные способности психики;
3. Сила эмоций – «энергизация деятельности» в зависимости от удовлетворённости мотивов;
4. Тревожность – эмоциональная возбудимость в ситуации угрозы;
5. Реактивность произвольных движений – интенсивность приспособительных реакций в данный момент времени;
6. Активность волевой целенаправленной деятельности – преобразование ситуации в соответствии с целью и повышение активности адаптации;
7. Пластичность-ригидность – приспособление к изменяющимся требованиям деятельности;
8. Резистентность – оказывание сопротивления всем условиям, ослабляющим или тормозящим начатую деятельность;
9. Субъективация – усиление степени опосредования деятельности субъективными образами и понятиями [5].

В рамках развития этой мысли было проведено множество исследований, результаты подавляющего большинства которых показывают, что именно тип нервной деятельности, и прежде всего сила и подвижность нервных процессов,

оказывает существенное влияние на формирование определенного стиля деятельности [5].

Исследования в области взаимосвязи темперамента и индивидуального стиля деятельности широко используются в профессиональной сфере. Профессиональный отбор выявляет претендентов с наиболее подходящими под данный вид трудовой деятельности свойствами. Не исключается возможность наработки специальных навыков, которые должны быть присущи работнику определенной должности. Однако, известно, слаборазвитое чувство времени или малая скорость двигательной реакции развиваются лишь в определенных пределах.

Потенциальных работников зачастую тестируют, оценивая характеристики внимания, темпа психической деятельности, скорости двигательных реакций и так далее. Исследования показывают, что люди, учитывающие свои психофизиологические характеристики при выборе работы значительно больше удовлетворены своей деятельностью и показывают высокую работоспособность и продуктивность.

Таким образом, исследования множества учёных показывают влияние темперамента конкретно не на конечный продукт деятельности, а на способ достижения результатов, то есть индивидуальный стиль деятельности. Особенности каждого из типов темперамента определяют темп психических реакций, скорость действий, быстроту умственных операций, устойчивость и переключаемость внимания, динамику втягивания в работу, эмоциональную саморегуляцию по ходу работы, степень напряжения или утомления. На основе исследований, можно сделать вывод о том, что индивидуальный стиль деятельности тесно взаимосвязан с особенностями типов темперамента.

Список литературы

1. Ефимова Н.С. Основы общей психологии. – Москва: ИД «ФОРУМ» - ИНФРА, 2013 – 288 с.
2. Кант И. О темпераменте // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982. – С. 149.
3. Кожевников А.Ю., Линдберг Г.Б., Мудрость веков. Запад. – СПб: Издательский дом «Нева», 2006 – 544 с.
4. Крысько В.Г., Психология и педагогика в схемах и комментариях. – М: Эксмо, 2010 – 320 с.
5. Маклаков А.Г., Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2012 – 583 с.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных — М.: Наука, 1973. — 661 с.
7. Темперамент и деятельность [Электронный ресурс]/ Основы общей психологии. — Режим доступа: https://studme.org/16401211/psihologiya/temperament_deyatelnost (дата обращения 22.04.2018)

*Назарова А.Р. – студентка II курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Детско-родительские отношения с позиции родителя и подростка

Детско-родительские отношения – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице, определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы.

Проблема детско-родительских отношений в семье является очень актуальной, так как эти взаимодействия оказывают серьёзное влияние на формирование личности подростка. Особенно это значимо в подростковом возрасте, когда развитие первичной «Я-концепции» происходит наиболее интенсивно, так как детско-родительские отношения – это фундамент, на котором закладывается формирующаяся личность подростка, его первичные представления о жизни в социуме и взаимодействии с взрослыми [2; 4].

Подросток – несовершеннолетний, находящийся на этапе развития личности, характеризующемся коренной психофизиологической перестройкой организма, формированием новых адаптационных механизмов. Несомненно, на данные преобразования наиболее остро влияют отношения подростков с родителями [1].

Исходя из сказанного, мы поставили перед собой цель исследовать детско-родительские отношения с позиции их восприятия родителями и подростками. Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что подростки и родители имеют различные точки зрения на стиль их взаимоотношения в семье.

Объектом выступили детско-родительские отношения, а предметом взгляд на детско-родительские отношения с позиции подростка и родителя.

Для проведения эмпирического исследования нами были использованы тест-опросник на определение родительского отношения, по Варге А.Я. и Столину В.В., и разработанный нами тест для подростков для определения взгляда детей на отношения в семье.

Тест-опросник, выбранный для исследования, представляет собой методику для диагностики родительского отношения, состоящую из 61 вопроса, на которые следует отвечать согласием или несогласием. Результаты опросника выражаются в пяти шкалах: принятие-отвержение, социальная желательность поведения ребенка, симбиоз (отсутствие дистанции между родителем и ребенком), авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка. Ниже перечислим и объясним значение каждой из пяти шкал [3]:

1. «Принятие–отвержение». Отражает эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть, родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, одобряет его интересы планы. На другом полюсе шкалы: родитель

воспринимает своего ребенка преимущественно отрицательно.

2. «Кооперация». Отражает социально желаемый образ родительского отношения. Содержательно этот тип раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь; высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности, гордится им; поощряет инициативу и самостоятельность ребенка; родитель доверяет ребенку.

3. «Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно судить о том, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком: старается удовлетворить все его потребности, слиться с ним воедино.

4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля над поведением ребенка. При высоких баллах по этой шкале в родительском отношении четко прослеживается авторитаризм.

5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких показателях по этой шкале в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Разработанный нами тест, созданный и адаптированный для респондентов-подростков, на основе шкал приведенного выше теста-опросника представляет собой методику из двадцати вопросов, подразумевающих положительный, отрицательный и промежуточные ответы («скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да»). Вопросы имеют простую формулировку и предназначены для детей подросткового возраста.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ Тверской лицей Пролетарского района города Твери; приняли участие 71 респондент-ученик седьмого класса Тверского лицея и 74 респондента-родителя. Результаты теоретического исследования могут быть использованы для улучшения отношений между родителями и подростками.

На первом этапе исследования мы изучили и проанализировали результаты двух групп респондентов и выделили доминирующий и наименее популярный стиль детско-родительских отношений с позиции родителей и подростков отдельно.

После первичного анализа данных исследования родителей учащихся, мы получили следующие результаты (рис. 1):

1) Доминирующим стилем у респондентов-родителей является «Кооперация». Это, по нашему мнению, говорит о том, что взрослые искренне заинтересованы интересами и увлечениями ребёнка, поощряют его самостоятельность и проявления инициативы, признают мнение ребёнка и считают его по отдельным параметрам равным себе.

2) Стили «принятие-отвержение» и «маленький неудачник» не были выявлены в ходе исследования ни у одного из родителей, это показывает, что в большинстве случаев родители не испытывают отрицательных чувств к своему ребёнку, психологически поддерживают его и не делают излишнего акцента на его неудачах.

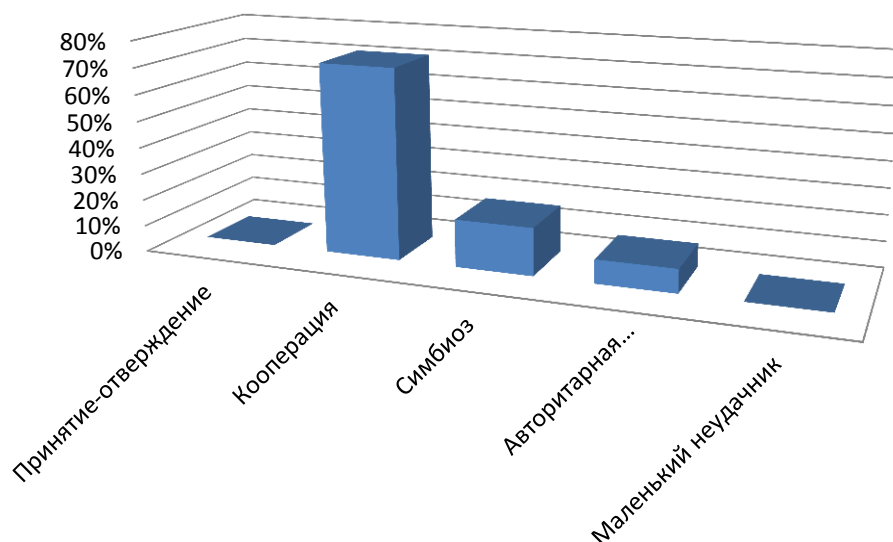


Рис. 1. Анализ результатов респондентов-родителей по каждой шкале.

После первичного анализа данных исследования учащихся, мы получили следующие результаты (рис. 2):

1. У подростков доминируют стили «принятие-отвержение» и «маленький неудачник», это свидетельствует о том, что подростки в большинстве случаев негативно воспринимают родительское отношение к себе, не чувствуют родительской поддержки, остро переживают свои неудачи.

2. Также у более половины данных респондентов был выявлен стиль «симбиоз», что может означать стремление подростков к опеке родителей, их желание войти в тесные взаимоотношения с ними.

При анализе результатов исследования было выявлено 37 подростков, что составляет 80% от всего количества данной группы респондентов, которые набрали высокий балл сразу по нескольким шкалам. По-нашему мнению, это может быть связано с тем, что на данном этапе своего возрастного развития подростки находятся на стадии формирования качеств взрослой личности, убеждений и субъективного способа взаимодействия с близким окружением.

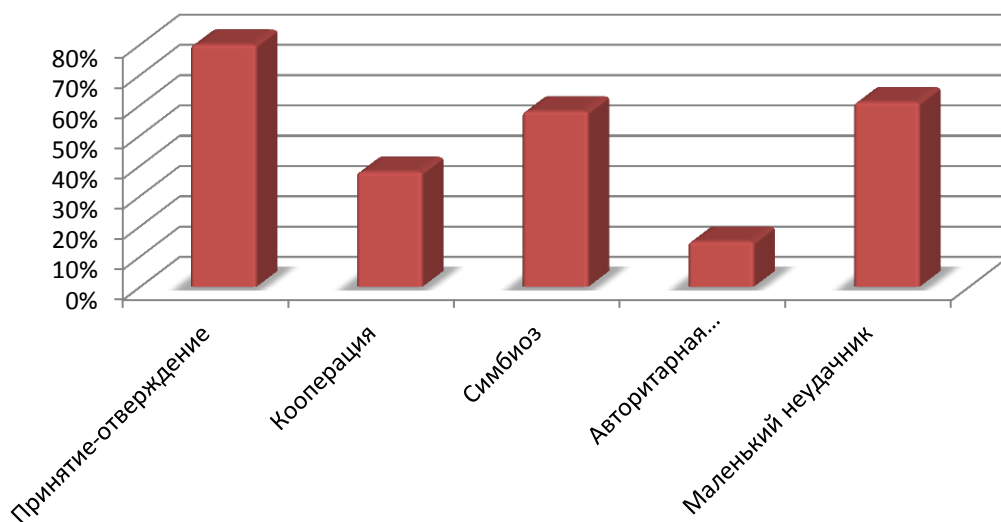


Рис. 2. Анализ результатов респондентов-подростков по каждой шкале

На втором этапе исследования мы сопоставили результаты двух групп респондентов и сделали следующие выводы по каждой шкале (рис. 3):

1. Доминирование стиля «принятие-отвержение» не было выявлено ни у одного родителя, однако он является ведущим у 80% подростков. Такое сильное расхождение в оценках детей и родителей свидетельствует, на наш взгляд, о том, что большинство подростков не всегда замечают положительное отношение родителей к ним, а воспринимают взаимоотношения с родителями как в основном негативные.

2. Преобладание стиля «кооперация» было выявлено у большинства родителей (70%) и только у трети (35%) подростков. Мы предполагаем, что это связано с критичным настроем подростков, которые видят в стремлении родителей проявить заинтересованность их жизнью, чрезмерную опеку, которая подросткам кажется неуместной.

3. Стиль «симбиоз» был выявлен как доминирующий у 58% подростков, однако родители показали по этой шкале довольно низкий результат. По-нашему мнению, это может означать, что родители считают своих детей более самостоятельными, чем дети. А подростки стремятся поддерживать с родителями более тесные взаимоотношения, но не всегда умеют сказать им об этом.

4. По стилю «авторитарная гиперсоциализация» обе группы респондентов показали низкий результат. Это, на наш взгляд, связано с тем, что родители не стремятся полностью контролировать своих детей, что положительно влияет на взаимоотношения в семье и позитивно воспринимается взрослеющими детьми.

5. Стиль «маленький неудачник» доминирует у 61% подростков, однако не был выявлен ни у одного родителя. Мы считаем, что подростки не уверены в своих силах, и, возможно, поэтому они считают, что родители не видят их сильных сторон и положительных качеств.

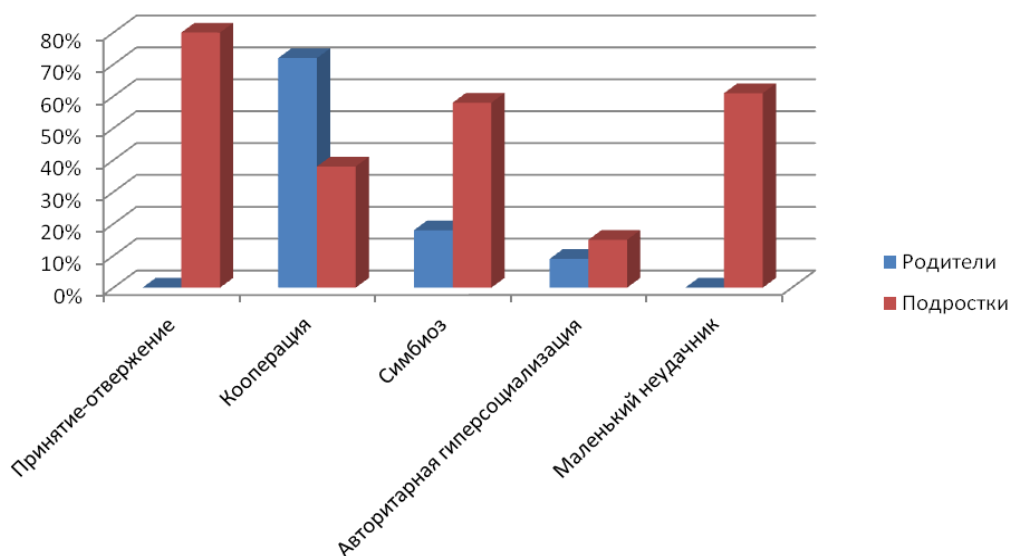


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов

Сложный подростковый период характеризуется активным формированием личности, что часто сопровождается острой реакцией на соприкосновения взрослеющего ребёнка со своим окружением, неспособностью объективно оценить отношение окружающих к ним. По нашему мнению, именно поэтому доминирующие стили у подростков и родителей во многом различны.

Из данного расхождения результатов мы можем сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. Действительно, подростки и родители имеют различные точки зрения на стиль их взаимоотношений в семье.

На основе исследований мы можем предположить, что родителям рекомендуется сосредоточиться на позитивных сторонах и преимуществах подростка с целью укрепления его самооценки, оказывать поддержку в стремлении детей поверить в себя и свои способности, помогать избегать ошибок и не упрекать за неудачи; в свою очередь подросткам следует прислушиваться к мнению взрослых, учитывая их большой жизненный опыт, стремиться развивать свои способности и использовать их на практике, стараться учиться на своих ошибках и стремиться достичь успеха. Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы школьными педагогами и психологами.

Список литературы

1. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. – М, 2006. - 608 с.
2. Реан А.А. (ред.). Психология подростка. Полное руководство. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 480 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 480 с.
4. Фельдштейн Д.И. (ред.). Психология современного подростка. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.

*Нурғалиева Г.Б. – студентка III курса, специальность «Психология»,
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан*

*Научный руководитель – магистр психологии, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии Таумышева Р.Е.*

Особенности социализации и развития личности в подростковом возрасте

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков с взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей.

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех детских

возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, - это самопознание, самовыражение самоутверждение [1, с. 48].

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый - кажется бурным и сложным. Недаром С.Холл назвал его периодом «бури и натиска» [2, с. 75]. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка - личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка [2, с. 45].

Если ведущим видом деятельности младшего школьника была учебная, и существенные изменения в психическом развитии были связаны с нею, то у подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой и определяет направленность его психического развития, своеобразие развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции [3, с. 54].

Подростковый возраст традиционно рассматривается как период отчуждения от взрослых, однако современные исследования показывают сложность и амбивалентность отношения подростка к взрослым. Ярко выражены, как стремления противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, так и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, важность их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими людьми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека [4, с. 12].

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Поведение подростков и юношей по самой сути своей является коллективно-групповым. Принадлежность к группе сверстников играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников.

Группа создает особое чувство — «чувство мы». Деление на «мы» - сверстники, члены одной группы, и «они» - взрослые или ровесники, но члены другой группы - имеет для подростка очень большое значение, что часто не учитывается взрослыми. Желание добиться признания со стороны сверстников, порождая у подростка стремление соответствовать их требованиям, оказывает

серьезное влияние на нравственное развитие школьника. Существенное влияние на поведение начинают оказывать нормы, стихийно складывающиеся в группе сверстников. В ситуации конфликта требований взрослых и сверстников подростки сознательно предпочитают нормы, принятые среди сверстников [5, с. 325].

Подростковая дружба – сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого друга и лихорадочно меняет друзей. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать, становится своеобразным психотерапевтом. Он может помочь не только лучше понять себя, но и преодолеть неуверенность в своих силах, бесконечные сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Если же друг, занятый своими, тоже сложными подростковыми делами, проявит невнимание или иначе оценит ситуацию, значимую для обоих, вполне возможен разрыв отношений. И тогда подросток, чувствуя себя одиноким, снова будет искать идеал, и стремиться к как можно более полному пониманию.

В интеллектуальной деятельности школьников в период отрочества усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет рассматривать возраст 11-14 лет как сензитивный период для развития творческого мышления [6, с. 272].

На психическое развитие подростка, его поведение значительное влияние оказывает общественное мнение товарищей, во всех своих действиях и поступках он ориентируется, прежде всего, на это мнение, учитель для подростка не является таким непререкаемым авторитетом, как для младшего школьника. Подростки предъявляют высокие требования к деятельности, поведению, личности учителя, устанавливая отношения со многими учителями, они постоянно их оценивают, на основе этих оценочных суждений подросток и строит свое отношение к учителям.

Трудности в работе с подростками обусловлены психологическими особенностями возраста: повышенной возбудимостью, относительной неустойчивостью нервной системы, быстро протекающими изменениями в организме, завышенными притязаниями, переходящими в наглость, переоценкой возможностей, самоуверенностью и др.

Д.И. Фельдштейн установил, что процесс социального развития личности в подростковый период проходит через три пути (как и в другие периоды онтогенеза), закономерно чередующиеся стадии.

1-я стадия характеризуется появлением новых тенденций развития деятельности, когда ранее накопленные смысловые нагрузки вычленяют новые возможности функционирования ребенка, создавая соответствующее поле для его развернутой деятельности.

2-я стадия отличается максимальной реализацией, кумуляцией развития ведущего типа деятельности.

3-я стадия — насыщением ведущего типа деятельности при невозможности дальнейшей реализации его потенциалов, что ведет к актуализации другой стороны деятельности.

Социальное развитие идет от осознания подростком своих социальных возможностей, через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой деятельности [7, с. 129].

Центральным личностным новообразованием этого периода является становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется прежде всего повышением значимости Я-концепции, системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими [8, с. 28].

Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются фазами развития личности.

1 фаза – АДАПТАЦИЯ – усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

Например, подросток, попавший в новую для него компанию ребят, первоначально стремится ничем не выделяться, усваивает принятые в ней нормы общения, лексики, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы -он адаптируется.

2-я фаза – ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ – поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности.

Справившись с трудностями адаптации, подросток начинает осознавать, что он как личность утрачивает себя, так как другие не могут в нем разглядеть индивидуальности. И подросток ищет средства и способы для обозначения своей личности (спорт, успехи, «бывалость» в отношении между полами, смелость и т.д.).

3-я фаза – ИНТЕГРАЦИЯ – общность одобряет и культивирует лишь те индивидуальные особенности личности, которые соответствуют ее ценностям и т.д. Коллектив, присматриваясь к особенностям подростка, поддерживает лишь те, которые способствуют успеху совместной деятельности. Происходит интеграция личности в общении.

Развитие личности подростка происходит в изменяющихся условиях развития группы (учителя-предметники, совместная трудовая деятельность, дружеские компании и т.д.), полового созревания, существенной перестройки организма, неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы.

Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные группы (как результат работы в общественных организациях, турпоходах, спортивных секциях и т.д.), а в другом - асоциальные группы, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности.

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что подростковый период является одним из самых сложных этапов развития личности. Это обусловлено как физиологическими изменениями в организме подростка, так и

особенностями социальной ситуации развития.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология подростка. - 3-е изд., исправ. и доп. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 48 с.
2. Кулагина И.Ю., Возрастная психология. – М.: УРАО, 1997. - 75 с, 45 с.
3. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. - 1999. - №6. - С. 54.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. - 12 с.
5. Андреева Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1997. - №4. - С. 31.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982. - 272 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989. - 129 с.
8. Белинская Е.П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1997. - №4. - С. 28.

*Сиротенко Е.Б. – студентка II курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Интеллектуальные способности как детерминанта уровня креативности

На сегодняшний день проблематика феномена взаимосвязи интеллекта и креативности и их составляющих является одной из наиболее актуальных для психологической науки. Острота темы обуславливается тем, что на данный момент в психологическом знании существует несколько точек зрения о соотношении данных психических качеств. Согласно суждениям Р.Стернберга и Г.Айзенка, как специалистов в области интеллектуальных способностей, зависимость этих двух показателей прямая, что означает то, что чем выше уровень интеллекта, тем выше уровень (креативности) творческих способностей, и наоборот. В то время как Е.П.Торренс по результатам собственных исследований пришел к мнению о том, что взаимосвязь между рассматриваемыми показателями интеллекта и творческих способностей односторонняя. При коэффициенте одаренности $IQ > 120$ интеллект и креативность проявляют себя как независимые факторы [2]. Под влиянием же суждений Н.Когана и М.Воллака в научном обществе установилось понимание о противопоставлении интеллекта креативности (конвергентные способности дивергентным), данное противопоставление подтверждается как теоретическими данными, опираясь на то, что понятия имеют разные способности по своим психическим механизмам, так и

эмпирическими, акцентируя внимание на отсутствие значимых корреляционных связей между показателями психометрического интеллекта и психометрических показателей креативности. Однако в современных исследованиях креативности все чаще проводится идея о том, что креативный процесс характеризуется единством конвергентных и дивергентных аспектов. Исследователи ведут поиски интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Одно направление полностью отождествляет творчество с интеллектом [3], другое разводит понятия, объявив их независимость [1].

Целью настоящей работы является анализ полученных результатов эмпирического исследования по выявлению зависимости творческих способностей от уровня развития интеллекта.

Для выявления уровня развития интеллекта и креативности, и непосредственно взаимосвязи этих величин было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого были представлены такие методики интеллектуального развития как: «Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник)» и Тест интеллекта Г.Айзенка (Тест IQ). Целью исследования являлось изучить влияние уровня интеллекта на уровень (креативности) творческих способностей у студентов. Были поставлены следующие задачи:

Исследовать уровень креативности (диагностика творческого мышления) у студентов; Исследовать уровень интеллекта у студентов; Провести анализ, полученных данных; Интерпретировать полученные данные; На основе полученных данных сделать выводы. Диагностика результатов исследования и их проверка с помощью ранговой корреляции Спирмена показала, что в группе испытуемых преобладает средний уровень развития интеллекта, который отождествлялся с уровнем креативности, и коррелирует с креативностью до определенного предела, а слишком высокий интеллект препятствует креативности, а это значит, что уровень развития интеллекта влияет на уровень развития творческого мышления. Стоит отметить факт наличия положительных корреляций между показателями высокоскоростного интеллекта и креативности. Корреляция положительная – значит, связь есть. Корреляция – небольшая, значит связь существует, но она слабая. В исследовании получена положительная корреляция между показателями интеллекта и креативности у респондентов, при этом, что особенно интересно, у испытуемых с минимальным и средним IQ показатели конвергентных и дивергентных способностей связаны между собой, т.е. чем выше интеллект, тем выше креативность. А у респондентов с высокими значениями интеллекта эта взаимосвязь падает до нуля. Для объяснения данного факта стоит обратить внимание на теорию межполушарной асимметрии автором которой является американский нейропсихолог Роджер Уолкотт Спэрри, утверждающую, что вербальные, математические способности (а значит и интеллект, измеряемый большинством тестов) больше связаны с левым полушарием, а художественные, музыкальные способности с правым, что предполагает между ними скорее антагонизм, чем корреляцию. Можно предположить, что более высокий коэффициент интеллекта в тесте Айзенка связан с лучшей работой

левого полушария у респондентов, то есть решение задач производилось сугубо с логической и прагматической точки зрения, не прибегая к ресурсам правого полушария, а значит и к креативности в решении представленных задач. Это предположение объясняет отсутствие корреляции у респондентов с высоким уровнем интеллекта.

Таким образом, опираясь на данные, полученные в ходе проведенного эмпирического исследования, можно говорить о существовании взаимосвязи между уровнем интеллекта и креативности. Такая взаимосвязь позволяет продуктивно развивать личностные качества человека.

А так как такая взаимосвязь обнаружилась на каждом из уровней развитости (низком, среднем и высоком) стоит продолжать исследования в данной области для полного изучения механизмов воздействия и дальнейшего использования в рамках коррекции и повышения продуктивности деятельности человека и общества.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320с.
2. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. — М.: Прометей, 2003.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. — 172 с.

*Rysmagambetova G.O. – student of III course, specialty «Psychology»,
K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Aktobe, Kazakhstan
Scientific supervisor – Senior lecturer of the department of Pedagogy and
Psychology, Master of Psychology Taumysheva R.E.*

Psychological bases of vocational guidance of high school students

Today, one of the main tasks of the society are a many-sided developed personality formation. One of the tasks of psychological services, based on the definition of flexibility the students of various specialties, it helps them in choosing the scope of their effective activities in the future. Since the XIX century many scientists' psychologists have studied various aspects of this problem. In the new stages of the system of Sciences one of the important questions of theoretical and methodological processing of psychological readiness formation in the choice of profession and professional orientation is the relevance of the research problem to determine yourself professionally in accordance with the requirements of society, the characteristics of work and in connection with the rapid and territorial changes in the content. Professional orientation and professional identification basewise application, as subjects, of labour of orientation to the future, in this regard, the use of traditional and diagnostic studies for their own conscious regulation, give psychological, pedagogical, practical advice, substantiate training for a profession [1].

In modern society, the professional activity of high school students and the need to study the internal subjective factor of readiness for the conscious choice of

profession are always important for psychological science. Professor of St. Petersburg University N. I. Kareev is one of the first explored the reasons for the choice of profession of students. His work shows, that young people has low concepts in the choice of profession and they choose the future profession on the advice to people of the same profession. A. Rybnikov deeply investigated the reasons for choosing a profession, he considered the reasons differentially, that is, it depends on the age, sex, living conditions, profession of parents, etc.

And I. V. Dubrovina believes that, the main psychological changes are not self-determination in adolescence, it is psychological preparation of self-determination. Where the self-determination of psychological training is:

- Formation of self-consciousness at a high level;
- Development of personal needs [7];

Fundamental questions of professional orientation and vocational training of students were proven in the works of P. R. Atutov, S. Y. Batyshev, A. V. Polyakov, A. D. Sazonov, M. N. Skadina, N. N. Chistyakov. and etc. Methodological problems of professional orientation published in the works of A. W. Botykova, A. E. Golomshtok, L. A. Jovaisa, E. A. Klimov, P. A. Shaver and others.

The problem of formation of students professional interest and intentions, the motives for choosing a profession found their images in the works of scientists such as M. A. Vesna, A. L. Mikhasenko, B. A. Fedorishin and others. At present, many adolescents 14-17 years of age are doing his first professional preferences, and then their next relationship to work can be dependent. [5].

In modern society, the professional activity of high school students and the need to study the internal subjective factor of readiness for the conscious choice of profession is always important for psychological science. [6].

Alongside with the study of the abilities of students to professional fields, school psychologist should acquaint them with the widespread professions, and to perform this task, it is necessary to learn new techniques and technologies, and therefore it is necessary to organize promotional activities to determine ways to solve this problem.

Many general and special diagnostic methods are made for the study of the problem of pre-professional diagnosis of students. Among them, Eysenck and Strelau's tests to measure temperament, Binet-Simon's scale for the determination of intellectual abilities, verbal, mathematical, and technical subtests of Eysenck's tests for the study of intelligence, Filipstad's test to determine the level of anxiety of the child, tests to study communication and organizational skills and other techniques. Eysenck, Lemtes and others found their results of application of the rules in professional orientations.

According to A. P. Seiteshov, professional orientation is one of the most important aspects of personality, this is manifested in his interests, intentions, tendencies, goals and trust [6].

For a more complete understanding of the professional orientation of the future specialist and a holistic personality in the form of a comprehensive property, it is necessary to determine its component composition, characteristics of consciousness and dynamics. After studying the composition and structure of professional orientation, it is possible to see the analysis of different approaches to this problem

and the collective definition of "professional orientation of students" in the differentiation of empirical research [2]. This is an integral dynamic property that provides a successful professional definition of graduates, its basis is the improvement of professional knowledge of future professionals in the educational process of building the skills of the business system to meet the needs, motives, knowledge and interests, in order to instill an independent desire for competition and for continuous professional development. An important factor in the formation of professional orientation is high school students' understanding of their professional motivating interests for the conscious choice of profession, and it is consciousness for the realization of goals and planning their activities.

And now that concerns us, since ancient times, the correct choice of profession and important questions in human life have particularly worried the great scientists and thinkers of the East, Central Asia, (al-Farabi, Balasaguni, M. Kashgari, A. Kunanbayev, S. Altynsarin) and great people Aymautov, A. Baitursynov, M. Zhumabayev, S. Toraigyrov and other. The great scientist al-Farabi said: "a man, who worked in good faith should be above others", the scientist of Turkic origin M. Kashgari continues this idea: "A bird may be known by its song".

Z. Aymautov, in their work, pays great attention to man's way of life and difficulties in choosing a profession. In this: these difficulties are, mainly, in the minds of young people: they are without experience, with changeable thoughts, weak-willed, so they cannot experience themselves.... young people have a great choice to find it difficult to choose their way. "In case of misfortune, if they choose the wrong way, then they will regret all your life" - the meaning of this statement is very important. Another point of our research interest in author's works is a comprehensive analysis of detailed review of researches, conducted in special institutions and researches of his contemporaries, Soviet and foreign scientists. He combines his views on the impact of external circumstances on the choice of activities with a specific empirical study, conducted by Mastrukov. This scientist collected information on: "The number of students, which interfere with the external conditions for admission- 50%, the number of students who cannot learn for their own reasons -30%. Who chose, at own will, a certain profession - 40%. Some do not know what to choose. If we talk about the dream, 29% more or less have the ability to dream live, 14% have strong abilities, 29% have flexibility, 4% achieve goals, 6% do not have any abilities, 6% do not know the presence or absence of abilities, 11% have no idea about the abilities"[3].

Social and psychological factors have a great influence in the system of career guidance. To include objective external factors (address, location of the school, the profession of parents, peculiar properties of career guidance at school) of the main factors of the social situations. This is the influence of external factors on internal subjective reasons: This influence of external factors on internal subjective reasons: the natural properties (age, gender, temperament, abilities) can be changed by individual personal characteristics and value orientations of students.

Therefore, psychological bases of professional orientation are formed not in the form of equal simple effects of internal prerequisites of system, and in the course of

continuous communication of the subject with the outside world, and it is the difficult and long process, inseparable from development of the personality.

The system of career guidance is associated with deepening, increasing, and the appearance of the subject's actions linking it with external factors [4].

Focus on the object, of action of the cognitive component of professional orientation, depends on the mindfulness of their future professional and educational activities, and its importance and necessity. The level of awareness about their profession is manifested in the understanding of the purpose of studying sectorial disciplines in the preparation of future professional activity, in the professional plans of students, and in the level of understanding, that the chosen profession is important for the society [8].

The success of the work carried out in the course of choosing a profession is characterized in accordance with the arrival of individual awareness and the professional significance of the properties of the future chosen profession. One of the important characteristic qualities include ability, character, temperament, higher nervous system, etc. Now we consider in detail the psychological nature of the properties in this industry.

The ability to choose a profession has the value. It manifests in mastering the actions and types of abilities, depth, unity and speed. [9]. Innate ability must be related to the composition and level of abilities for achieving professional success. If a person has the ability to a certain profession, he will succeed, and if he has not ability, then he will face difficulties.

The aspiration, to choose a profession. Enthusiasm is an active indicator of objectivity and actions of a certain person. Enthusiasm is an active attitude of the person and it inspires him to action. Incentive helps a person to work with the object of interest for hours without fatigue and to acquire deep knowledge in the field of interest. Psychology does not consider incentive as a closed category, conversely, understands it as their integral structure and as the interrelation of basic needs and personal relationships [10].

Non-implementation, at a sufficient level, of career guidance work at school and tasks for formation of professional orientation of society, as well as the need to carry out this work on a scientific basis and the lack of scientific and methodological manuals, you can see that these problems are closely related.

In this regard, consideration of the problem through scientifically-based ways is an urgent issue in the modern system of education in the pedagogical process to give students a professional orientation and formation of professional orientation.

The reasons, for non- implementing successful career guidance work in Kazakh schools, are a shortage of literature in the Kazakh language, devoted to this problem, and the absence of psychologists -specialists in some schools. In this direction, we can mention the works of the collection, translated in 1973 and printed by E. Golomshtok, "School and choice of profession", methodical instructions of Kh. Mazhitova, published in 1994, "Career guidance in Kazakh schools", textbook of J. Turkpenov "Career guidance" (1995).

Depending on the conditions of the current education system, there were few scientific manuals, forming and organizing work on professional orientation in

schools and universities. The results of theoretical and experimental studies in this direction shows that the problem of formation of professional orientation of students and their socio-economic, psychological problems arise from the needs of the right choice of profession. As a result, to form a high level of their professional orientation in the educational process for the correct choice of profession, professional orientation of students and taking into account their personal qualities, it is necessary career guidance work.

In addition, it is necessary to work in the education system of schools and universities, to form a professional orientation of students. Only in this case we can think about the successful development of the formation of the personality of the future specialist and career guidance work with students and young people.

Bibliography

1. Ashikhmina L.P. Pedagogical conditions of increase of efficiency of vocational guidance of schoolchild: aspects of management. Tomsk, 1990. p. 182.
2. Bulgakova N.F. Preparation of students for professional self-determination in the process of their educational and work activities. /Abstract of Cand. theses. M., 1984. p. 325
3. J. Aymaulytov. Collected works in five volumes, volume 4. Almaty, 1998.p.189
4. Klimov E.A. Fundamentals of production. Choice of profession. M., 1987. p.102-132
5. Leont'ev. G.V, Markov A.I. Adaptation of the person to new activity as a condition of formation of professional Provenance // Collection of scientific TDS. Novosibirsk, 1990. p. 101
6. Lomov B.F. To the problem of activity in psychology // Psychological journal. 1981
7. Merlin V.S. Essays on psychology of personality. Perm, 1999. p. 145-160
8. Mikhailov V.I. Psychological problems of studying the professional way of life for the purpose of career guidance. Yaroslavl, 1986. p.312
9. Ozganbaeva R.O. Career guidance of pupils of comprehensive schools in the conditions of market relations. Abstract of Cand. theses. A., 1995.
10. Turkpenov J. Vocational guidance. Almaty, 1995. p. 201-230.

*Ткачева Д.Е. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Сучкова О.В.*

Исследование особенностей воображения в юношеском возрасте (гендерный аспект)

Творческие люди преобразуют мир к лучшему, создают невероятные произведения искусства, творческий подход можно проследить во всех сферах жизни, и поэтому во все времена такие люди ценятся очень высоко.

Воображение играет ключевую роль в процессе творчества. Благодаря воображению человек постоянно что-то создает. Воображение позволяет нам выйти за рамки обыденного.

Изучение воображения и его роли в жизни человека, позволяет узнать механизмы зарождения новых образов, позволяет узнать какова связь творческого процесса и воображения. Ведь воображение и творчество способствует развитию в любом виде деятельности человека.

Исследованиями вопросов, связанных с воображением занимались такие ученые: Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.Г. Галин, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, В.А. Моляко, Р.С. Немов, Я.А. Пономарев, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн.

«Воображение – особая форма психики, которая может быть только у человека. Оно непрерывно связано с человеческой способностью изменять мир, преобразовывать действительность и творить новое. Воображение – это отлет от прошлого опыта, это преобразование данного и порождение на этой основе новых образов» [4, с. 295]. Оно направлено на практическую деятельность человека. Прежде чем что-либо делать, у нас в голове появляется определённый план, включающий такие вопросы, как: что необходимо сделать, как я это буду осуществлять и тд. С помощью него мы заранее создаем образ той вещи, которую хотим сделать в последующей практической деятельности.

Воображение развивается и функционирует в трех сферах: предметно-материальной («сфере вещей»), социально-коммуникативной («сфере отношений») и логической («сфере идей»).

Психологическими факторами развития этого познавательного процесса являются: насыщение до предела прямой связи в познании окружающего мира, на основе сенсорного развития ребенка в дошкольном и начальном школьном образовании; развитие мышления до словесно-логического уровня путем введения основ логики в обучение младших подростков; развитие имажинитивных действий через синтез логических образов в различных сферах развития и функционирования воображения. Первый фактор обеспечивает развитие способности представления, что, по существу, является основой процесса абстрагирования и, следовательно, синтеза понятий; второй фактор приводит к формированию абстрактно-логических эталонов, понятий и позволяет синтезировать образы смешанного и абстрактного характера; третий фактор влияет на развитие структурного компонента – имажинитивных действий, среди которых мы обратили внимание на агглютинацию, гиперболизацию, типизацию, схематизацию и акцентирование.

Как психический процесс воображение имеет определенные функции:

1. Антиципации или предвосхищения результата деятельности. Оно позволяет сформировать образ будущего продукта деятельности, то есть того, чего еще нет в действительности. Оно играет важную роль в процессе понимания человеком другого человека. Благодаря воображению человек может поставить себя на место другого человека, представить его мысли и чувства.
2. Познавательная – благодаря этому процессу расширяются и углубляются знания о действительности. Фантазия позволяет человеку действовать в

ситуации неопределенности, домысливать, достраивать не хватающую и информацию.

3. Защитная функция – в фантазии человек может пережить будущие возможные неприятности, что предохраняет его от стресса, подготавливает к реальным трудностям.

Без него не было бы и творчества, не появлялись бы произведения искусства, без фантазии человек не может абстрагироваться от ситуации, и не сможет найти выход, находясь в трудном положении. При всей обширности творческого процесса особое место в нем занимает воображение. Оно как бы центр, фокус, вокруг которого, теснятся другие психические процессы и свойства, обеспечивающие его функционирование [1].

Проведя теоретический анализ можно сказать о том, что воображение в своей основной функции — предвосхищении того, что еще не существует, оно обуславливает возникновение интуиции, догадки, озарения как центрального звена творческого процесса.

Целью нашего исследования было выявление предположения о том, существуют ли различия в таких характеристиках воображения как уровень сложности, гибкость и стереотипность у юношей и девушек в возрасте 16-17 лет.

В исследовании приняли участия учащиеся 10 класса МОУ СОШ №29 города Тверь, в количестве 20 человек (10 юношей, 10 девушек). Была использована методика исследования индивидуальных особенностей воображения (Соломин В.Н.) [5].

Такая характеристика, как сложность воображения имеет пять уровней, первый – самый простой, пятый – самый сложный. Характеристика гибкости имеет три уровня: абсолютная, средняя и низкая. Стереотипность имеет так же три уровня: полное отсутствие, средняя выраженность и полная стереотипность.

В ходе психодиагностического исследования индивидуальных особенностей воображения у старшеклассников, с целью определения уровня сложности, гибкости, стереотипности или оригинальности воображения у юношей и девушек (на примере учащихся 10 класса МОУ СОШ №29). Было получено, что 5 уровень сложности воображения у молодых людей отсутствует 4 уровень сложности присутствует у 30% респондентов мужского пола. 3 уровень выявлен у 70% юношей.

Первый и второй уровни сложности воображения у юношей отсутствуют. Высший 5 уровень сложности воображения присутствует у 30% респондентов женского пола. 4 уровень выявился у 50% респондентов девушек. 3 уровень обнаружен у 20% респондентов женского пола. Первый и второй уровни сложности воображения у девушек отсутствуют.

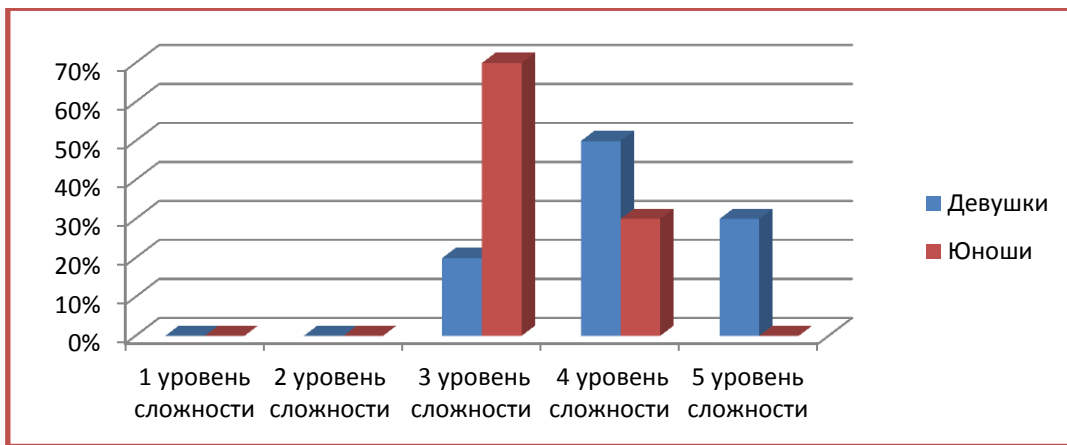


Рис. 1. Сводная диаграмма сложности воображения

Абсолютная гибкость воображения присутствует у 100% испытуемых девушек и 80% у респондентов юношей. Отсутствие гибкости у респондентов обоих полов не выявлено.

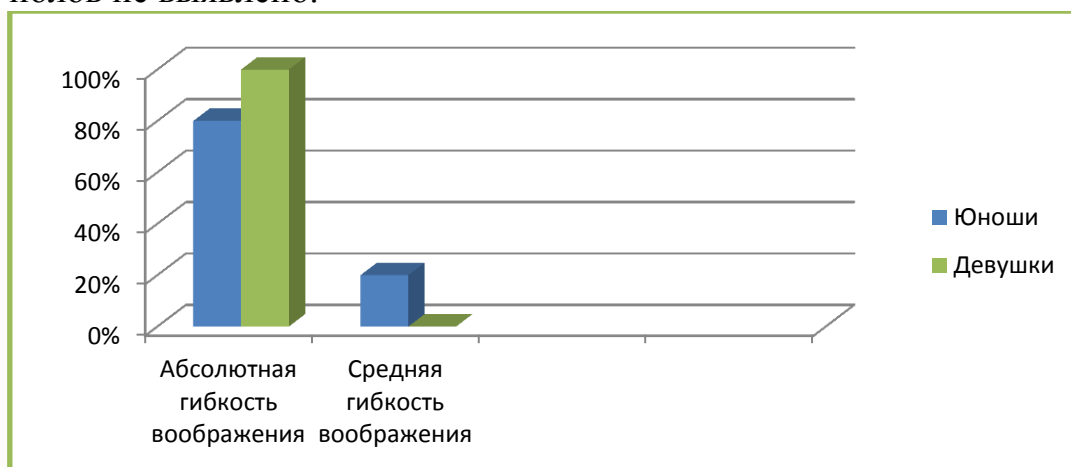


Рис. 2. Сводная диаграмма гибкости воображения

Полное отсутствие стереотипности воображения у 20% респондентов девушек и у 60% испытуемых мужского пола, это говорит о том, что эти ребята обладают творческим воображением, они способны создавать новые, оригинальные вещи. Присутствует полная стереотипность у 10% респондентов юношей и 30% юношей имеют среднюю стереотипность воображения. 60% исследуемых девушек имеют среднюю стереотипность и у 20% полная стереотипность. Ригидность воображения у респондентов отсутствует.

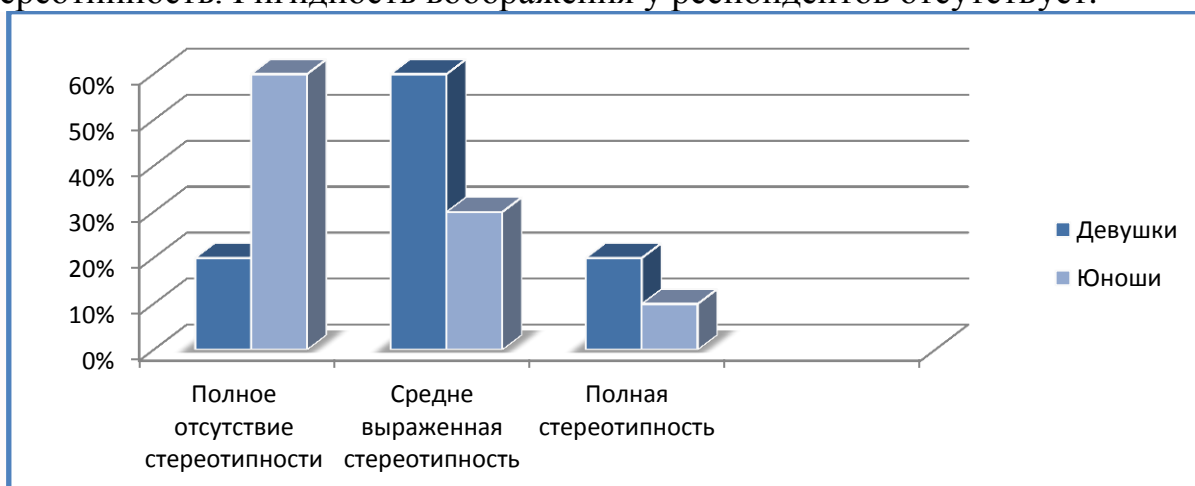


Рис. 3. Сводная диаграмма стереотипности воображения

Анализ результатов исследования показал, что различия были обнаружены в сложности и стереотипности воображения у респондентов. В характеристике гибкости явных различий обнаружено не было. Это можно объяснить тем, что у женщин эмоциональность выше, чем у мужчин, а эмоциональность продуцирует более яркие образы воображения, это может служить основанием для полученных различий в сложности воображения. Различия в стереотипности могут быть объяснены тем, что женщины более подвержены внушению со стороны мужчин и так же других женщин, нежели, чем мужчины

Результаты исследования могут быть использованы школьными психологами при составлении тренинга по развитию творческих способностей учащихся, по развитию фантазии и воображения.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002. – 320 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2009. — 434 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер-Пресс, 2008. – 583 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Соломин В.Н. Психологическая безопасность: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.

*Ткачева Д.Е. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В*

Творческие способности как психологический феномен

Творческая деятельность и творческие способности способствуют развитию человека, он способен обращаться к будущему и изменять свое настоящее. Он может создавать невероятные произведения искусства, разнообразные изобретения и тд. К сожалению, до сих пор четкого ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. Известно, что итоговый продукт творчества, его форма, содержание хорошо могут описать личность человека, создавшего это.

Творчество – человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не существовавшее, и имеющее общественно-историческую ценность. Л.С. Выготский писал о том, что творчество есть удел избранных людей, талантов, гениев, они создали великие художественные творения, сделали огромные научные открытия или изобрели качественно новые усовершенствования в области техники.

По словам Б.М. Теплова, способности – это индивидуально-психологические особенности, присущие человеку и отличающие его от

других, определяющие успешность выполнения деятельности, они не могут сводиться к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливают легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности.

Творчество имеет место везде, где человеку приходится искать решения новых для него задач. Д. Б. Богоявленская отмечает два подхода к пониманию творческих способностей: творческая способность как максимальный уровень развития способностей и как креативность, реализуемая в факторах дивергентного мышления. Она говорит о том, что креативность выступает скорее не творческой способностью, а основой ее формирования [1].

Александр Наумович Лук, советский учёный-философ, специалист по теории творчества, разделял творческие способности на три группы: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности), с темпераментом (эмоциональность), и умственные способности [4]. Так же выделил некоторые творческие способности: способность видеть проблему там, где ее не видит большинство других; сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие в информационном отношении символы; применить навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой; имеют возможность воспринимать действительность целиком; легко ассоциировать отдаленные понятия; способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту; гибкость мышления; способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы еще до ее проверки; видеть вещи такими, какие они есть на самом деле, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией; творческое воображение легкость генерирования идей [8].

Схожую точку зрения имел советский психолог, Владимир Николаевич Дружинин. Он выдвинул свою позицию о том, что творческие способности, это общие способности к творчеству, которые характеризуют человека как личность в целом и проявляются в различных сферах его активности. Это интегративное качество психики личности, которое обеспечивает продуктивные преобразования в её деятельности. Так же он рассматривает эти способности, как возможность личности к преобразованию знаний и связывает с ними фантазию, воображение, выдвижение гипотез и т.д. [2].

Творческие способности также можно рассматривать, как основной компонент креативности, который проявляется в творческой деятельности и обеспечивает ее успешность; как возможность реализации человеком собственной индивидуальности; как универсальная способность творческого отношения к действительности, которая проявляется в различных видах деятельности.

Креативность определяет успешность овладения человеком любой деятельностью, особенно, где присутствует творческий аспект, в результате появившийся новый продукт не похож ни на что ранее существовавшее.

Природу творческих способностей пытались разгадать Лев Семенович Выготский и Сергей Леонидович Рубинштейн, выдвинув предположение о том, что способности, это система обобщенных психических действий [7].

Немного иной точки зрения придерживался Константин Константинович Платонов, говоривший о том, что креативность – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие осуществление какой-либо деятельности. Обращая внимание на то, что эти способности обеспечивают успех овладения любой деятельностью.

Свою точку зрения на природу творческих способностей имел Борис Михайлович Теплов. Он считал, что эти индивидуальные особенности отличают людей друг от друга и обеспечивают легкость и быстроту приобретения новых знаний и навыков. Благодаря постоянному выполнению какой-либо деятельности, человек может поддерживать и развивать свои способности. Для возникновения креативности очень важна сама творческая деятельность и условия, созданные в ней.

Зарубежными учеными создано немало концепций и теорий о источниках творчества. Психодинамическая теория. З. Фрейд утверждал, что мотивы творчества связаны с эросом (стремление к жизни) и являются производными от сексуальных влечений. Творчество – это десексуализация, т.е. перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность. В продуктах творчества воплощаются стремления и переживания, которые ранее были вытеснены, происходит сублимация (защитный механизм психики, который представляет собой снятие внутреннего напряжения при помощи перенаправления энергии на достижение общественно приемлемых целей, творчество) [8].

Другим положением теории З. Фрейда является утверждение, что важнейший источник творчества – это подсознание, бессознательные психические процессы. Бессознательное, по З. Фрейду, – самая «творческая» часть психики. К. Юнг утверждал, что бессознательное полно начал грядущих психических ситуаций, новейших мыслей, творческих открытий. Оно есть источник творческого дара, творческого вдохновения.

Когнитивная теория творчества Дж. Келли не используя термин «творчество», он говорит о том, что жизнь человека – есть исследование, постоянное выдвижение гипотез о действительности, с помощью которых он пробует предвидеть и держать под контролем события. Картина мира гипотетична, и люди формулируют гипотезы, проверяют их, т. е. производят те же умственные действия, что и ученые в ходе научного поиска. Жизнь – это творческий исследовательский процесс.

Предшественником гуманистического подхода к изучению творчества является А. Адлер. Он полагал, что каждый человек изначально обладает творческой силой, благодаря которой обеспечивается возможность управления собственной жизнью и создается собственный стиль. Компенсационная теория творчества А. Адлера рассматривает науку, искусство и другие области культуры как способ компенсации человеком своих недостатков. Творческое Я, имеющееся у человека, делает его архитектором своей собственной жизни и творцом своей личности. Творчество рассматривается как образ жизни человека, а человек – как творец собственной жизни (Э. Фромм, Г. Олпорт и др.). Э. Фромм, например, определяет творчество как способность «удивляться

и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». По А. Маслоу, творчество – всеохватывающая функция человека, которая ведет ко всем формам самореализации; способность к творчеству является врожденной, она заложена в каждом и не требует особых талантов [5].

Изучение креативности велось в большей степени в двух направлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерения познавательных процессов в связи с креативностью. Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам. Креативность и интеллект. Значительная часть проявлений креативности относится к особенностям мышления. Один из первых экспериментально обоснованных перечней особенностей мышления, способствующих творческим достижениям, был предложен Д. Гилфордом. Основанием концепции Гилфорда является его кубообразная модель структуры интеллекта: содержание × операции × продукт – SOI (structure of intellect). Дж. Гилфорд считал необходимым для творчества интеграцию двух диаметрально различных мыслительных операций: конвергенции и дивергенции. При этом под конвергентным мышлением понимается такой тип мышления, результатом которого является получение одного правильного решения проблемы. Дивергентное же мышление Гилфорд определял как «тип мышления, идущего в различных направлениях», результатом которого является выработка нескольких решений проблемы. Именно дивергентное мышление рассматривается как тесно связанное с креативным поведением, поэтому данный термин используется как синоним креативности.

Можно выделить три основных подхода к проблеме взаимосвязи креативности и интеллекта.

1. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, никак не зависящим от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев). В соответствии с этой теорией, между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э. П. Торренса: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью [2].

2. Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (Б. Богоявленская, А. Маслоу и другие). К числу основных черт творческой личности эти

исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях [2].

Разногласия среди психологов возникают по вопросу о том, какова связь творческих достижений личности с неврозами. Одни исследователи отмечают, что высококреативные индивиды обладают большей силой духа, стойкостью к помехам окружающей среды, к разного рода конфликтам. В противоположность этим утверждениям Л. Кронбах склонен связывать проявления креативности с некоторыми патологическими чертами индивидов, заключающимися в плохой регуляции мыслительного процесса, неумением владеть качественным «просеиванием» идей [6, с. 73]. Множество эмпирических примеров, свидетельствующих о взаимосвязи гениальности и безумия, подбирал Чезаре Ломброзо: «Седина, облысение, худоба тела, а также плохая мускульная и половая деятельность, свойственная всем помешанным, очень часто встречается у великих мыслителей (...) Кроме того, мыслителям, наряду с помешанными, свойственны: постоянное переполнение мозга кровью, сильный жар в голове и охлаждение конечностей, склонность к острым болезням мозга и слабая чувствительность к голоду и холоду». Однако Ломброзо никогда не утверждал, что между гениальностью и безумием существует прямая зависимость, а говорил лишь о том, что гений и безумие могут совмещаться в одном человеке [3, с. 15-16, 21-23].

Подводя итог теоретического исследования, необходимо сказать о том, что в настоящее время еще не существует единого обоснованного мнения о связи креативности с нормой или патологией, личности, нет единого мнения о природе творческих способностей. С практической точки зрения необходимы новые исследования данного явления. Возможность рассмотрения данного феномена не с точки зрения интеллекта и свойств личности, а открытие новой стороны природы возникновения творческих способностей.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002. – 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
3. Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство. – СПб., 1992. – 587 с.
4. Лук А.Н. Мышление и творчество [Электронный ресурс]. - М., Политиздат, 1976. - 144 с. - Режим доступа: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st000.shtml> (Дата обращения - 10.04.2018).
5. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Академия, 1998. – 296 с.
6. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования/ ред. К.Н. Гуревич. – М.: Педагогика. 1981.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: «Наука», 1989. – 456 с.

*Турланова Ж.Ж., Турланова Ш.Ж. – студентки III курса, специальность «Педагогика и психология»,
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.*

Девиантное поведение подростков: причины и способы профилактики

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся норм в определённых сообществах в определённый период их развития. Негативное девиантное поведение приводит к применению обществом определённых формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя) [1, с. 39].

С.Ю. Бородулина, В.И. Добренёв, И.А. Невский, В.Г. Степанов, М.В. Фирсов отклоняющееся (девиантное) поведение определяют как социальное поведение индивида или группы, которое не соответствует установленным нормам, образцам и правилам, сложившимся в данном обществе, в результате чего эти нормы ими нарушаются [2, с. 53].

Исходным для понимания девиантного поведения служит понятие социальной нормы, которая понимается как предел, мера допустимого (дозволенного или обязательного) в поведении или деятельности людей, обеспечивающие сохранение социальной системы.

Отклонения от социальных норм могут быть:

- 1) позитивные, которые направлены на преодоление устаревших норм или стандартов и связаны с социальным творчеством, способствующие качественным изменениям социальной системы;
- 2) негативные — дезорганизующие социальную систему и ведущие ее к разрушению, приводящие к девиантному поведению.

Подростковый возраст – это время становления характера ребенка. Именно в этот период влияние социальной среды и ближайшего окружения оказывается с огромной силой [3, с. 98].

Виды и формы девиантного поведения проявляются во вредных привычках, пагубность которых подростки не всегда осознают.

Делинквентное поведение. Подразумеваются проступки, мелкие провинности, не достигающие степени криминала, наказуемого в судебном порядке. Оно проявляется в форме прогулов классных занятий, общения с антисоциальными компаниями, хулиганства, издевательство над маленькими и слабыми, вымогания денег, угона с велосипедов и мотоциклов. Нередко встречаются мошенничество, спекуляция, домашние кражи. Причины чаще всего социальные - недостатки воспитания.

Бродяжничество. Первые побеги происходят в страхе наказания или как реакция протеста, а затем превращаются в условно-рефлекторный стереотип. Из всех факторов, способствующих уходу подростков из дома, главным

является нездоровая семейная обстановка, плохое взаимопонимание с родителями. Также способствуют уходу из дома давление со стороны учителей, трудности и неудачи в школе. Побег также возникает: как следствие недостаточного надзора; в целях развлечения; как реакция протеста на чрезмерные требования в семье; как реакция на недостаточное внимание со стороны близких; как реакция тревоги и страха на наказания; вследствие фантазерства и мечтательности; чтобы избавиться от опеки родителей или воспитателей; как следствие жестокого обращения со стороны товарищей; как немотивированная тяга к перемене обстановки, которой предшествует скука, тоска.

Вандализм и граффити. Вандализм - одна из форм разрушительного поведения. Подростки-вандалы обладают примерно таким же уровнем интеллектуального развития, как и их сверстники, однако успеваемость в школе гораздо ниже, большинство вандалов находятся в кризисной ситуации. В общественном сознании вандализм обычно предстает бесцельным, бессмысленным, немотивированным поведением. Часто мотивами вандализма выступают скука и желание развлечься, любопытство, поиск новых впечатлений; острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью.

Вандализм может выступать как средство самоутверждения, исследования возможности своего влияния на общество, привлечение внимания к себе. Граффити - оригинальная форма проявления девиантного поведения среди подростков и молодежи. Относятся к тому виду разрушений, ущерб от которых рассматривается по сравнению с другими разновидностями вандализма и насильственными преступлениями, представляют собой мелкие, незначительные, относительно безопасные проявления девиантного поведения.

Аддиктивное поведение – склонности, пагубные привычки, азартные игры и увлечения, сквернословие. Одна из распространенных вредных привычек у подростков – **курение**. К нему они приобщаются из-за стремления подражать (считать себя) взрослыми. Опасаясь родителей, подросток начинает курить тайком в компании сверстников. Чтобы купить сигареты, он начинает «выкраивать» деньги из выдаваемых родителями на различные цели (обед, кино и др.) Эмоциональный фон, попутные беседы на запретные темы способствуют закреплению привычки, хотя на начальном этапе курение вызывает неприятные ощущения (кашель, головокружение, тошноту). По мере закрепления привычки подростки уже не скрываются от родителей, курят в их присутствии, несмотря на запрет. В этом проявляется их стремление освободиться от опеки и контроля со стороны старших. Постепенно вредная привычка превращается в пристрастие. Скоро перерыв в курении вызывает психический дискомфорт, неудовлетворенность, может появиться чувство тревоги. Курильщики становятся не только психологически зависимыми от самого процесса курения, но приобретают и физическую зависимость от содержащегося в табаке никотина. Курение вызывает очень сильную зависимость, которую чрезвычайно трудно преодолеть, большинство курильщиков не могут отказаться от табака по собственной воле.

Алкоголизм – это болезнь, которая возникает на основе неумеренного употребления алкоголя, проявляется патологической зависимостью от него и другими расстройствами. В последнее время пьянство все шире распространяется среди подростков и юношей. Многие из них рассматривают пиво и другой алкоголь как обязательный атрибут развлечений, а сам ритуал пьянства как проявление мужественности и независимости. У подростков большое значение имеют механизмы подражания: подросток часто употребляет алкоголь ради любопытства. Процесс пьянства у них часто является бравадой, носит характер противопоставления себя окружающим. Но даже при редком употреблении и малых дозах алкоголя у подростков вследствие незрелости организма возможно развитие глубоких токсических состояний и расстройств.

Под влиянием алкоголя наступает социальная дезадаптация. Подростки быстро теряют и до того нестойкий интерес к учебе или работе. Выпивки обычно сопровождаются уходами из дома, прогулами, бродяжничеством, правонарушениями.

Наркомания. В научной литературе понятие наркотизм (наркомания) понимается как разновидность девиантного поведения, выражающаяся в потреблении наркотических или токсических средств. Психология объясняет наркотизм как форму «ухода» от житейских невзгод и конфликтов.

Отклонения сексуального поведения. У подростков недостаточно осознанное и повышенное половое влечение. Еще не завершена половая идентификация. Поэтому легко возникают отклонения в сексуальном поведении. Особенно им подвержены подростки с ускоренным и замедленным созреванием. У первых сильное половое влечение возникает задолго до социальной зрелости, у вторых - появляется желание самоутвердиться, обгоняя сверстников в сексуальной активности.

По мере взросления и при переходе к нормальной половой жизни девиации исчезают полностью. При неблагоприятных случаях они становятся дурной привычкой и сохраняются наряду с нормальным сексуальным поведением или возобновляются при отсутствии нормальной половой жизни, совращающем влиянии

Страхи и навязчивость. Возникновение различных страхов (фобии) довольно характерно для детского и подросткового возрастов. Чаще всего это невротическая боязнь темноты, одиночества, разлуки с родителями и близкими, повышение влияния к своему здоровью. Страхи проявляются в форме навязчивости, навязчивых действий. Среди навязчивостей преобладают страхи перед инфекцией, боязнь острых предметов, закрытых помещений, навязчивый страх речи у заикающихся.

Суицид. От латинского «убивать себя» - это умышленное лишение себя жизни. Крайняя фаза проявления девиантности. Суицидальное поведение - осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Возраст существенно влияет на особенности суицидального поведения. Например, кризисные периоды жизни, такие как подростковый возраст. Среди подростков попытки самоубийства встречаются существенно чаще, чем у детей, причем лишь немногие из них достигают своей цели. Можно говорить о

значительном влиянии на суицидальное поведение подростков межличностных отношений со сверстниками и родителями. Другим важным фактором, к сожалению, относительно мало изученным, выступает влияние подростковой субкультуры. Примером может служить поведение подростков, следующих примеру своих кумиров.

Профилактика – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении человека.

Рассмотрим несколько подходов в работе по профилактике девиантного поведения.

Информационный подход. Он основывается на том, что отклонения в поведении подростков от социальных норм происходят потому, что несовершеннолетние их просто не знают. А следовательно, основным направлением работы должно стать информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению установленных для данной возрастной группы социальных норм. Это можно осуществить через средства массовой информации (печать, радио, телевидение), кино, театр, художественную литературу и другие произведения культуры, а также через систему социального обучения с целью формирования правосознания подростка, повышения его образованности, усвоения им морально-нравственных норм поведения в обществе.

Социально-профилактический подход в качестве основной цели рассматривает выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих различного рода негативные явления. Сущностью этого подхода является система социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, конкретным образовательным учреждением, социальным педагогом для устранения или снижения риска возникновения девиантного поведения.

Медико-биологический подход. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, то есть патологией на биологическом уровне.

Следующий подход – **социально-педагогический**, заключающийся в восстановлении или исправлении качеств личности человека с девиантным поведением, особенно его нравственных и волевых качеств личности.

Существует еще один подход, связанный с **применением санкций**. Сущностью его является наказание человека, совершившего правонарушение. «Чтоб другим неповадно было», – гласит народная мудрость. Однако весь мировой опыт свидетельствует о неэффективности только жестких санкций со стороны общества, поэтому наказание следует рассматривать лишь как

вспомогательное средство, главное же – выявление и устранение причин социальных отклонений.

Но конечно в первую очередь вопросами профилактики девиантного поведения должна заниматься **семья**. Зная основные причины того, почему поведение ребенка начинает отклоняться от нормы, можно заранее предотвратить их. Однако родители должны помнить, что предупреждение девиантного поведения это, прежде всего доверие в семье и близкое общение с ребенком. Именно семейные конфликты зачастую приводят к непоправимым последствиям.

Подростковый возраст – как переходный период затягивается в основном из-за большого времени, требуемого для усвоения «взрослых ролей». Для достижения статуса взрослости подросткам приходится справляться с рядом задач развития, возникающих на этом этапе жизненного пути. В процессе выполнения этих задач могут возникать трудности. В силу различных причин в отрочестве и юности часто имеет место девиантное поведение [4, с. 269].

В последние годы в связи с общественным кризисом нашего общества интерес к проблеме девиантного поведения значительно возрос. Поэтому необходимо более тщательно исследовать причины, формы, динамику девиантного поведения, искать и разрабатывать более эффективные меры профилактики.

Проанализировав психолого-педагогические труды по вопросам девиантного поведения, мы описали основные причины, приводящие к отклоняющемуся поведению подростков. Рассмотрели различные виды и формы проявления девиантного поведения. Можем сказать, что основными психологическими причинами проявления девиантного поведения в таких поступках как курение, алкоголизм, наркомания, азартные игры, вандализм, бродяжничество) у подростков выступают потребность в признании и душевной близости; эмоциональная неустойчивость; агрессивность; особенности характера; отклонения в психическом развитии; низкое самоуважение; неадекватная самооценка и др.

Список литературы

1. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001 – 160 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. Учебное пособие. – М.: Издательский центр Академия, 2004 – 288 с.
3. Бабаева Ю.Д. Психология одарённости детей и подростков. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.
4. Шапарь В.Б. Новейший Психологический словарь. – Ростов н/Д, 2005 – 808 с.

*Фролова А.Ю. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гудименко Ю.Ю.*

Взаимосвязь акцентуаций характера и самооценки подростка

Вопросы, связанные с исследованием акцентуаций характера, и на сегодняшний день остаются крайне актуальными в связи с тем, что многие люди имеют так называемые «аномальные проявления» характера, которые отражаются в их поведении, во взаимодействии с окружающими, в учебной и трудовой деятельности.

К наиболее известным трудам зарубежных и отечественных авторов в области исследования проблем формирования характера, акцентуаций характера и самооценки личности относятся следующие: изучение проблемы формирования характера (А. Адлер, М.В. Гамезо, Э. Кречмер, А.Ф. Лазурский, Н.Д. Левитов, Р. С.Немов, И.П. Павлов, А.В. Петровский, З. Фрейд, К. Юнг и др.); изучение проблем акцентуаций характера и их формирование (Л. С. Выготский, П.Б. Ганнушкин, В.В. Ковалев, Э. Кречмер, К. Леонгард, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, Р.С. Немов, А.А. Реан, Л. Д. Столяренко, Э. Эриксон и др.); разработка классификаций акцентуаций характера и психопатий (П.Б.Ганнушкин, К.Леонгард, А.Е.Личко и др.); изучение самооценки личности (Ш.А. Амонашвили, А.В. Захарова, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Реан, В.В. Столин и др.); изучение подростков с их акцентуациями характера (О.А. Ахвердов, И.В. Бадиев, В.Т. Кондратенко, А.Е. Личко, А.А. Ушанова).

Важным, с нашей точки зрения, представляется исследование данного вопроса относительно подростков. Не секрет, что акцентуации характера наиболее ярко проявляются в подростковом периоде, так как именно в этом возрасте формируется большинство характерологических типов [9].

Акцентуированные черты проявляются уже в детстве и достигают вершины своего развития в подростковом возрасте, поэтому мы сталкиваемся с так называемым «трудным характером», подразумевающим проявление ярких и устойчивых черт и создающим сложности в коммуникации. С возрастом происходит постепенное сглаживание, но при определенных обстоятельствах они могут закрепляться, становясь отличительной характеристикой уже взрослого человека. Старший подростковый возраст относят к посткритической фазе кризиса – период формирования новых структур характера. Особенность старшего подросткового возраста, который граничит с ранней юностью, заключается в том, что появляются острое переживание своего внутреннего мира и такие поведенческие отклонения, как негативизм, упрямство и обесценивание взрослых.

Характер человека проявляется не только отношением к другим людям, но и к самому себе. В подростковый период активно формируется самосознание, а также происходит выработка своей собственной независимой

системы эталонов самооценивания и самоотношения. Самооценка в подростковом возрасте носит противоречий, часто неадекватный и критичный характер [5].

Понятие акцентуации впервые введено К. Леонгардом – немецким психиатром и психологом, который разработал и описал известную классификацию акцентуаций личности. Психолог выразил свое понимание акцентуированной личности говоря, что «...личности, обозначаемые нами как акцентуированные, не являются патологическими. При ином толковании мы бы вынуждены были прийти к выводу, что нормальным следует считать только среднего человека, а всякое отклонение от такой середины должны были бы признать патологией» [3, с. 75].

В свою очередь Личко А.Е., который также занимался исследованиями в этой области, указывал, что «...правильнее было бы говорить не об акцентуированных личностях, а об акцентуациях характера. Личность - понятие более широкое, оно включает интеллект, способности, мировоззрение и т.п. Характер считается базисом личности, в основном он формируется в подростковом возрасте, личность как целое - уже при взрослении. Именно типы характера, а не личности в целом описаны К. Леонгардом, собственно особенности характера отличают в его описаниях один тип от другого» [1].

Поэтому широкое распространение получила классификация А.Е. Личко - известного детского психиатра и профессора [8]. Он дает следующее определение акцентуации характера «...это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий («места наименьшего сопротивления» в структуре акцентуаций, так называемые «негативные» свойства акцентуаций) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим («позитивные свойства» акцентуаций характера) [2, с. 5].

Соответственно, говоря про связь акцентуаций характера и самооценки, можно отметить, что она была подтверждена К. Леонгардом и А.Е. Личко, при описании предложенных ими классификаций [3].

Таким образом, А.Е. Личко выделил следующие типы акцентуаций характера у подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, психастенический, истероидный, эпилептоидный, шизоидный, сенситивный, неустойчивый, конформный. В своей монографии автор типологии указывает, что частота встречаемости акцентуаций характера среди популяции здоровых подростков в различных учебных заведениях колеблется от 33 до 88 % [1].

Почему же именно подростковый возраст берут за основу в изучении различных нарушений при акцентуациях характера? Ответ достаточно логичен и прост, т.к. подростковый возраст описывают как период повышенной эмоциональности. Это проявляется в неустойчивости настроения, возбудимости, постоянных колебаниях самооценки, резкой смене физического состояния и самочувствия, неадекватной реакции на действия и т.д. Необходимо отметить, что такие характеристики присущи совершенно

здоровым подросткам. Бывает, что акцентуацию трактуют как установленную патологию, хотя это не так. Доказательством этому являются факты о том, что психопатии проявляются в течение всей жизни, не имеют ситуативного характера, как акцентуации, а также возникает социальная дезадаптация.

Возникает справедливый вопрос, какие факторы влияют на возникновение и развитие акцентуаций у детей подросткового возраста, а в дальнейшем приводящие и к появлению психопатий? Опираясь на систематику формирования психопатий П.Б. Ганнушкина, можно выделить биологические и социально-психологические факторы [2]:

Биологические факторы:

1. Действия пренатальных, натальных и ранних постнатальных вредностей на мозг, который формируется в раннем онтогенезе.
2. Неблагоприятная наследственность, включающая в себя определенный тип ВНД, а также алкоголизм родителей.
3. Черепно-мозговые травмы, мозговые инфекции, относящиеся к органическим повреждениям головного мозга
4. Пубертатный кризис, вызванный неравномерным развитием сердечно-сосудистой и костно-мышечной системы, затрудненным физическим самочувствием, а также повышенной активностью эндокринной системы и «гормональной бурей».

Социально-психологические факторы предполагают:

1. Нарушения воспитания подростка в семье.
2. Школьная дезадаптация.
3. Подростковый кризис, который затрагивает возраст 12-14-ти лет. Это так называемый переломный момент, периода перехода от детства к взрослости (Э.Эриксон считал, что происходит кризис идентичности, то есть начало синтеза взрослого «я» после того, как произойдет распад детского «я»).
4. Психическая травма (конфликты различного рода, а также неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное какими-либо переживаниями).

Именно в подростковом возрасте на фоне акцентуаций характера возникают частые нарушения, так называемые транзиторные непсихологические девиации – делинквентность, алкоголизация, суицидальное поведение, наркомания, бродяжничество [2]. Но зная тип акцентуации, указывающий на слабые места характера, можно предвидеть факторы, которые способны вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, открывая, тем самым, перспективы для психопрофилактики.

В связи с вышеизложенным и актуальностью данного вопроса нами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи акцентуаций характера с особенностями личностной самооценки у подростков. В ходе исследования нами были использованы две методики: методика диагностики типа акцентуации характера «Чертова дюжина» (Прутченков А.С., Сиялов А.А., 1994) [7], тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (по С.А. Будасси) [4]. В качестве испытуемых эмпирического исследования были определены учащиеся 8-ых и 9-ых классов МОУ СОШ №14 г. Твери. Выборку составили 38 подростков в возрасте 14-16 лет.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. С помощью корреляционного анализа была подтверждена прямая взаимосвязь между акцентуированными чертами характера и особенностями личностной самооценки, т.е. чем сильнее выражена акцентуация характера, тем более неадекватна самооценка.
2. Были выявлены закономерности проявления различных уровней самооценки в связи с разной выраженностью акцентуаций характера. Поэтому акцентуации по-разному влияют на самооценку подростков. Например, особенности гипертимного типа (легкомысленность, отсутствие дистанции в отношении со взрослыми, некая фамильярность, стремятся быть в центре внимания) проявляются в завышенной самооценке; особенности сензитивного типа (в себе видят множество недостатков, особенно в морально-этической и волевой сферах, а также мнительны и пугливы) непосредственно проявляются в заниженной самооценке.
3. Чем более выражена акцентуированная черта у подростка, тем сильнее она влияет на особенности личностной самооценки, которые проявляются непосредственно в его поведении.
4. На основе выявленных закономерностей можно сказать, что выраженные акцентуированные черты в большей степени проявляется у подростков в возрасте 14 лет.

Таким образом, можно сделать вывод, что акцентуированные черты характера влияют на уровень личностной самооценки подростков. Так, у акцентуированных подростков часто встречается неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка. По данным нашего исследования можно говорить о том, что неадекватно завышенная или завышенная самооценка преобладает у следующих психотипов: психастеноид, параноик, гипертим, истероид, эпилептоид. Адекватной самооценка может чаще встречается у лабильного типа. Неустойчивость в оценке себя и собственных возможностей (неадекватно заниженная и заниженная самооценка) отмечается у циклоидного, сензитивного, конформного, астенического типов.

Практическая значимость нашего исследования заключается в дальнейшей разработке системы психологического сопровождения подростков с акцентуациями характера и формирования адекватной самооценки. Планируемая коррекционно-развивающая работа психолога должна содержать различные формы: индивидуальные и групповые формы работы, индивидуальные встречи с подростком, работа с родителями по их вмешательству в воспитание и развитие ребенка, работа с педагогами. Зная тип акцентуации характера, психолог может разработать рекомендации для педагогов и родителей по изменению тактики взаимодействия в учебном процессе и семейном воспитании. Использование знаний об акцентуации характерологических особенностей и самооценки школьников - залог успешности обучения, один из показателей индивидуального подхода педагога к ученику, который является неперенным условием учебно-воспитательного процесса в школе. Все это позволит существенно снизить риск возникновения

проявлений асоциального характера, будет способствовать повышению учебной мотивации учащихся, улучшению их социализации и адаптации.

Список литературы

1. Бадиев И.В. Типология акцентуаций характера у подростков [Электронный ресурс] // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 60-65. – Режим доступа https://elibrary.ru/download/elibrary_23447123_37931039.pdf (дата обращения 19.04.2018 г.)
2. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 338 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М.: ЭКСМО- Пресс, 2002. – 544 с.
4. Никиреев Е.М. Психологические особенности направленности личности: учебное пособие. – М.: МПСИ, 2007. – 72 с.
5. Ольшевская Э.Н. Взаимосвязь акцентуаций характера и самооценки в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Э. Н. Ольшевская. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/29602/1/8%20января%202018_репозиторий_ВЗАИМОСВЯЗЬ%20АКЦЕНТУАЦИЙ%20ХАРАКТЕРА%20И%20САМО_ОЦЕНКИ%20В%20ПОДРОСТКОВОМ%20ВОЗРАСТЕ_Ольшевская.pdf (дата обращения 19.04.2018 г.).
6. Хрусталева Н.С. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: индивидуальные жизненные кризисы; агрессия и экстремизм. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. — 445 с.
7. Прутченков С.С., Сиялов А.А. Эй ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностике акцентуации характера детей и педагогической помощи им). – М.: Новая школа, 1994.
8. Реан А.А. Психология личности — СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
9. Решкович А.С. Особенности акцентуации характера у современных подростков [Электронный ресурс] // сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – 2017. – С. 86-90. – Режим доступа https://elibrary.ru/download/elibrary_30406606_36380593.pdf (дата обращения 19.04.2018 г.)

*Фролова А.Ю. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология», Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гудименко Ю.Ю.*

Причины и проявления склонности ко лжи у подростков

Почему подростки склонны ко лжи? Этот факт ставит родителей, педагогов и психологов в тупик. Вроде бы нет разумных оснований скрывать

правду, но ребенок все равно лжет. Чтобы во всем этом разобраться нужно для начала понять, что же такое ложь.

Российский психолог В.В. Знаков пишет, что «Психологическая структура лжи...основана на сочетании трех факторов: утверждение говорящего не соответствует фактам, он не верит в истинность произносимого и собирается обмануть партнера...» [6].

Интерес к проблеме подростковой лжи связан с поиском ответов на следующие вопросы: «Какие цели ставят перед собой подростки, прибегая к использованию лжи? В каких случаях и почему подростки лгут своим товарищам и родителям? Каковы причины лжи? Что заставляет детей врать снова и снова, когда они и так погрязли во лжи?»

Можно сказать, что вопрос исследования феномена лжи в подростковом возрасте достаточно актуален, так как именно этот период является ключевым в становлении личностных механизмов поведения ребёнка.

Во-первых, проявление склонности ко лжи и усиление ее у подростка в годы школьного обучения создает негативные предпосылки успешности в учебной деятельности. Это одна из типичных проблем, с которыми сталкиваются школьные психологи и учителя. Особое внимание она привлекает потому, что выступает признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности [4].

Во-вторых, морально-нравственные ценности, а также установки человека, включающие отношение ко лжи, имеют большое значение в выработке, регуляции и реализации им стратегии поведения. Именно поэтому изучение личностных и индивидуально-психологических особенностей подростков, которые влияют на их отношение ко лжи, делает возможным выявление важных детерминант и регуляторов формирования нравственно-психологических стереотипов поведения подростков с другими людьми [5].

В-третьих, воспитание играет большую роль в формировании поведения подростка. Огромное влияние на развитие лжи у ребенка оказывают такие стили семейного воспитания, как гиперпротекция, игнорирование потребностей, а также недостаточность санкций и требований-запретов.

С теоретической точки зрения ложь – это сложное и запутанное явление, которое соприкасается с рядом основных вопросов психологии детства. С практической же точки зрения необходимо понять корень лживости, её особенности, причины и функции. Зеньковский В.В. пишет, что «...хотя мы постоянно вносим сами ложь в нашу жизнь, не можем жить без нее, но мы хорошо понимаем ядовитое влияние лжи на взрослых, а тем более на детей» [4].

К наиболее известным трудам отечественных и зарубежных авторов в области исследования феномена лжи и связанных с ней вопросов относятся следующие: изучение проблемы лжи (А.Адам, И.А.Алешинцев, И.А.Ильин, П.О.Каптерев, Л.Мелитан, С.Преображенский, А.Сосновский, А.Шеталова, В.Штерн и др.); исследование в области психологии личности (А.Г.Асмолов, К.К.Платонов и др.); исследование в области психологии лжи и детско-родительских отношений (С.Бок, Е.А.Душина, В.В.Знаков, Н.Г.Любимова, А.М.Малявкина, Н.Ю.Синягина, Ю.К.Щербатых, П.Экман и др.); понимание

ребенком общего смысла слов «ложь» и «обман», а также на содержание нормы «правдивость» (Т.П.Авдулова, Г.Н.Авхач, Л.Кольберг и др.); выявление типов поведения школьников в ситуациях выбора между ложью и правдой: Г.Н.Авхач, М.Т.Бурке-Бельтран, И.Ф.Клименко и др.); рассмотрение сферы эмоциональных переживаний ребенка по поводу соблюдения или нарушения нормы «правдивость» (Д.Зиглер, Ж.Пиаже, Л.Хьел и др.); выявления мотивов появления лжи (В.С.Мухина, П.Экман и др.).

При предварительном теоретическом анализе состояния проблемы лжи в исследованиях зарубежных и отечественных психологов, наметились неоднозначные подходы к пониманию подростковой лжи. Сторонники биологизаторского подхода считают, что такие качества, как правдивость и лживость могут быть врожденными, а влияние среды рассматривается как фактор, замедляющий или ускоряющий развитие качеств, данных ребенку от рождения: ложь как фантазирование и творчество, ложь как фантазирование и искажение истины, и ложь как искажение истины с корыстной целью. При противоположной точке зрения ложь рассматривается не только как психофизиологическое явление, но и как психосоциальное. Такого мнения придерживается большинство российских исследователей. Согласно когнитивистской парадигме, моральное развитие – это процесс адаптации ребенка к требованиям социальной среды, в результате которого формируется лживое поведение [2].

В теориях Ж. Пиаже, К.Гиллиган и Л.Кольберга говорится, что дети по мере взросления проходят определенные этапы нравственного развития: от полного отрицания к соблюдению норм и правил под внешним контролем, а далее - к самоконтролю; от эгоистической мотивации следования моральным установкам к альтруистической; от выполнения правил поведения под угрозой наказания к сознательному выполнению, чтобы избежать самоосуждения. На формирование нравственных ценностей подростка влияют его опыт общения с внешним миром, а также отношения со своей семьей и сверстниками [5].

Ложь в подростковом возрасте имеет свои характерные особенности, а также виды и мотивы. Все это связывают с наличием возрастных кризисов, которые происходят в процессе генезиса личности. Поэтому нужно думать о том, в чем кроется причина лжи, а не о том, каким способом наказать за нее ребенка.

Нужно учесть тот факт, что ребенок не рождается вруном, он им становится в его социальном окружении, в первую очередь – в семье. Первый опыт неправды он получает от своих родителей, когда между собой они говорят одно, а окружающим – другое или, например, родители требуют, чтобы ребенок не курил, а они сами при этом курят и т.д. Это так называемый «двойной стандарт». Ребенок, не имея собственного жизненного опыта, старается копировать модели поведения взрослых, которые очень быстро присваиваются, так как уровень сензитивности у подростков очень высок. Двойной стандарт взрослых наносит большой вред воспитанию, способствуя не только формированию лживого поведения, но и рождению недоверия к взрослым [3].

Кроме двойного стандарта есть еще причины, по которым ребенок начинает лгать [2]:

- потребность защитить свое личное пространство от чужого, даже родительского, взгляда (подростковый возраст – это период, когда ребенок примеряет на себе разные роли и независимо от того, нравятся они родителям или нет; поэтому родители ребенка не должны задавать много лишних вопросов, на которые подросток вынужден будет соврать);
- потребность защитить себя от возможного наказания или осуждения со стороны родителей;
- для поднятия своего авторитета среди сверстников (хвастовство, потребность быть в центре внимания, зависть нередко становятся причиной лжи, поэтому подростки, дабы выглядеть в глазах своих сверстников в лучшем свете, могут приукрасить свою реальную жизнь и заслуги; также это может быть связано с низкой или достаточно высокой самооценкой подростка);
- непосильная нагрузка, которая проявляется в том, что на ребенка возложено слишком много обязанностей (помимо учебной деятельности, он должен ходить и на несколько кружков, выполнять домашние обязанности и т.д.);
- лень (в этом возрасте нужно научить ребенка понятию ответственности, причем необходимо именно объяснить, почему это нужно сделать, а не навязывать и заставлять) [3; 8];
- желание не создавать неловкую ситуацию (сознательное желание не говорить другому человеку неприятных вещей, а также самому не оказаться в неловком положении - ложь во имя вежливости);
- защита друзей от неприятностей;
- самозащита или защита другого человека.

По нашему мнению, из приведенных причин, самой распространенной является потребность в самосохранении, в основе которой лежит страх наказания, унижения, лишения и т.д. Именно страх толкает подростка на различные выдумки, фантазии – все это приводит к тому, что ребенок начинает путаться и вязнуть во лжи еще глубже, и как следствие формируется повышенный уровень возбудимости, тревожности и нервного напряжения [3].

Важно заметить, что в семье очень трудно создать такую обстановку, при которой у ребенка не возникало бы желания лгать, но это не значит, что не нужно к этому стремиться. Необходимо создать в семье атмосферу доверия, тепла, дружелюбия, чтобы не провоцировать подростка на ложь. Не нужно создавать ребенку невыполнимых барьеров, особенно, когда родительская позиция «нельзя» доминирует в воспитании или, когда запреты не объясняются, а значит, не понимаются и не принимаются ребенком [7].

Также необходимо подчеркнуть, что нерешенные проблемы более ранних возрастных периодов сами собой не исчезают, а только содействуют появлению новых причин не говорить правды. Как уже было сказано, подросток в этом возрасте пробует себя в чем-то новом, примеряет на себе различные роли, на этом пути он не может не ошибаться. Но если со стороны родителей присутствует чрезмерная опека и стремление контролировать все аспекты

жизни ребенка, то подросток будет вынужден защищаться от всего этого ложью. Родители не должны создавать условий для возникновения лжи.

Феномен лжи играет большую роль в личностном развитии, так как именно в подростковом возрасте у ребенка вырабатывается отношение ко лжи, приобретается опыт проживания ситуаций, которые связаны с ложью, тем самым вырабатываются модели поведения взрослого человека [9].

Таким образом, ложь характеризуется тем, что человек сознательно создает ложные представления о тех или иных обстоятельствах в сознании.

Во взаимоотношениях взрослых с подростком необходимо уменьшить количество различных запретов, следить за тем, чтобы они были адекватны и соотнесены с реалиями. Нужно понимать, что любой запрет, жесткий контроль, непонимание и недоверие заставляют и вынуждают ребенка обходить их самыми разными способами, особенно, если такие запреты не проверяются и не контролируются в резкой и категорической форме.

Стоит отметить, что теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, чтобы четче понять возможные причины и раскрыть механизмы возникновения такой формы поведения, как склонность ко лжи. Все это необходимо для того, чтобы сформировать у ближайшего окружения подростка адекватное представление о самом феномене «детской лжи», который предполагает раскрытие его возрастной специфики в подростковом периоде.

В свою очередь практическая значимость нашего исследования заключается в разработке психолого-педагогических рекомендациях в отношении детей с разной степенью склонности ко лжи, для того, чтобы предотвратить искажения в эмоционально-личностном развитии ребенка.

Список литературы

1. Акименко А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.05)/ А. К. Акименко. - Саратов, 2012.
2. Барсукова О. В. Изучение особенностей и причин подростковой лжи // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 216-219.
3. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. А.Б. Орлова. – Изд. 8е. – М.: Академический проект, 2016. – 220 с.
4. Горчакова И.А. Особенности, причины и проявления склонности ко лжи у разных категорий учащихся средней школы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.07) / И.А. Горчакова. – Москва, 2010.
5. Душина Е.А. Особенности отношения ко лжи современных школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.11) / Е. А. Душина. – Москва, 2000.
6. Знаков В.В. Западные и русские традиции в понимании лжи: размышления российского психолога над исследованиями Пола Экмана: в кн.: Экман П. Психология лжи. – СПб., 2003. – С. 246-247.

7. Леванова Е.А. Феномен подростковой лжи // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2009. – №1(9). – С. 179-180.
8. Николаева Е.И. Как и почему лгут дети? Психология детской лжи. – СПб.: Питер, 2011. – 176 с.
9. Страхов И. В. Психология педагогического общения. – Саратов: изд-во Саратовского университета, 1980. – 89 с.

2. Психология труда, организационная психология, психология управления

*Амангелдина А.А. – студентка III курса, специальность «Педагогика и психология»,
Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова,
г. Актобе, Казахстан
Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.*

Управление эмоциями как фактор эффективного управления персоналом

В настоящее время проблема управления эмоциональным состоянием личности становится все более актуальной. Это происходит потому, что большая часть людей живет в мегаполисах, где жизнь становится быстрее и беспокойнее с каждым годом. Часто у человека нет времени полноценно отдохнуть от бешеного ритма жизни большого города – заняться спортом, провести время на природе, и он все больше времени проводит в окружении других людей, часто негативно настроенных. В таких условиях человеческие эмоции часто затмевают разум, и как следствие, мы сталкиваемся с болезнями, нервными расстройствами, имеем бесконечные скандалы в общественных местах, непонимание дома и на работе. И статистика неутешительна – год от года процент этих негативных событий растет. В связи с этим стоит задуматься, как же научиться управлять своим эмоциональным состоянием, чтобы не навредить другим людям.

Безболезненно адаптироваться к изменяющейся среде, эффективно управлять персоналом, создавать благоприятный эмоциональный фон невозможно без понимания природы эмоций.

Итак, что же такое эмоции? Эмоции – это психологический процесс импульсивной регуляции поведения, который в основе своей имеет отражение влияния положительных или негативных факторов на организм. Практически все психические состояния и процессы сопровождаются эмоциями, выраженными в той или иной мере и форме. Благодаря эмоциям организм приспособливается к постоянно меняющейся среде. Именно эмоция является первой реакцией организма на любой раздражитель, поэтому, понимая себя и управляя своими эмоциями, человек может адекватно реагировать на все, что происходит вокруг.

Эмоции носят личностный характер, они отражают значимость предметов и явлений для данного человека в определенной ситуации [1, с. 56].

Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируют и направляют ее.

Эмоции бывают разными, и нет предела гамме их проявления. Условно эмоции можно разделить на положительные, нейтральные и отрицательные. К положительным эмоциям принадлежат: удовольствие, восторг, радость,

уверенность, симпатия, любовь, нежность, блаженство. К негативным эмоциям относятся: злорадство, горе, тревога, тоска, страх, отчаяние, гнев. Нейтральными можно назвать: любопытство, изумление, безразличие. Также Магда Арнолд разделила эмоции не только на позитивные и негативные, но и на «эмоции борьбы» и «импульсные эмоции» [2, с. 25-26].

Человек способен контролировать многие свои эмоциональные реакции, но это может зависеть от особенностей темперамента, воспитания. Важно понимать, что управление эмоциями, это отнюдь не их подавление. Выход эмоций необходим любому человеку. Доказано, что невозможность выразить чувства негативно отражается на психическом и физическом здоровье. Застарелые обиды, скрытый гнев, невыплаканные слёзы, переживания по поводу отдельных событий – психосоматические причины многих заболеваний. Если человек стремится любой ценой сохранять внешнее спокойствие, то он подвергает риску свое здоровье.

Выделяют следующие функции эмоций: сигнальную, отражательную, оценочную, побудительную, или мотивационную, подкрепительную, переключательную, избегания, экспрессивную, организующую, регулятивную, познавательную, эвристическую и функцию предвосхищения.

Например, отрицательная эмоция может выступать сигналом тревоги, тормозить активность, оберегая нас от неоправданных решений и поступков. Положительная эмоция может стимулировать к совершению действий.

Существует понятие эмоционального интеллекта (ЕО), который характеризует способность человека к эмоциональному общению [3, с. 28].

Всегда считалось, что эмоциональные проявления (улыбку, смех, угрозу, вопль, плач, показные безразличие и страдание и тому подобное) можно использовать в качестве средства влияния на поведение людей. Но в управлении важны цели эмоциональных влияний, разделяемые ценности и приоритет искренности эмоций, иначе можно погрязнуть в манипуляциях, которые разрушают энергетику межличностной коммуникации. Вообще манипулятивный характер общения – это вечная проблема, которая обсуждается тысячелетиями. С одной стороны, целью делового общения почти всегда являются влияние на общественное мнение, побуждение к деятельности и т.д. С другой стороны, философы и психологи уверены в негативном влиянии использования другого человека в своих целях. Наверное, стоит придерживаться в понимании золотой середины, тогда можно говорить об управлении эмоциями профессиональной группы: с одной стороны, как о профессионально важном качестве для менеджера, с другой стороны, как о показателе его профессионализма и искусства управления.

Человек проводит в профессиональной сфере более половины своей жизни, поэтому именно там должна быть благополучная с эмоциональной точки зрения среда. А она организуется построением коллектива, организационной культуры – ценностного образования, способного оптимизировать всю управленческую систему, так как образует смысловую среду, определяет отношения, то есть почву для возникновения высших эмоций.

Производительность деятельности всегда зависит от эмоционального состояния. От пессимистов напрасно ожидать ярких, свежих, оригинальных идей, результативных действий. Позитивные эмоции повышают эффективность работы всех психических процессов человека. Внимание, восприятие, память, мышление, мотивация, воля активизируются под влиянием этих эмоций. Они даже влияют на состояние больных и процесс выздоровления. Нужно помнить, работая с людьми, что именно переживание положительных эмоций - мощный катализатор производительности труда и менеджеру имеет смысл на них опираться.

Сотрудники — это люди, которые служат опорой руководителя, от их эмоционального настроения, состояния здоровья, усилий зависит конечный результат деятельности. Эмоциональный фон совместно с другими управленческими факторами создает либо эффективную производственную и организационную среду, либо тормозит все процессы и выступает мощным фактором демотивации. Менеджеру в современных условиях очень важно понимать эмоциональный настрой своих сотрудников, а также уметь управлять им, создавая необходимый благоприятный эмоциональный фон, применяя и используя прямые и косвенные методы воздействия.

Задачей руководства организации является принятие таких управленческих решений, которые минимизировали бы негативные последствия рабочих конфликтов, нормализовали общий эмоциональный фон сотрудников, позволяя достигнуть высокой производительности труда без вреда для самочувствия.

Список литературы

1. Совпель Д.Е. Управление эмоциями. — СПб: Питер, 2009. — 284 с.
2. Вербина Г.Г. Психология эмоций. — Чебоксары: Чувашский университет, 2008. — С. 61.
3. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / Пер. с англ. В. Кузина; под науч. ред Е.П. Ильина. — СПб: Питер, 2012. - 334 с.
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. — М.: Смысл; Академия», 2007. — С. 39-46.

*Бабий Л.В. – студентка III курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Становова Л.А.*

Взаимосвязь личностной агрессивности и конфликтности с синдромом профессионального выгорания у сотрудников МЧС России

Спасатель МЧС России – это, пожалуй, одна из наиболее опасных профессий, среди всех существующих. Труд пожарных сопряжен с большой психической нагрузкой, обусловленной особенностями их деятельности:

- непрерывным нервно-психическим напряжением, вызываемым систематической работой в необычной среде (при высокой температуре, сильной концентрации дыма, ограниченной видимости и т.д.), постоянной угрозой жизни и здоровью (возможны обрушения горящих конструкций, взрывы паров и газов, отравление ядовитыми веществами, выделяющимися в результате горения), отрицательными эмоциональными воздействиями (вынос раненых и обожженных людей и т.д.);

- большими физическими нагрузками, связанными с демонтажем конструкций и оборудования, прокладкой рукавных линий, работами с пожарным оборудованием различного назначения, выносом материальных ценностей, высоким темпом работы и т.д.;

- необходимостью поддерживать интенсивность и концентрацию внимания, чтобы следить за изменением обстановки на пожаре, держать в поле зрения состояние многочисленных конструкций, технологических агрегатов и установок в процессе выполнения боевой задачи на горящем объекте;

- трудностями, обусловленными необходимостью проведения работ в ограниченном пространстве (в тоннелях, подземных галереях, газопроводных и кабельных коммуникациях), что затрудняет действия, нарушает привычные способы продвижения, рабочие позы (продвижение ползком, работа «лежа и т.д.);

- высокой ответственностью каждого пожарного при относительной самостоятельности действий и решений по спасению жизни людей, дорогостоящего оборудования и т.д.,

- наличием неожиданных и внезапно возникающих препятствий, осложняющих выполнение боевой задачи [4].

Вследствие этого, у сотрудников МЧС России вполне закономерно появление синдрома профессионального выгорания, который в свою очередь может нанести вред личности, а также способствовать развитию личностной агрессивности и конфликтности. А это особо опасно для спасателей МЧС России, так как в ликвидации чрезвычайных ситуаций и последствий стихийных бедствий участвует целая команда. Успешность выполнения операции зависит от их совместной, слаженной работы. Любые негативные личностные изменения хоть одного из её членов смертельно опасны для всех её членов [2].

В последнее время отмечается увеличение числа чрезвычайных ситуаций, катастроф, стихийных бедствий. Сотрудники МЧС являются одними из первых, кто оказывается на месте происшествия. От них требуется особая эмоциональная устойчивость, которая в опасных для жизни условиях, позволяет эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени. Вместе с этим, они ни при каких обстоятельствах не могут проявлять агрессивность и конфликтность, так как ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций это, прежде всего, командная работа. Любые командные разногласия могут привести к серьёзным последствиям. Всё это не

может не откладывать отпечаток на их личности, а также привести к повышению уровня профессионального выгорания. Поэтому представляется актуальным изучение взаимовлияния синдрома профессионального выгорания с агрессивностью и конфликтностью. Важность нашего исследования состоит в том, что мы попытаемся выявить то, какие конкретно проявления агрессивности и конфликтности связаны с синдромом профессионального выгорания.

Наше предположение заключается в том, что синдром профессионального выгорания напрямую связан с агрессивностью и конфликтностью, а конкретно с вспыльчивостью и мстительностью. Жесткие условия труда, постоянный самоконтроль могут привести к тому, что человек может начать терять самообладание. Так как в условиях дефицита времени, именно поиск среднего решения спорных вопросов, которое удовлетворило бы всех, крайне затруднён. Но, не всегда принятые решения являются верными. Более того, человек, который предложил более верное решение проблемы, но к которому не послушались в нужный момент, может подумать, что с его мнением не считаются его коллеги и начать мстить им за нанесённые, возможно совершенно случайно и неосознанно, психические травмы.

Исследованиями феномена профессионального выгорания занимались такие учёные как: Дж. Фрейденберг, М. Буриш, А.М. Ричардсен, К. Маслач и С. Джексон; М. Кинг, Б. Перлман и Е. Хартман; А. Пенес и Е. Аронсон; А. Чиром и П. Торнтон; В. В. Бойко и многие другие.

Изучением проявления агрессивного поведения занимались такие исследователи, как Г. В. Бахирева, Г. Э. Бреслав, Л. М. Семенюк, Е. В. Гребенкин, Т. П. Абдулова, К. Н. Воробьева, Н. В. Старостина, А. Басс и А. Дарки, Б. Г. Мещерков, Х. Хеккаузен, Е. П. Ильин и П. А. Ковалев и так далее.

Профессиональное «выгорание» — совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом. Нередко проявляется у специалистов, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми [5].

Признаки профессионального выгорания:

- 1) чувство безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде);
- 2) деперсонализация (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам);
- 3) негативное профессиональное самовосприятие — ощущение собственной некомпетентности, недостатка профессионального мастерства [5].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что профессиональное выгорание является предпосылкой для появления агрессивности и конфликтности у сотрудников различных организаций.

Конфликтность личности — это черта характера, способствующая частоте возникновения конфликта и вступления в них человека. Конфликтность личности определяется действием таких психологических факторов, как особенность темперамента, уровень агрессивности, компетентность в общении,

эмоциональное состояние. А также рядом социальных факторов – условиями жизни и деятельности, среды и социального окружения, общего уровня культуры. Таким образом, конфликтность – это комплексный показатель, который связан с личностными предпосылками [1].

Личные ситуативные предпосылки:

- чувство неопределенности, неуверенности;
- утомление;
- неустойчивость настроения;
- повышенная возбудимость;
- состояние внушаемости [1].

Методика, которой мы воспользовались, позволяет определить позитивную агрессивность, негативную агрессивность, обобщенный показатель конфликтности.

Под агрессивным поведением, *агрессией* (от лат. *aggressio* — нападение) понимают — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Позитивная агрессивность – это такое поведение, которое помогает человеку добиться желаемой цели, но при этом наносит не значительный дискомфорт другим. К позитивной агрессивности относятся такие качества как: напористость, наступательность, неуступчивость. Эти качества помогают обладателю в достижении цели, но не во всех ситуациях они необходимы [3].

Негативная агрессивность - это такое поведение человека, которое вызывает психологический дискомфорт у людей (обижает их). К негативной агрессивности относятся такие качества, как: мстительность, нетерпимость к мнению другим. Наличие этих качеств усложняют жизнь человеку, поскольку они не приемлемы в социуме [3].

Нами было проведено исследование синдрома профессионального выгорания, а также агрессивности и конфликтности. В качестве респондентов выступали сотрудники МЧС России по Тверской области в количестве 30-ти человек. В выборку входили мужчины в возрасте от 22-х до 44-х лет.

В ходе диагностики были использованы следующие методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы: Е. П. Ильин и П. А. Ковалев), «Диагностика профессионального «выгорания» (авторы: К. Маслач и С. Джексон).

По результатам исследования было выявлено следующее. Обнаружены достоверные прямые умеренные взаимосвязи общего показателя конфликтности с эмоциональным истощением ($r=0,555$, при $p=0,001$) и деперсонализацией ($r=0,410$ при $p=0,024$). А также с общим показателем конфликтности достоверно обратно умеренно коррелирует редукция личностных достижений ($r=-0,419$, при $p=0,021$). Следовательно, можно предположить, что чем выше у сотрудников эмоциональный фон, чем больше деформация в отношениях с другими людьми, чем выше самооценка и оценка своих профессиональных достижений, тем выше у него будет чувствительность

к действительной или мнимой несправедливости, к критике и замечаниям со стороны окружающих, к недостаточному вниманию и признанию личных заслуг и достижений. В свою очередь, будет увеличиваться стремление урегулировать разногласия, не уступая в чем-то в обмен на уступки другого, мотивация к избежанию напряженности в отношениях и поиску среднего решения спорных вопросов, которое удовлетворило бы всех, будет снижаться. При этом, всё больше будет развиваться недоверие и осторожность по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, сомнения в искренности и честности намерений большинства людей.

Также были выявлены достоверные прямые умеренные взаимосвязи показателя вспыльчивости с эмоциональным истощением ($r=0,472$, при $p=0,008$) и деперсонализацией ($r=0,385$, при $p=0,036$). А также с показателем вспыльчивости достоверно обратно умеренно коррелирует редукция личностных достижений ($r=-0,521$, при $p=0,003$). Исходя из этого, можно предположить, что чем выше у сотрудников эмоциональный фон, чем больше деформация в отношениях с другими людьми, чем выше самооценка и оценка своих профессиональных достижений, тем больше у него будет развиваться готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (раздражение, гнев, грубость), а также понижаться самоконтроль поведения.

В свою очередь, была обнаружена достоверная прямая умеренная взаимосвязь между деперсонализацией и мстительностью ($r=0,454$, при $p=0,012$). Исходя из этого, можно предположить, что чем больше у сотрудника деформация в отношениях с другими людьми (в одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, повышение значимости внешних оценок, а в других – усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к субъектам профессиональной деятельности), тем больше у него будет появляться склонность в ситуациях реальной или предполагаемой несправедливости, оскорбления, обиды и тому подобное испытывать агрессивные, мстительные, разрушительные чувства по отношению к окружающим, желать им различных несчастий и стремиться к наказанию.

Всё вышеперечисленное крайне отрицательно сказывается не только на личности сотрудников МЧС России, но и на его профессиональной деятельности. А так как профессиональная деятельность спасателей непосредственно связана с риском для жизни и работой в команде, это опасно для всех её участников.

Подводя итоги работы, можно сказать следующее. Труд сотрудников МЧС России априори предполагает высокое психическое напряжение. Следовательно, предотвратить появление синдрома профессионального выгорания за счёт улучшения условий труда не представляется возможным. Однако, предотвращение появления синдрома профессионального выгорания возможно за счёт воздействия на агрессивность и конфликтность.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008 – 544 с.

2. Гуренкова Т.Н., Елисеева И.Н., Кузнецова Т.Ю., Макарова О.Л., Матафонова Т.Ю., Павлова М.В. (гл. 8, 9), Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных /Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. – 319 с.
3. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014 — 368 с.
4. Самонов А.П. Психологическая подготовка пожарных. — М.: Стройиздат, 1982. — 79 с.
5. Чутко Л.С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. – М.: МЕДпресс-информ, 2014 – 256 с.

*Ванецкий Н.А. – магистрант I курса, специальность «Управление безопасностью производственных процессов»,
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Беларусь
Научный руководитель – доктор психологических наук Российской Федерации,
доктор психологических наук Республики Беларусь, профессор Казак Т.В.*

Совершенствование подготовки кадров органов внутренних дел

Выполнение задач, стоящих перед ОВД, показатели оперативно-служебной деятельности подразделений и служб в настоящее время во многом зависят от состава кадров, их профессионализма, а также знания и применения руководителями психологических основ управления, что, в свою очередь, обуславливает актуализацию вопросов подготовки личного состава ОВД.

В связи с этим по-прежнему представляются актуальными проблемы, связанные с комплектованием вакантных должностей подразделений ОВД квалифицированными специалистами, психологически мыслящими и мудрыми в управлении руководителями, созданием надлежащих условий для эффективного управления процессами подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров органов внутренних дел, принятием необходимых мер по совершенствованию деятельности ведомственных учреждений образования.

Подготовка специалистов и руководителей для ОВД, а также поддержание уровня их профессионального мастерства и уровня знаний обеспечиваются с помощью системы профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка сотрудников ОВД это процесс приобретения и совершенствования сотрудниками знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения служебных задач, включающий обучение в учреждениях образования МВД, учреждениях образования других государственных органов Республики Беларусь, иностранных государств и по месту службы сотрудников.

Основной целью профессиональной подготовки является обучение сотрудников общепрофессиональным, тактическим и специальным знаниям, практическим навыкам и умениям, позволяющим успешно выполнять задачи,

возложенные на ОВД. Из перечня составляющих профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел необходимо выделить первоначальную подготовку, подготовку специалистов в учреждениях образования и переподготовку

В настоящее время первоначальная подготовка осуществляется в учреждениях образования МВД Республики Беларусь в соответствии с графиками приема граждан на службу в ОВД и проведения первоначальной подготовки на учебный год и представляет собой процесс обучения, направленный на приобретение сотрудниками, впервые принимаемыми на службу в ОВД, знаний, умений и навыков, достаточных для самостоятельного исполнения должностных обязанностей. Срок обучения лиц, планируемых для назначения на должности, составляет от 10 до 14 недель в зависимости от имеющегося образования.

Необходимо указать, что в рамках реализации программ первоначальной подготовки на изучение дисциплины «Профессионально-психологическая подготовка» отводится только 3% учебного времени, что по нашему мнению не позволяет в полной мере обеспечить формирование у курсантов основных представлений об особенностях личности, теоретических знаний, практических умений и навыков установления психологического контакта и предотвращения конфликтов, грамотное применение их при исполнении своих служебных обязанностей.

Подготовка кадров с высшим и средним специальным юридическим образованием ОВД осуществляется в Академии МВД Республики Беларусь и Могилевском институте МВД Республики Беларусь. Специфика данной подготовки заключается, прежде всего, в закрытости специальных знаний и целевом характере обучения специалистов для осуществления особой правоохранительной деятельности, которая принципиально отличается от общегражданских профессий. В указанных учреждениях образования выстроена система последовательного прохождения психологических дисциплин, начиная от основ психологии, переходя к изучению профессионально значимых вопросов юридической психологии и завершая изучением специальных психологических дисциплин. В настоящее время видится целесообразным дополнение указанной системы изучением сотрудниками, обучающимися на второй ступени высшего образования, психологии управления.

Особая роль в системе профессиональной подготовки сотрудников принадлежит дополнительному образованию взрослых, востребованность которого обусловлена ускоряющимся процессом устаревания знаний, потребностью гибко и своевременно реагировать на новые требования и возможностью без значительного отрыва от служебной деятельности, в течение непродолжительного срока и на высоком качественном уровне повысить степень профессионализма сотрудника.

Необходимо отметить, что сотрудники органов внутренних дел проходят на базе учреждений образования МВД обучение по программам

переподготовки «Практическая психология в правоохранительной деятельности» и «Психолого-техническое обеспечение правоохранительной деятельности», но вместе с тем, отдельные программы повышения квалификации по данной тематике учреждения образования не реализуют. Вместе с тем, обучение по программам повышения квалификации позволило бы за более короткое время расширить сотрудникам круг знаний и навыков в вопросах психологической подготовки.

Список литературы

1. Асямов С.В., Пулатов Ю.С. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел: Учебное пособие. – Ташкент: Академия МВД Республики Узбекистан, 2000 г. – 141 с.
2. Мазаник, Е.Н. Формирование кадров органов внутренних дел Республики Беларусь: административно-правовые аспекты: Дисс. на соискан. науч. степени к.ю.н. по спец. 12.00.14. – Мн., 2012. - 169 с.
3. Манукян А. Р. Профессиональная подготовка в органах внутренних дел Российской Федерации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 5. – С. 60–64.

*Графова А.Е. – студентка IV курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гудименко Ю.Ю.*

Структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности сотрудников общеобразовательных организаций

В настоящее время общество претерпевает множество изменений, которые, в определенной степени, кардинально меняют жизнь человека. Ускоренный темп развития, непрерывное совершенствование высоких технологий, активизация личностного потенциала людей являются следствием ориентации современного общества на инновационный способ развития.

Все изменения в сфере труда, происходящие на сегодняшний момент времени, требуют от сотрудников общеобразовательных организаций не только профессиональной компетентности, но и разносторонней развитости, открытости новому, готовности к быстро меняющимся условиям, оптимальному использованию личностных и профессиональных ресурсов, эффективному взаимодействию со специалистами других областей и, конечно же, готовности к инновационной деятельности [4]. Последняя характеристика является наиболее важным показателем профессионализма и конкурентоспособности, без которого невозможно достичь высокого уровня мастерства и результативности в своей профессиональной деятельности.

Психологическая готовность сотрудника к инновационной деятельности позволяет максимально реализовать его возможности и раскрыть творческий

потенциал, что, в свою очередь, окажет позитивное воздействие на работу трудового коллектива и на деятельность организации в целом [7].

Следует отметить, что различные организации, в целях развития и поддержания своего места на рынке труда, вынуждены постоянно совершенствоваться, обновлять техническое оборудование, искать новые методы и технологии, способствующие оптимизации управления и активизации персонала, другими словами, осуществлять инновационную деятельность.

Впервые термин «инновация» употребил экономист и социолог Шумпетер Й. в 1911 году для обозначения процесса осуществления новых комбинаций [10, с. 132].

Смитс Р. определяет понятие «инновация» как совокупность технологий, оборудования и организационных ресурсов, впоследствии приводящих к успешной деятельности. [1, с. 861].

По мнению Безрудного Ф.Ф., Смирновой Г. А. и Нечаевой О.Д., инновацию можно рассматривать как процесс реализации новой идеи в какой-либо сфере деятельности человека, удовлетворяющей потребности на рынке и способствующие достижению экономического эффекта. [2, с.101].

Психологическую готовность к инновационной деятельности, по мнению Градева Д. и Маринова А., можно определить как проявление творчества личностью, которое характеризуется практическим применением своих знаний и умений в профессиональной деятельности, используя новые способы достижения целей [3].

Краснорядцева О.М. считает, что психологическая готовность к инновационной деятельности является отражением динамических характеристик многостороннего человеческого мира (открытость всему новому, ответственность за результаты своей деятельности, готовность к изменениям, высокий уровень адаптированности к быстро изменяющимся условиям) [5, с. 164].

В свою очередь Сластенин В.А. определил психологическую готовность к инновационной деятельности как совокупность личностных и профессиональных характеристик, свойственных субъекту инноваций, которые способствуют успешному достижению целей и задач профессиональной деятельности. В своих исследованиях Виталий Александрович выделил структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности педагогов, к которым отнес креативный, рефлексивный, мотивационный и технологический компоненты [6]. Таким образом, структуру психологической готовности он свел к личностному и операционному аспектам.

По мнению Ливенцевой О.В., психологическую готовность к инновационной деятельности можно считать психическим состоянием человека в момент мобилизации его внутренних ресурсов, благодаря которому личность принимает активное участие в инновационной деятельности. Она выделила три структурных компонента психологической готовности к инновационной деятельности: мотивационно-волевой, операционально-мыслительный и субъектно-образный. Под первым она понимала наличие у индивида мотивации

и возможностей для успешного достижения трудовых целей с использованием волевой и творческой составляющей, а также, активную реализацию инновационных мероприятий. Второй компонент, операционально-мыслительный, определяет общий уровень интеллектуального развития личности, весь спектр приемов и способов достижения профессиональных задач и целей, способности к самоорганизации, обучаемости и т.п. И, наконец, под субъектно-образным компонентом Ливенцева О.В. понимала соразмерность оценки себя как профессионала, широту отражения имеющейся на сегодняшний день ситуации и ситуации инноваций, понимание и своей роли в профессиональной сфере и во взаимодействии с другими людьми, осознание последствий своих действий для окружающих [8].

В связи с модернизацией системы российского образования от момента вступления России в Болонский процесс и по сегодняшний день, а также с активным внедрением инноваций, к личности сотрудника общеобразовательной организации, под которым мы понимаем учителя, в настоящее время выдвигаются наиболее высокие требования, нежели раньше. Ведь личность учителя во много определяет успешность его профессиональной деятельности, в частности, его методы обучения и воспитания, взаимодействия с учениками и коллегами. Соответственно, перед всеми субъектами общеобразовательных организаций в рамках их профессиональной деятельности возникают все новые и более сложные задачи, а, следовательно, и конкретно перед личностью учителя [9].

Результативность профессиональной деятельности сотрудников общеобразовательных организаций во многом зависит от их психологических особенностей. Реализация постоянного развития и совершенствования, открытость новому опыту, готовность к нововведениям, творческий подход к своей работе, эффективное взаимодействие с учениками и педагогическим коллективом, оптимальное использование личностных ресурсов позволят добиться высоких результатов в педагогической деятельности и обеспечат ее успешность.

Основываясь на исследованиях Градева Д. и Маринова А., Краснорядцевой О.М., Галажинского Э. и Клочко В., Кандыбовича Л.А. и Дьяченко М.И., Вержицкого Г., Слостенина В.А., Ливенцевой О.В., Раковой И.В., Андреевой Е.А. и др, мы выделили структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности сотрудников общеобразовательных организаций, которые являются адекватными специфике их профессиональной деятельности:

1) **Мотивационный компонент** заключается, в первую очередь, в осознании необходимости внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, потребности в приобретении новых знаний, умений и навыков в сфере инноватики, стремлении быть субъектом инноваций и активно применять новшества в своей профессиональной деятельности. Более того, мотивационный компонент можно характеризовать устойчивым интересом и высокой степенью восприимчивости учителя к педагогическим инновациям, непрерывным образованием в вопросах инновационных технологий, а

также, в понимании того, что педагогические новшества являются вспомогательными элементами, способствующими наиболее современному и эффективному способу решения множества педагогических задач.

- 2) **Когнитивный компонент** отражает всю совокупность теоретических и практических знаний сотрудника общеобразовательной организации в сфере инноваций, характеризуется использованием понятий и категорий, относящихся к инновационным технологиям. К этому компоненту психологической готовности также можно отнести гибкость мышления, открытость новому, умение принимать и уважать точки зрения других людей, осознание перспектив применения инновационных технологий в педагогической деятельности.
- 3) **Личностно-деятельностный компонент** психологической готовности к инновационной деятельности включает в себя такие характеристики, как высокий уровень самоорганизованности и планирования, инициативность и целеустремленность, личная заинтересованность и активность в использовании педагогических инноваций, готовность развиваться и совершенствовать свои личностные, профессиональные качества, способность адекватно оценивать результаты собственной деятельности, умение эффективно применять в своей практической деятельности новые способы и пути решения педагогических задач, основываясь на имеющейся теоретической базе, и, конечно, умение оптимально использовать личностные ресурсы.
- 4) **Творческий компонент** заключается в гибкости мышления, креативности, способности быстро находить наиболее приемлемые пути решения задач в неординарных ситуациях, проявлении творческой инициативы. Также описываемый компонент можно охарактеризовать открытостью всему новому, готовностью пойти на риск ради достижения педагогических целей, способность эффективно взаимодействовать как с трудовым коллективом, так и с учащимися, умение обосновывать своё мнение и быть толерантным к чужому. Более того, творческий компонент психологической готовности к инновационной деятельности отражает стремление учителя принимать участие в различных творческих проектах, находить новые, оригинальные решения задач в сфере образования.

Таким образом, учитывая специфику профессиональной деятельности сотрудников общеобразовательных организаций и выделенные нами в соответствии с ней структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности, мы можем сделать вывод о том, что психологическая готовность сотрудников общеобразовательных организаций к инновационной деятельности - это психическое состояние субъекта инновационной деятельности, характеризующееся согласованным взаимодействием мотивационного, когнитивного, личностно-деятельностного и творческого компонентов.

Подводя итоги, следует подчеркнуть важность развития структурных компонентов психологической готовности к инновационной деятельности, ведь в настоящее время, мы сталкиваемся с тем, что не каждый сотрудник

психологически готов к осуществлению инновационной деятельности, принятию современных тенденций. Следовательно, становится актуальным вопрос о психологическом сопровождении инновационной деятельности сотрудников в целях повышения уровня их психологической готовности к данному феномену. Таким образом, современному педагогу требуется поддержка на каждом этапе его профессионального пути, будь то молодой специалист или опытный педагог. Для решения данных вопросов необходима модернизация системы психологического сопровождения педагога, в частности по сопровождению инновационной деятельности. Эта проблема требует изучения существующих форм психологического сопровождения, определение их плюсов и минусов, их роли в современном образовательном процессе.

Список литературы

1. Smits R. Innovation studies in the 21st century: Questions from a user's perspective / technology forecasting and social change. - №69. – 2002. - p. 861-883.
2. Безрудный Ф., Смирнова Г., Нечаева О. Сущность понятия инновации и его классификация. - М.: ЦИСН, 1998.
3. Градев Д., Маринов А. Основы разработки педагогических технологий и инноваций / Под ред. В.А.Пятина. - Астрахань: АГПУ, 1998. - 380 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 - М.: АПКиПРО, 2002. - 24 с.; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]/ Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>.
5. Краснорядцева, О.М., Баланев, Д.Ю., Щеглова, Э.А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // Сибирский психологический журнал. - 2011. - № 40. – 12 с.
6. Кузнецов Б.Т. Инновационный менеджмент: Учебное пособие/ Б.Т. Кузнецов, А.Б. Кузнецов. - М.: ЮНИТИ, 2016. - 367 с.
7. Леонтьева В. Б. Комплексное стимулирование изобретательской и инновационной деятельности / В. Леонтьева // Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность. - 2018. - № 2. – 75 с.
8. Психология в управлении человеческими ресурсами / под ред. Т.С. Кабаченко. — СПб.: Питер, 2003. - 400 с.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]/ Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru> .
10. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. - М.: Эксмо, 2007. – 289 с.

*Гусева Н.Е. – студентка IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Становова Л.А.*

Жизнеспособность и профессиональные деформации личности сотрудников организации

В настоящее время условия жизни общества можно по праву назвать стрессогенными, а в отдельных случаях критическими и даже экстремальными. Это обуславливается большим количеством факторов, среди которых отмечают: текущую политическую обстановку, социально-экономические преобразования, экологическое состояние окружающей нас среды, увеличивающееся информационное воздействие. Всё это оказывает воздействие на психологическое здоровье каждого человека и его эмоциональное благополучие.

Сегодня наличие жизнеспособности жизненно важно и необходимо каждому человеку. Именно по этой причине современная психологическая наука демонстрирует повышенный интерес к исследованию данного параметра, и роли, которую он играет в поддержании психологического здоровья.

Понятие жизнеспособности как предмет изучения в области психологических исследований является новой и недостаточно разработанной темой.

При этом в наши дни изучение жизнеспособности представляет большой интерес, что подтверждают исследования за последние годы в области психологии, философии, социологии, педагогики, психотерапии и медицины (Мухина В. С., 1991; Ахиезер А. С., 1996; Разумовский О. С., Хазов М. Ю., 1998; Назаретян А. П., 1999; Сироткина И. Е., 2000; Ильинский И. М., 2001; Муздыбаев К., 2005; Рыльская Е. А., 2009 и др.) [3].

Лактионова А.И. и Махнач А.В. под жизнеспособностью понимают индивидуальную способность каждого человека к адаптации в социальной среде и саморегуляции, представляющую собой механизм управления своими ресурсами: здоровьем, мотивационно – когнитивной, волевой, и эмоциональной сферами в контексте культурных и социальных норм, средовых условий [4].

Рыльская Е.А. считает, что жизнеспособность - это интегративное и общесистемное свойство, которое релевантно человеку как самостоятельно развивающейся системе и даёт представление о потенциальной возможности человека удерживать свою жизнь в постоянной связи с требованиями социальной жизни и предназначения человека, сохранять собственную целостность [7].

Но понятие жизнеспособности личности целесообразно рассматривать через выделение в ее структуре базовых компонентов.

Так Нестерова А.А. считает жизнеспособность устойчивой диспозицией личности, включающую в себя следующие компоненты:

- 1) способность к активности и инициативе;

- 2) способность к самомотивации и достижениям;
- 3) саморегуляция и эмоциональный контроль;
- 4) гибкость мышления и позитивные когнитивные установки;
- 5) самоуважение;
- 6) социальная компетентность;
- 7) адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения;
- 8) способность к организации собственного времени и планированию будущего [5].

По сравнению с изученностью феномена «жизнеспособность», понятие профессиональные деформации личности к настоящему моменту изучено более глубоко, что подтверждает большое количество исследований в этой области. Это обусловлено тем, что в современном мире риск проявления профессиональных деформаций личности возрастает вместе с быстрым развитием технологий и тенденции профессионального выбора типа «человек-человек». Специалисты данной профессии являются наиболее предрасположенными к проявлению профессиональных деформаций. Всё дело в том, что общение с другими людьми в любом случае будет включать и встречное воздействие коммуникации на субъект труда.

Хотя данная проблема и привлекала внимание различных исследователей (Е.М. Борисова, 1980; Р.М. Грановская, 1984, 1988, 2010; Т.А. Жалагина, 2003; Э.Ф. Зеер, 1993, 1997, 2003; Н.С. Пряжников, 1997; Е.И. Рогов, 1998; Е.В. Руденский, 1998; Е.Ю. Пряжникова, 2001; Л.А. Бессонова, 2012 и др.), в психологии пока не оформилось единое представление об изучаемом феномене.

Так Безносков С.П. считает, что профессиональная деформация личности является объективным явлением, негативные эффекты которого могут быть элиминированы посредством других, непрофессиональных факторов (социализации, воспитания, расширения иных областей жизнедеятельности педагога: появление хобби, увлечений, использование различных творческих способов самовыражения) [1].

Орёл В.Е. утверждает, что существуют некоторые оптимальные пределы профессионализации человека, где осуществляется позитивное влияние на его психические особенности. Вне этих пределов влияние может носить негативный характер. Данное явление учёный и называет профессиональной деформацией личности [6].

Зеер Э.Ф. приводит следующую классификацию уровней профессиональной деформации [2]:

- 1) общепрофессиональные деформации, которые типичны для работников определённой профессии;
- 2) специальные профессиональные деформации, возникающие в ходе специализации;
- 3) профессионально-типологические деформации, которые зависят от наложения индивидуально-психологических особенностей человека на психологическую структуру профессиональной деятельности.
- 4) индивидуальные деформации, которые обусловлены особенностями работников разных профессий, когда отдельные профессионально важные

качества (как впрочем, и нежелательные качества) чрезмерно развиваются, что и приводит к возникновению акцентуаций.

От того, как проявляются профессиональные деформации личности, страдает не только сам человек как носитель данных деформаций, но и все, кто его окружает, так как происходят изменения в самом человеке, его поведении и отношении к другим.

Профессиональные деформации личности возникают из-за множества как внешних, так и внутренних факторов. Среди таких факторов можно выделить наиболее актуальные для современного общества, это: неуверенность в собственных знаниях и силах; регулярные физические и психические перенагрузки; гиперответственность; элементы структуры личности, такие как: мотивы, установки, отношение к людям. В связи с этим человек может начать утрачивать способность к достижению и эмоциональному контролю, к организации собственного времени и пространства, гибкость мышления, может появиться пессимистический взгляд на мир и окружающих, а также может понизиться потребность в труде – все это и является своего рода противоположной стороной жизнеспособности. То есть человек начинает трансформироваться в негативном контексте, при этом данный процесс затрагивает в основном такое свойство человека как жизнеспособность, наличие которой предопределяет образование профессиональных деформаций личности. Следовательно, из-за низкого уровня выраженности структурных компонентов жизнеспособности повышается уровень проявления профессиональных деформаций.

Таким образом, можно сделать вывод о значительном влиянии компонентов жизнеспособности на проявление различных профессиональных деформаций личности.

Следовательно, мы можем выдвинуть гипотезу о наличии влияния выраженности компонентов жизнеспособности на проявление профессиональных деформаций.

Цель исследования – изучить влияние выраженности компонентов жизнеспособности на проявление профессиональных деформаций личности.

Задачи исследования:

1. Изучить феномен «жизнеспособность».
2. Исследовать компоненты жизнеспособности.
3. Рассмотреть понятие «профессиональные деформации».
4. Описать основные проявления профессиональных деформаций личности.
5. Исследовать влияние выраженности компонентов жизнеспособности на проявление профессиональных деформаций личности.

Предметом исследования является влияние выраженности компонентов жизнеспособности на проявление профессиональных деформаций личности.

Объектом исследования являются сотрудники ООО ЧП «Афанасий» г. Тверь.

Выборочную совокупность составили 30 сотрудников ООО ЧП «Афанасий» г. Тверь.

Исходя из цели исследования были выбраны следующие методики:

1. Опросник на выявление профессионального (эмоционального) выгорания (модификация Н.Е.Водопьяновой).
2. Тест руки Вагнера.
3. Методика незаконченных предложений (Тест Сакса Леви).
4. Методика для диагностики мотивации достижения.
5. Методика оценки самоорганизации деятельности.
6. Методика диагностики копинг-механизмов (Э.Хейм).

В дальнейшем мы собираемся провести эмпирическое исследование по указанной теме. Его результаты могут быть использованы руководителями организаций и психологами для того, чтобы создать более комфортные условия для деятельности сотрудников.

Список литературы

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб.пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
3. Золотухина И. Н., Головина С.Г. Проблема изучения жизнеспособности подростков [Электронный ресурс]// научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. Ст. По мат. междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3. - Режим доступа: sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_2.pdf (дата обращения: 17.01.2018 г.).
4. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. №3. С.11-15.
5. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф.дис. ..докт.психол.наук. – Москва, 2011. – 50 с.
6. Орел В.Е. Исследование профессиональной деформации личности на уровне представлений о профессии // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук: Психология: Тезисы юбилейной конференции. – Ярославль: ЯрГУ, 1995. – С. 43–46.
7. Рыльская Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2011. - №142. - С. 72-83.

*Дыкань А.Г. – студентка IV курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Жалагина Т.А.*

Самореализация сотрудников МЧС в контексте ситуационно-психологических факторов профессии риска

Проблема самореализации личности в последнее время становится все более популярной. Ее актуальность связана с развитием и расширением сфер деятельности человека. Выбор своего дальнейшего пути и актуализация индивидуальных и личностных возможностей человеческого «Я» посредством собственных усилий и взаимодействия с другими людьми в современном обществе являются одними из приоритетных направлений исследования [12].

Данная проблема была центральной в трудах многих ученых. Адлер А., Рубинштейн Л.С., Маслоу А., Франкл В., Хорни К., Эриксон Э. занимались изучением самореализации в рамках разработки теорий личностного развития. Зеленская О.В., Климов Е.А., Маркова А.К., Поваренков Ю.П. и др. занимались исследованием самореализации в рамках проблем профессионального становления личности. Абульханова-Славская К.А., Коростылева Л.А., Кудинов С.И., Леонтьев Д.А. и др. изучали общие вопросы самореализации личности как самостоятельного феномена [3, с. 167].

Несмотря на то, что интерес к самореализации личности возник довольно давно, феномен остается до конца не изученным в связи с недостаточно определенным теоретическим конструктом. Существует множество разнообразных трактовок данного понятия. Это обусловлено сложностью психологических феноменов, фактов и закономерностей, а также изменениями в различных сферах жизни общества. Однако большинство исследователей придерживаются определения данного Коростылевой Л.А., согласно которому «самореализация – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом» [7, с. 8-9].

Существует мнение, согласно которому самореализация зависит от пережитого человеком кризиса. Кризисы развития при благоприятном исходе приводят к формированию способности личности к самореализации. Этот процесс включает в себя несколько основных этапов:

1. Принятие кризиса, его осознание.
2. Самоидентификация (самопознание, саморазвитие, самоопределение).
3. Реориентация (формирование у человека стремления к новой области знания, или нахождению интересующей стороны жизни) [7, с. 374-378].

Таким образом, можно сказать, что самореализация является следствием пережитых человеком кризисов, в процессе прохождения которых формируются основные характеристики самореализации личности.

Самореализацию личности принято разделять на определенные виды, каждый из которых обладает своей спецификой. Среди них можно выделить следующие:

1. Творческая самореализация – заключающаяся в том, что человек раскрывает свои таланты в различных сферах жизни, применяет свои способности, а также знания, умения и навыки на практике [8].

2. Социальная самореализация – характеризующаяся социальной активностью индивида. Субъект всеми силами стремится реализовать себя в различных сферах жизни общества.

3. Профессиональная самореализация – способствующая достижению значимых результатов в профессиональной деятельности [5]. Проработка конструкта «профессиональная самореализация» является необходимым условием для изучения особенностей воплощения личности сотрудников МЧС в выполняемой ими профессиональной деятельности [1].

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС имеет специфические особенности и оказывает сильное влияние на физическое и психическое состояние человека. Это связано с высоким уровнем риска, нестабильностью выполняемых работ, высоким уровнем ответственности за собственную и чужую жизни, сильной травматизацией и стрессогенностью. Все это и определяет данную специальность как профессию риска.

В Российской Федерации существует несколько основных формирований МЧС, отвечающих за сохранность здоровья и жизни других людей: пожарно-спасательные формирования, аварийно-спасательные формирования, формирования Государственной инспекции по маломерным судам, поисково-спасательные формирования [6].

Наибольший интерес для нас представляют пожарно-спасательные формирования в связи со спецификой их профессиональной деятельности. Основными требованиями к сотрудникам противопожарной службы МЧС является наличие профессионально-важных качеств, а также отсутствие определенных заболеваний, являющихся преградой для выполнения профессиональной деятельности.

Самореализация сотрудников противопожарной службы МЧС, относящихся к профессии риска, осуществляется непосредственно под воздействием определенных факторов. В связи с чем необходимым является изучение их воздействия на способность реализации человека в определенной сфере. Фактор в общенаучном смысле – это «движущая сила, причина какого-либо процесса, явления, определяющая его характер» [11].

Среди факторов, влияющих на изменения в трудовой деятельности, можно выделить: внешние факторы (профессиональная среда, обязанности, требования, предъявляемые обществом к определенной профессии, размер материальной и нематериальной оплаты труда и т.д.) и внутренние (мотивы, потребности, состояние физического и психического здоровья, уровень притязаний, способности и т.д.).

Профессиональная деятельность пожарных также подвержена большому количеству специализированных факторов, в связи с тем, что их деятельность

протекает в уникальных условиях, связанных с повышенной опасностью для жизни и высокой эмоциональной нагрузкой. Сложность данной профессии из группы риска заключается, прежде всего, в совмещении действий различного рода в одной общей деятельности.

Проанализировав литературу по данной проблеме [1, с. 13-19; 2; 4], можно сказать, что наиболее влияние на жизнь пожарных оказывают ситуационно-психологические факторы. Данная группа факторов проявляется как субъективная оценка социальной ситуации сотрудника. Учитывая специфику профессиональной деятельности пожарных, к данной группе факторов можно отнести: удовлетворенность трудом в условиях профессии риска и межличностные взаимоотношения, строящиеся на взаимном уважении и поддержке.

Определение ситуационно-психологических факторов, влияющих на особенности профессиональной самореализации пожарных, основной целью которых является оказание помощи людям в трудных жизненных ситуациях, позволяет выявить основные характеристики профессионального развития субъектов профессии риска. Таким образом, необходимым является выявление факторов, способствующих повышению уровня самореализации пожарных.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление удовлетворенности трудом и групповой сплоченности. В исследовании приняли участие 30 сотрудников специализированной пожарно-спасательной части Федеральной противопожарной службы по Тверской области (СПСЧ) в возрасте от 20 до 45 лет. Испытуемым было предложено пройти тестирование по следующим диагностическим методикам: «Интегральная удовлетворенность трудом» (Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П., Козлов В.В.) [9] и «Психометрический тест» (Сишор К.Э.) [10].

По результатам исследования с помощью методики «Психометрический тест» мы получили следующие результаты (см. рис.1).

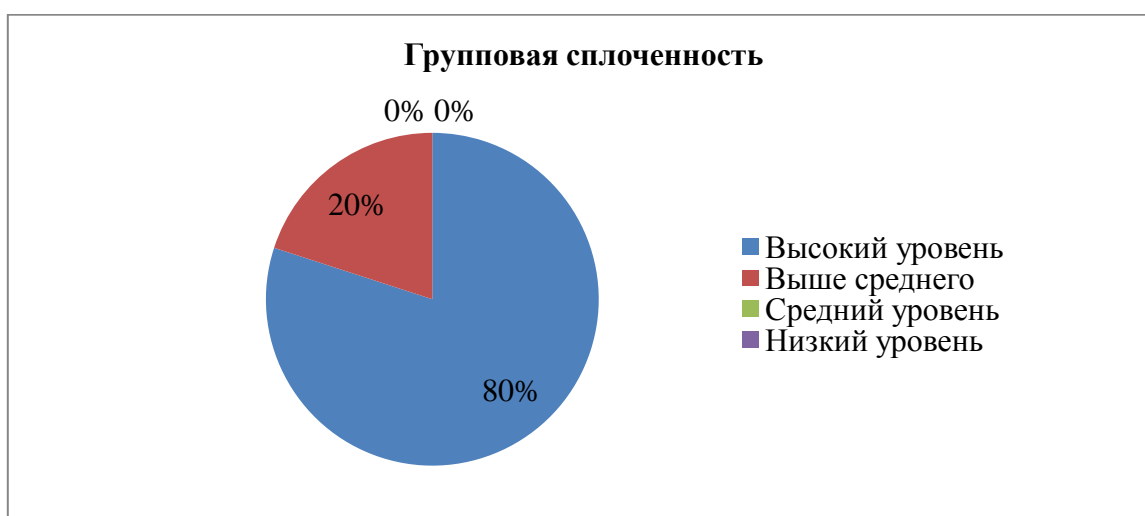


Рис. 1. Уровень групповой сплоченности сотрудников противопожарной службы МЧС России по Тверской области

Как видно из рисунка 1, по мнению большинства сотрудников СПСЧ степень интеграции группы высокая. Это связано с тем, что их деятельность при ликвидации чрезвычайной ситуации осуществляется, в основном, в составе группы. Эффективность выполнения профессиональной деятельности зависит от сплоченности в коллективе. Из чего следует, что межличностные взаимоотношения играют важную роль в осуществлении профессионально важных задач. От того, как сотрудник МЧС подойдет к оценке социальной поддержки в группе, и как эти ожидания оправдаются, будет зависеть его состояние и психологическое благополучие в коллективе.

По результатам исследования с помощью методики «Интегральная удовлетворенность трудом» мы получили следующие результаты (см. рис. 2).



Рис. 2. Уровень удовлетворенности трудом сотрудников противопожарной службы МЧС России по Тверской области

Как видно из рисунка 2, большинство сотрудников СПСЧ имеют высокий уровень удовлетворенности трудом. Это вероятно связано с тем, что они осознают важность своей профессиональной деятельности, а также свою значимость. Удовлетворенность трудом – это позитивное эмоциональное состояние, возникающее вследствие оценки сотрудниками результатов своей профессиональной деятельности или производственного опыта, а также состоящее из множества взаимосвязанных компонентов.

В ходе статистической обработки полученных данных можно сказать, что сотрудники СПСЧ Федеральной противопожарной службы по Тверской области имеют высокий уровень выраженности ситуационно-психологических факторов профессии риска.

Таким образом, можно сказать, что в настоящее время в связи с различными изменениями в обществе особенно важной стала проблема изучения самореализации сотрудников МЧС, а также основных особенностей, целей, проблем и этапов этого процесса. Не менее важным является определение ситуационно-психологических факторов, влияющих на особенности профессиональной самореализации сотрудников МЧС, основной целью которых является оказание помощи людям, оказавшимся в трудных

жизненных ситуациях. Это позволяет выявить основные характеристики профессионального развития субъектов профессии риска.

Список литературы

1. Гаврилова Е.А. Психологические факторы профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03. – Тверь, 2010. – 179 с.
2. Гаврилова Е.А. Социально-психологические факторы профессиональной самореализации // Вестник тверского государственного университета. – 2010.– №9. – с. 130-137.
3. Григорьева А.А., Поваренков Ю.П. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №3. – С.166-174.
4. Домаев Е.В., Елфимова М.В., Елфимов Н.В. Саморазвитие сотрудников ГПС и курсантов вузов МЧС России как фактор становления в профессии // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – №1(157). – С. 186-192.
5. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение управления трудовым процессом – залог успешности профессиональной деятельности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – №2. – С.185-200.
6. Качество жизни и адаптационный потенциал сотрудников МЧС России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bibliofond.ru/view.aspx?id=731896> (дата обращения: 20.01.2018).
7. Коростылева Л.А Психология самореализации личности, затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222с.
8. Левин И.Л. Механизм творческой самореализации личности в контексте креативной парадигмы образования // Науковедение. – 2014. – №4(23). – С.1-12.
9. Манжос Л.В. Особенности профессиональной самореализации педагогов, работающих в образовательных организациях разного типа // Научно-методический журнал «Концепт». – 2015. - №37. – С.246-250.
10. Определение индекса групповой сплоченности Сишора. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsetesti.tu/86/> (дата обращения 19.02.18).
11. Толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moyslovar.ru/slovari/vse/slovo/фактор> (дата обращения: 21.01.18).
12. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being//American psychologist. – 2000. – P. 68–78.

*Евдокимова А.А. – студентка IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Короткина Е.Д.*

Факторы формирования субъектной позиции у студентов, обучающихся по направлению «Психология» в высшем учебном заведении

Одной из задач процесса обучения в вузе является развитие индивидуальности студента как будущего психолога и выявления системы факторов профессионально - личностного развития, связанных с проявлением субъектности студента. Творческий рост студента неразрывно связан с развитием индивидуальности, формированием уникального профессионального стиля деятельности. Решение данной задачи позволяет развить субъектность у студентов, ведь далеко не все студенты отличаются наличием данного качества.

Субъектность студента нуждается в выявлении, то есть, в диагностике и в развитии, так как современные условия становления личности в системе высшего образования не создают необходимых условий для формирования и проявления этого качества. В связи с обозначенной проблемой в данной статье рассматриваются и анализируются факторы формирования субъектной позиции у студентов, обучающихся по направлению «Психология» в высшем учебном заведении. Субъект – это качественно определённый способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности [3, с. 285].

Для дифференциации проявления субъектности по уровням необходимо остановиться на сущности понимания этого феномена в психологии и критериях его проявления. В российской психологической науке, начиная с идей С.Л. Рубинштейна, субъектность связывается с осуществлением своего собственного выбора, наличием чётко поставленных целей, с проявлением активности в планировании и построении собственной жизни. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «личность в качестве субъекта организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход...» [6, с. 537]. Согласно В.А. Петровскому, субъектность – это «способность производить изменения в мире и в человеке, обретая при этом новое качество, т.е. изменяясь, субъектность утверждает деятельную и разумную активность человека по отношению к себе и миру и раскрывает самому человеку сущность человеческого способа бытия» [5].

Развивая представления С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова - Славская в качестве критерия субъекта выделяет способность разрешать противоречия; без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает его статус. Субъект, по определению К.А. Абульхановой, есть гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в своем развитии.

Категория субъекта согласно А.В. Брушлинскому, - результат целостного видения человека в единстве его природного, социального и духовного начал. Субъектность человека – это его способность превращать свою жизнедеятельность в предмет преобразования, реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий, управлять ими [1, с. 109].

Субъектность характеризуется наличием активной позиции и заинтересованностью, адекватной самооценкой, желанием действовать самостоятельно и целенаправленно, ответственностью, осознанием и принятием целей деятельности, потребностью в самоконтроле, в самокритике. Субъектная позиция проявляется и формируется в деятельности, при обсуждении событий, решении проблем. Формирование субъектной позиции студента - это процесс, разделённый на несколько этапов, который в значительной степени зависит от изменения позиции и роли преподавателя по мере развития субъектности студента.

Степень субъектности студента, по мнению Т.Б. Гребенюк, может быть условно представлена следующим образом: обучаемый, обучающийся, обучающий. Сначала студент должен приобрести некоторый опыт организации деятельности под руководством преподавателя или старших студентов, затем он самостоятельно организует свою деятельность, принимая единоличные решения, делая обоснованный выбор своих действий. На последних этапах профессиональной подготовки очень важно, чтобы студент приобрел опыт обучения других людей, то есть однокурсников или младших студентов. В исследовании Н.И. Дунаевой было выявлено, что субъектность как интегративное свойство личности составляет основу профессионального развития будущего специалиста [2, с. 120].

В способах формирования и развития субъектности у студентов можно обозначить два основных направления:

1. Развитие ценностного отношения к действительности, предполагающее не отстраненное созерцание, а живое, активное участие личности в любой ситуации

2. Развитие субъектного мышления, являющегося, по нашему представлению, основой рефлексивности, творчества, собственной жизненной позиции личности

Существуют следующие факторы формирования субъектной позиции у студента, обучающегося на психолога:

- 1) участие в тренингах, программа которых будет направлена на всестороннюю подготовку будущего психолога. Так, тренинг, как комплекс различных упражнений, фокусируется на развитии трёх составляющих самосознания: самопонимание – отражение когнитивного аспекта, отношение к себе - отражение эмоционального аспекта и саморегуляция – отражение поведенческого аспекта.

- 2) усиление положительных качеств студента. Например, расширение социальной активности, распространяющейся на многие сферы жизни или укрепление волевой регуляции будущего психолога.

3) формирование положительной «Я – концепции» студента-психолога. «Я – концепция» является образом человека о себе самом и обладает относительной устойчивостью. Представления о себе – это результат познания и оценки самого себя через отдельные образы себя в условиях самых разнообразных реальных и фантастических ситуаций, а также через мнения других людей и соотнесения себя с другими.

4) студенты должны пройти психологическую практику в таких учреждениях, как детские сады, школы, лицеи, гимназии; прохождение практики в любых учреждениях образовательного типа отразит психолого-педагогическую направленность деятельности будущих специалистов и позволит им реализовать свои способности.

5) участие преподавателя в учебной жизни студента, которое проявляется следующим:

- преподаватель разъясняет важность и значимость будущей профессии психолога для студентов;
- преподаватель поощряет внеучебную научную жизнь студентов, позволяя внести им вклад в общий результат; Индивидуальная работа студента в научном направлении позволит развить и проявить субъектность;
- преподаватель заинтересовывает и мотивирует студентов в различных видах учебной деятельности;
- преподаватель учит студентов обращаться к своему внутреннему «Я», заниматься рефлексией и самоанализом;
- преподаватель обозначает значимость наличия адекватной самооценки для будущих психологов;
- преподаватель учит студентов этике в обращении с клиентами;
- преподаватель поощряет активную позицию студента, всячески поддерживая его и направляя;
- преподаватель использует индивидуальные и коллективные способы стимулирования творчества и активности студентов;
- преподаватель создаёт на занятии такие ситуации, которые позволяют студентам высказать свое мнение, дать самостоятельную оценку происходящим событиям и изучаемым явлениям, выразить свою собственную позицию. Следует всячески стимулировать и одобрять проявление студентами независимых суждений, самостоятельных решений. Это позволит предотвратить развитие ригидного мышления у будущих психологов;

Проявление и формирование субъектной позиции студента существенно зависит от характера его взаимодействия с преподавателем, а также другими студентами. Наиболее благоприятными для решения этого являются такие типы взаимодействия как диалог и сотрудничество.

Диалог предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение взаимодействующих сторон друг к другу, стремление понять партнера, встать на его место, прийти к согласию.

Принятие партнера таким, каков он есть, уважение и доверие, искренний обмен мнениями позволяют выработать в результате сходные позиции, установки, взгляды на ту или иную ситуацию. Преподаватели и студенты

постоянно вступают в контакт по разным проблемам повседневной жизни и при организации учебной деятельности.

Важно, чтобы преподаватели показали образец истинного диалога на примере отношений в педагогическом коллективе и взаимодействия со студентами. Правильно построенный диалог обеспечивает сотрудничество членов коллектива.

Сотрудничество – это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности в соответствии с возможностями каждого участника деятельности, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач. При этом важно не допустить ущемления интересов взаимодействующих сторон, прийти к согласию по спорным вопросам [4, с. 283].

Таким образом, все вышеперечисленные факторы непосредственно способствуют формированию субъектной позиции у студентов - психологов. Высокий уровень субъектной позиции студента проявляется в том, что он на основе анализа своих достижений, осознания профессиональных планов способен составить и качественно реализовать индивидуальный план профессиональной подготовки в вузе. Это вполне реально, например, для тех студентов, которые имеют опыт профессиональной деятельности и целенаправленно поступили в вуз, в магистратуру, чтобы достичь более высокого уровня профессионализма, добиться вполне конкретных результатов в становлении своей карьеры. Для большинства студентов доступно составление индивидуального плана изучения наиболее значимых для него дисциплин, привлекательных или сложных тем курса, прохождения психологической практики. Развивать индивидуальность студента, его творческие способности, обеспечивать формирование его активной субъектной позиции в любом виде деятельности - это значит целенаправленно готовить будущего специалиста к успешной профессиональной работе.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. – 109 с.
2. Дунаева Н.И. Психологическая структура субъектности как личностного свойства студента – будущего социального педагога: монография. – Нижний Новгород: НФ ИБП, 2007. - 120 с.
3. Крищенко Е.П. Формирование субъектности студента - первокурсника // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. - Т. 1. - С. 284-286.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. М.,СПб.: Питер 2007. - 352с.
5. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. – М., 1993. – 76 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

*Ильина В.М. – студентка IV курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель — кандидат психологических наук, доцент Ключева О.А.*

Профессионально важные качества сотрудников ГПС МЧС на разных этапах профессионализации

Изучение структуры профессионально важных качеств позволяет, во-первых, при известных особенностях психики человека более успешно определять сферу его будущей деятельности; во-вторых, акцентировать внимание специалиста на тех своих качествах, которые наиболее важны для данного этапа профессионализации с целью увеличения эффективности и упрощения процесса освоения профессии; в-третьих, облегчить задачу регламентирования кадровой службы в отношении процедур профессионального отбора кандидатов на должности организации, выставляя в качестве критерия отбора профессионально важные качества, необходимые для данной должности; также в отношении ротации персонала, планирования обучения и специальной подготовки сотрудников для развития у них профессиональной мобильности; в-четвертых, улучшать условия труда и способствовать открытию новых ветвей трудовой деятельности организации в соответствии с темпами развития научно-технического прогресса и другое [3, с. 13].

Для наиболее полного раскрытия темы необходимо обозначить основные используемые термины:

1. Профессионально важные качества — личностные и индивидуальные особенности, которые соответствуют предъявляемым человеку требованиям, обусловленным профессией, а именно характером выполняемой человеком в процессе труда деятельности; которые являются необходимыми для успешного овладения какой-либо определенной профессией [4, с. 208].
2. Профессионализация — непрерывный многоуровневый, развертывающийся во времени, процесс получения знаний и формирования умений, специальных и характерных для специалиста в обучаемой области [4, с. 208-211].
3. Этап профессионализации — период времени, в течение которого формирование специалиста происходит однотипно, имеет схожий алгоритм, но отличается от того же процесса в другой этап.

Исследованием профессионализации личности и выделением этапов этого процесса занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Бодров В.А., Голланд Д., Дружинин В.Н., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Маркова А.К., Митина Л.М., Поваренков Ю.П., Сьюпер Дж., Трущева А.А., Фонарев А.Р. и др.

Для описания стадий профессионального развития возьмем одну из самых известных, классификацию Климова Е.А., так как она выстроена по интересующему нас основанию: полноты профессионального опыта и

особенностей его использования в цикле овладения человеком одной профессией, в данном случае это — работник пожарно-спасательной службы МЧС России. Описание профессионально важных качеств на разных этапах профессионализации строится на основании аналитического обзора современных исследований Бобровницкой М. М., Дежкиной Е.А., Елфимовой, М.В., Поваренкова Ю.П., Порошина А.А., Протасова А.В., Спичкина М.Ю., Стрельцова О.В., Уваевой Н.В., Частихина А.А., Частихина А.М, Черноусовой И.Д, Шишкова М.В., Шуткиной С.А.

В работе Климова Е.А. выбор профессии развивающимся субъектом труда соотносится со стадией оптации (от лат. *optatio* — желание, выбор) (от 12 до 18 лет), результирующим итогом которой выступает формирование реалистического представления о профессиональной общности, в которую человек включает себя в перспективе, построение профессионального плана [6, с. 39-45].

На данной стадии человек уже должен оценить свои психологические качества и физические возможности, так как профессия пожарного-спасателя МЧС связана с экстремальными ситуациями, ситуациями дефицита информации, частыми контактами с новыми людьми, также с ситуациями с пониженной эстетикой окружения (сдавление конечностей, их отсутствие, смерти и др.). На основе вышеизложенной информации, анализа современных научных работ и официальных сайтов ГПС МЧС различных округов России можно выделить профессионально важные качества для оптанта, — это быстрота реакции, смелость, физическая сила и выносливость, ответственность за свои решения, уравновешенность, эмоциональная и стрессовая устойчивость [2; 5; 7; 10].

Профессиональная подготовка (стадия адепта), как правило, приходится на возраст от 15 до 23 лет. В это время происходит освоение системы ценностных представлений, присущих определенной профессиональной общности, овладение специфическими знаниями и умениями в специальных учебных заведениях [6, с. 39-45].

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), основанных на компетентностном подходе, способствует реализации практико-ориентированной технологии обучения, которая формирует динамическую модель успешного специалиста [2]. Подобная модель включает следующие профессионально важные качества, которыми должен обладать студент высшего учебного заведения государственной противопожарной службы МЧС: толерантность к стрессу и фрустрации, самообладание, рассудительность; эмоциональная устойчивость, в частности эмоционально-сенсорная и эмоционально-моторная устойчивость (т.е., умение не теряться в самой сложной обстановке); средний уровень личностной и ситуативной тревожности; склонность к здравому профессиональному риску, умеренная осторожность. Реалистическое мышление, развитая мыслительная деятельность для решения прогностических задач. Быстрота переключения, хорошая координация движений, помехоустойчивость. Хорошие адаптационные

способности; способность к резкой смене вида деятельности и умение быстро ориентироваться в новой и незнакомой обстановке, оценить степень важности поступающей информации. Хорошая память, в особенности словесно-логическая, наглядно-образная и долговременная [1].

На стадии адаптанта происходит приспособление молодого специалиста к особенностям выполняемой профессиональной деятельности, продолжающееся от нескольких месяцев до 2—3 лет [6, с. 39-45].

Данный этап профессионализации предполагает переход к непосредственно к применению полученных в учебном заведении знаний и умений. В действительности ни один выпускник ВУЗа МЧС не способен в полном объеме компетентно выполнять, возлагаемые на него обязанности. Так происходит потому что моделирование ситуаций — это максимально возможная реализация рабочих ситуаций в условиях высшего учебного заведения. В итоге после обучения молодой специалист уже имеет все необходимые знания, но вот некоторые тонкости и особенности их непосредственного применения на практике могут быть усвоены специалистом только после определенного времени, в течение которого его психика будет адаптироваться.

Таким образом, профессионально важными качествами здесь выступают: высокая адаптивность, которая позволит молодому специалисту в короткие сроки приспособиться к особенностям выполняемой профессиональной деятельности и специфике функционирования организации; эмоциональная устойчивость, обеспечивающая сохранение физической и психической работоспособности; адекватная самооценка, способствующая надежности работы в нестандартных ситуациях и определяющая адекватную склонность к риску и оказывающая влияние на стрессоустойчивость, которые находятся во взаимосвязи с эргичностью и пластичностью, что характеризует уровень потребности сотрудника в освоении предметного мира, жажду профессиональной деятельности, стремление и степень вовлеченности к умственному и физическому труду во время ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и легкость переключения с одного предмета на другой в экстремальных условиях; умение распространять опыт одной ситуации на различные виды деятельности.

Роли оптанта и адепта преследуют субъекта труда на протяжении всех этапов профессионализации даже в рамках одной профессии, ведь любому субъекту труда необходимо обновлять свой профессиональный опыт, как бы он не оценивался.

По мере приобретения профессионального опыта субъект труда переходит на стадию интернала (от англ. internal — внутренний). Согласно Климову Е.А., на этой стадии профессионального развития коллеги воспринимают человека как «своего», т.е. работник постепенно входит в профессиональное сообщество в качестве его полноценного члена [6, с. 39-45].

В связи с особенностями трудовой деятельности пожарный спасатель должен обладать определенными профессионально важными качествами на данной стадии: смелость, склонность к риску, способность брать на себя

ответственность в сложных ситуациях, уверенность в себе, низкий уровень личностной и ситуативной тревожности способность принимать правильное решение при дефиците информации и времени, способность к длительному сохранению высокой активности; умение распределять и переключать внимание при условиях мультизадачности, уравновешенность, самообладание при конфликтах, и т.д. Отсутствие или недостаточное развитие этих качеств снижает эффективность профессиональной деятельности [9].

На стадии мастерства специалист характеризуется высоким уровнем развития профессиональных качеств, умений или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, которые, как правило, подтверждаются формальными показателями его квалификации (разряд, категория, звание) [6, с. 39-45].

Главным признаком этапа мастерства сотрудника МЧС выступает эффективность работы: такой специалист выполняет работу на пике своих возможностей, он демонстрирует все необходимые знания, умения и навыки, которые мог бы приобрести в рамках данной профессии, а также их эффективную комбинацию, даже в непредвиденных ситуациях.

Основным требованием к специалисту на стадии мастерства является способность длительно сопротивляться формирующемуся с годами работы привыканию, которое приводит к тому, что человек становится все менее эмоционально привязанным к своей работе. Большой опыт, умение организовать свою деятельность позволяют статистически более эффективно выполнять работу, но в отсутствие эмоциональной вовлеченности могут снижаться важные для данной сферы деятельности показатели: внимание, память и др.

На данной стадии работник на высоком уровне должен владеть следующими профессионально важными качествами: стрессоустойчивость, уверенность в себе, нервно-психическая устойчивость, развитые показатели внимания, памяти; адаптационные способности, умение принимать решения в экстремальных условиях; умение оценить имеющееся в распоряжении время и в соответствии с ним планировать свои действия и действия подчиненных и т.д. Должен иметь управленческие качества, низкую личностную и ситуативную тревожность, а также сохранить склонность к риску, общий уровень волевой саморегуляции; последние качества имеют особую значимость, так как результаты исследования показывают, что существует достоверная, значимая, отрицательная корреляция стажа работы сотрудника с уровнем развития у него данных профессионально важных качеств [3, с. 152].

Самой почетной, наивысшей стадией развития человека как субъекта труда является стадия наставника. Профессионал выступает носителем профессиональной культуры, способным обеспечить ее преемственность, передать свой опыт и знания молодому поколению [6, с. 39-45].

Многое из того, что сам освоил специалист в процессе работы при должном умении он может передать молодому специалисту. Однако более эффективным этот процесс будет проходить при наличии у наставника таких качеств, как терпеливость, независимость, уверенность в себе, выносливость,

устойчивость к стрессу и фрустрации, умение быстро принимать решение, наличие стратегического видения, высоко развитые интеллектуальные, мыслительные, волевые, мнемические, аттенционные, перцептивные качества; а также основных профессионально важных качеств, наличествующих у специалиста-наставника в значимой степени.

В процессе профессионализации специалиста ГПС МЧС, на всех этапах данного процесса, структура профессионально важных качеств для сотрудника пожарно-спасательной службы претерпевает изменения; по характеру происходящих изменений можно выделить профессионально важные качества, которые имеют место при прохождении каждого этапа профессионализации, и изменения заключаются в качественном приросте, это: стрессоустойчивость, низкая ситуативная и личностная тревожность, нервно-психическая устойчивость, высокий уровень волевой саморегуляции, а также развитость свойств памяти, внимания. Изменения также составляют количественный прирост, зависящий от этапа профессионализации. Например, на стадии адепта выделяется большое количество важных качеств, что связано со спецификой ведущей деятельности студента, а также необходимостью развития у него профессионально важных качеств, представляющих важность на каждом этапе профессионализации, а на стадии наставничества на первый план выходят качества руководителя.

В заключении необходимо отметить, что проблема формирования структуры профессионально важных качеств сотрудников ГПС МЧС России требует дальнейшей разработки. В продолжение данной работы ценным может стать лонгитюдное исследование изменения уровня и состава профессионально важных качеств, специфики деятельности и требований профессии на каждом этапе профессионализации от оптации до наставничества.

Список литературы

1. Бобровницкая М.М. Профессиональный психологический отбор в высших и средних учебных заведениях системы МЧС России // Технологии гражданской безопасности. - 2007. - №2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-psihologicheskiy-otbor-v-vysshih-i-srednih-uchebnyh-zavedeniyah-sistemy-mchs-rossii> (дата обращения: 11.03.2018).
2. Елфимова М.В., Уваева Н.В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов образовательных организаций высшего образования системы МЧС России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология [Электронный ресурс]. - 2015. - №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-u-kursantov-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-sistemy-mchs-rossii> (дата обращения: 11.03.2018).
3. Дежкина Ю.А. Развитие профессионально важных качеств сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России в процессе профессионализации: диссертация кандидата психологических наук : 19.00.03. - Санкт-Петербург, 2008.
4. Карпов А.В. Общая психология: Учебник / Под ред. А.В. Карпова. - М.: Гардарики, 2004.

5. Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mschs.gov.ru/dop/info/smi/news/Novosti_glavnih_upravlenij/item/3015434 (дата обращения: 11.03.18).
6. Павлова А.М. Психология труда. - Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008.
7. Порошин А.А., Стрельцов О.В., Шишков М.В. Оценка готовности к профессиональной деятельности выпускников учебных заведений высшего профессионального образования государственной противопожарной службы МЧС России // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России» [Электронный ресурс]. - 2016. - №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-vypusknikov-uchebnyh-zavedeniy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.02.2018).
8. Протасов А.В., Черноусова И.Д. Профессионально-важные качества пожарных // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [Электронный ресурс]. - 2014. - №1 (5). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-pozharnykh> (дата обращения: 17.02.2018).
9. Спичкин М.Ю., Шуткина С.А. К вопросу о профессионально важных качествах сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. - 2012. - №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalno-vazhnykh-kachestvakh-sotrudnikov-gosudarstvennoy-protivopozharnoy-sluzhby-mchs-rossii> (дата обращения: 19.02.2018).
10. Частихин А.А., Частихин А.М. Изучение и формирование профессионально-важных качеств в образовательном процессе специалистов пожарно-спасательного профиля // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [Электронный ресурс]. - 2012. - №1 (3). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-i-formirovanie-professionalno-vazhnykh-kachestv-v-obrazovatelnom-protsesse-spetsialistov-pozharno-spatelnogo-profilya> (дата обращения: 19.02.2018).

Калмышева А.А. – студентка III курса, специальности «Педагогика и психология»

Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан

Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.

Психология управления в Японии

В статье рассказывается о Японской модели управления, ее подходах. В управлении Японии отражаются исторические, культурные и психологические особенности населения страны. В нем прослеживается общественно-экономический уклад Японии. Методы управления японских менеджеров отличаются от американских и европейских методов. Это не означает более или менее эффективное управление японцев. Скорее, принципы менеджмента Японии и Европы находятся в разных плоскостях и имеют не так много пересечений. В основе менеджмента Японии лежит коллективизм, используются моральные и психологические методы действия на личность. Например, чувство долга перед коллективом, это равносильно стыду.

Налоговая система Японии направлена на усреднение доходов населения, поэтому расслоение по финансовому состоянию населения незначительно, а поэтому чувство коллективизма используется максимально эффективно. Основным отличием менеджмента Японии от Америки и Европы является направленность. Главным предметом его считаются трудовые ресурсы. Целью японского управляющего является повышение эффективности работы компании путем повышения производительности труда. А в Европе и Америке целью менеджмента является максимальная прибыль при минимальных усилиях.

Управление Японии имеет шесть характерных признаков:

1. Гарантированная занятость и создание доверительной обстановки. Это приводит к снижению текучести кадров и стабильности трудовых ресурсов. Стабильность укрепляет корпоративную общность, делает гармоничными отношения подчиненных и руководителей. Мотивация общности с компанией достигается отсутствием страха перед увольнением и возможностью вертикального роста. Стабильность способствует количественному увеличению управленческих ресурсов и направления их на значимые цели. Гарантия занятости обеспечивается системой пожизненного найма – уникальным явлением, которое во многом не понятно для европейского мышления.

2. Ценность и гласность корпорации. Если рабочие и руководители пользуются одной базой информации о деятельности и политике компании, то создается атмосфера участия и общей ответственности, что увеличивает производительность. Совещания, в которых участвуют и работники управления, и инженеры дают хорошие результаты. Управление развивает и поддерживает корпоративные ценности на всех уровнях.

3. Управление основано на информации. Особое значение придается сбору данных, их систематизации. Ежемесячно руководителями проверяются доходы, объемы производства, валовая выручка, чтобы увидеть выполняются ли заданные показатели и рассмотреть на ранних этапах грядущие сложности.

4. Управление ориентировано на качество. На предприятиях строго контролируется качество производства. Усилия, закрепленные по контролю качества, являются личной гордостью руководителя.

5. Постоянное присутствие на производстве руководителя. Часто на японских предприятиях управленческий отдел размещается прямо в производственных помещениях, чтобы решать проблемы по мере их возникновения. После решения каждой проблемы происходят нововведения.

6. Соблюдение порядка и чистоты. Руководители обеспечивают соблюдение порядка, содействующему качеству производительности труда на всех процессах, будь то мойка тары или упаковка финального продукта [1, с. 47].

Менеджмент Японии определяется рядом концепций, которых нет в американской модели. Основными среди них являются процесс коллективного принятия решения и система пожизненного найма. Личность японца отождествляет себя с группой, уникальностью части целого. Принципом японского менеджмента является утверждение «работа – групповая деятельность». Для Японии, как и для других стран, открыт вопрос, какие черты личности важны для ориентира в быстром изменении психологии общества и этических ценностей. Один из виднейших предпринимателей С. Хонда говорил, что руководитель компании должен сделать управление обоснованным со всех позиций. Он должен четко осознавать цели деятельности компании, обосновывать политику и планировать действия для достижения задач так, чтобы подчиненные осознавали свое достоинство и работали с удовольствием. Для выработки такого мышления, когда подчиненные стремятся к достижению цели в любых условиях, лидер должен основываться на теоретически сильной и применимой на практике концепции [2, с. 114].

Другой важной особенностью менеджмента Японии является концепция непрерывного обучения. Японцы считают, что постоянное обучение совершенствует мастерство. Получая моральное удовольствие от достижения результатов, человек становится ближе к цели на пути к самореализации. Японцы восприимчивы ко всему новому. Они учатся на ошибках других, извлекают из этого выгоду, наблюдают за происходящим в мире. Рабочие не сопротивляются новинкам научно-технического процесса.

В своей книге «Искусство японского управления» А. Атос и Р. Паскаль отмечают: «Японцы рассматривают каждого человека как имеющего экономические, социальные, психологические и духовные потребности, так же, как это делают и американские руководители, когда специально задумываются над этим. Но японские руководители полагают, что их задачей является уделять как можно больше внимания именно человеческой личности, не столь сосредотачиваясь на других институтах (таких, как правительство, семья или религия)». При этом семья для японцев – форма существования. При

достаточно жесткой вертикальной иерархии, нет «обоожествления» руководителя - он «досягаем». Японцы проявляют уважение не к месту, которое занимает тот или иной человек, а к тому, что конкретное он сделал в жизни, к его опыту [3, с. 22 – 25].

Исследователи управления предприятиями в Японии обозначают этот феномен различными терминами - «лояльность», «приверженность», «идентификация». Э. Вогель, например, подчеркивает: «Помимо использования экономических стимуляторов трудовой активности, руководители японских фирм прилагают много усилий к тому, чтобы идентифицировать работника с фирмой». В. Хлынов говорит о воспитании у работников «духа преданности предприятию». В принципе, речь здесь идет о феномене, который прослеживается в поведении людей, разделяющих идеалы организации и переживающих чувство принадлежности к ней. Этот феномен, получивший название «корпоративный дух», был введен в научный оборот в начале XIX века исследователем войн К. Клаузевицем. Клаузевиц назвал корпоративный дух средством, рождающим боевой дух армии, ее воинскую доблесть. «В том, что мы называем доблестью, корпоративный дух является в известной степени связующим средством, спаивающим ее природные силы». Характерной чертой корпоративного духа Клаузевиц считал «профессиональное своеобразие» того дела, которым занимаются люди. Сегодня понятие «корпоративный дух» указывает на преданность идеалам организации, на преданность ей самой, т.е. не одно десятилетие сложившийся мощнейший метод мотивации. Как отмечает профессор Гарвардского университета Э. Вогель, в каждой японской компании есть свое учение о «духе» человека этой компании, например о «духе» человека «Мацусита», человека «Сумитомо», но «для постороннего этот дух поразительно одинаково выражается в энтузиазме, лояльности и преданности». Большинство фирм имеют свои гимны, и рабочие, выстроившись, каждое утро исполняют их. В них говорится о добродетелях фирмы и задачах ее работников. Рабочий день на японских фирмах, как правило, начинается с напутствия руководителя. Такие напутствия, играют стимулирующую роль - перед началом рабочего дня работники концентрируются на способах решения задач, стоящих перед ними. На первый взгляд такие процедуры кажутся излишними, надуманными, однако японцы принимают их как должное.

В целом, в Японии меньше жалоб и претензий к менеджменту по двум основным причинам: во-первых, японский рабочий не чувствует себя притесненным, во-вторых, он считает свою работу более важным делом, нежели права или убеждения. Истоки этого кроются в том, что управляющие японских фирм уделяют огромное внимание благосостоянию своих рабочих, что, естественно, повышает их доверие как к менеджменту, так и к профсоюзам.

Список литературы

1. Володина А.С. Сравнительная характеристика японского, американского и европейского менеджмента. – М.: Молодой ученый, 2010. — 250 с.
2. Куцивол В.А. Японский опыт управления персоналом // Управление персоналом. – 2012. – №7. – с. 114.

3. Пантелеева Е. Современный японский менеджмент // Управление персоналом. – 2009. - №14. – с. 22 – 25.

4. Психология управления в Японии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hr-ru.com/2010/09/upravlenie-v-yaponii-chast-1/> (Дата обращения: 24.04.2018).

Конуркин И.С., Коштырева Е.А. – студенты III курса, специальность «Клиническая психология»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент

Гудименко Ю.Ю.

Феномен психологической войны в рамках современных реалий

В современном мире тема психологической войны становится всё актуальнее. С помощью понимания методов её ведения можно лучше проанализировать политический процесс и понять, зачем та или иная информация адресуется обществу.

Психологическая война ведется между различными политическими конкурентами: личностями, партиями, а также государствами [2]. Эта война идет за лучшие условия существования и ресурсы. Например, борьба во время предвыборных кампаний и «холодная война» между СССР и США.

С появлением первых средств массовой информации – журналов, газет, ещё более актуальным стал вопрос о способах назидания выгодных убеждений обществу. Большинство людей ограничены представлением о политике как о некоем наборе функций государственной власти, потому что целостная информация о том или ином политическом событии доступна либо непосредственно участникам этого процесса, либо индивидам с узко – специализированным образованием.

Известный психолог XX века Морено Якоб Леви, создатель такого метода психотерапии как психодрама сказал: «...в XXI веке главным ментором Белого дома будет либо психолог, либо врач, который понимает устройство человеческой души» [3]. Его слова несут огромный смысл – тот, кто способен распознавать и понимать чужие мотивы, эмоции и намерения, а также управлять ими – будет иметь наибольший успех в политике.

В современной России с начала 2010-го года прослеживается тенденция возвращения субъективного, эмоционального фактора в поведение электората. С 1990-х годов поведение избирателей было более рациональным, люди стремились избрать того кандидата, который даст им социальные гарантии. Сейчас же после того, как Россия плавно переходит в эпоху постмодерна – у людей появляются другие мотивы избрать кандидата на тот или иной пост. Их предпочтения опираются на постматериальные ценности [1].

Итак, психологическая война – это целенаправленное и планомерное использование политическими оппонентами психологических и других средств

(пропагандистских, дипломатических, военных, экономических и т.д.) для прямого или косвенного воздействия на мнения, настроения, чувства и, в итоге, на поведение противника с целью заставить его действовать в удобных направлениях [2].

В XXI веке набор средств и приёмов информационно-психологической борьбы становится более результативным, чем методы ведения обычной войны.

Рассмотрим наиболее распространённые приёмы и методы психологической войны.

1. Метод ложного убеждения.

Данному методу характерны такие приёмы, как: выдвижение ложного тезиса, концентрация внимания объекта психологической войны на мнении авторитета, не объективные статистические данные и факты, вводящие в заблуждение адресата [2]. Чаще всего эти приёмы сопровождаются эмоциональной иллюстрацией, которая вводит индивида, воспринимающего информацию в состояние дезориентации. Когнитивное и эмоциональное воздействие являются ключевым элементом структуры данного метода.

КНДР является показательным примером использования ложных убеждений с целью сохранения тоталитарного режима. Один из пропагандистских приёмов был зафиксирован в 2014 году, когда жителям Северной Кореи в средствах массовой информации сообщили ложный факт, что их национальная сборная одержала победу в чемпионате мира по футболу. Таким образом, граждане КНДР получили подтверждение своим патриотическим ценностям, и им было проще воспринимать трудные жизненные условия, созданные режимом.

2. Метод скрытого проникновения в сознание объекта воздействия.

Характерной особенностью этого метода является демонстрация более привлекательного образа жизни, распространение выгодных адресанту политических идеалов и стандартов массовой культуры через распространение своих ценностей в кинофильмах, телепередачах, одежде, так же путём распространения массированных политических сплетен, слухов в качестве альтернативы официальной пропаганде своего конкурента [2]. В таком случае, привычная идентификация людей подвергается бессознательной перестройке, и общество может кардинально поменять свой вектор развития в угоду политического актора.

В 2014 году в Украине произошел государственный переворот, инициатором которого стала Западная сторона. Она на протяжении долгого времени активно навязывала в Украине антироссийские настроения путем внедрения своих культурных и политических ценностей, а также поддержкой националистических настроений. Данная страна является отличным кейсом ведения психологической войны двух мировых игроков – России и США.

3. Метод искажения законов логики.

К этому методу можно отнести: подмену тезиса, ложное сравнение, неправильные силлогизмы, подмену причины следствием и т.д. Эти приёмы особенно эффективны по отношению к малообразованному общественному

сегменту, который не может дифференцировать ложные и истинные логические конструкции.

Советская пропаганда в ряде стран третьего мира пользовалась именно таким способом ведения психологической войны для того, чтобы убедить малоразвитые страны следовать социалистической направленности. Эти приемы быстро утратили свою эффективность, как только население стало более сознательным и информированным, оно перестало подвергаться воздействию нелогичных конструкций. Таким образом, этот метод является достаточно авантюрным в длительной временной перспективе.

4. Метод политического мема.

Этот метод используется в психологической войне достаточно давно, но активно применяться стал только в последнее десятилетие благодаря развитию виртуальных сетей. Основные виды его – это анекдоты, картинки, видео и другой интернет контент. Мемы оказывают непосредственное воздействие на психику человека, навязывая ему скрытые убеждения, заложенные в данной культурной единице информации [4].

Так, например, во время Евромайдана активно использовалась интерпретация фамилии действующего президента Виктора Януковича – в интернете его называли «Бандюковичем». В недавно прошедшей президентской кампании политтехнологи администрации президента активно внедряли в социальные медиа видео с призывом идти на выборы. Целью этих мемов было стимулирование основных потребностей человека, начиная от потребности в безопасности и заканчивая половым инстинктом.

Мир развивается с такой скоростью, что многие люди не успевают адаптироваться под новые технологии и условия жизни и политика не остаётся в стороне. Современные политические системы, которые не успели подстроиться под те требования, которое диктует общество, становятся неустойчивыми и, в конце концов, терпят крах. XXI век – век информации, и в этой гуще знаний современного общества побеждает тот, кто донесет свои рассуждение привлекательнее и самое главное – быстрее.

Проанализированная нами информация показывает, что психологическая война – это неотъемлемая часть политического пространства, без которой на сегодняшний день невозможно эффективное функционирование ни одного современного государства.

Список литературы

1. Азаров А.А., Бродовская Е.В., Вахромеева А.В., Глазков А.А., Дмитриева О.В., Мусина В.Ф., Нечаев В.Д., Суворова А.В., Тулупьев А.Л., Тулупьева Т.В., Фильченков А.А., Шульженок В.И., Юсупов Р.М. Мемы и социоинженерные атаки в виртуальном пространстве // Труды СПИИРАН. - 2013. - № 7 (30). - С. 88-121.
2. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. — Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.
3. Мазурина М.Г. Формирование и трансформация политического сознания как фактор расширения сферы политического // Методология исследования

политического. Основные подходы и направления // Коллективная монография / под ред. Т.В. Карадже. – М., 2013. - С.92-105.

4. Шестопал Е.Б. Сдвиги в массовом политическом сознании России перед президентскими выборами 2018 г. // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 41. – С. 203-220.

*Корнева Е.Г. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерская программа «Психология труда и инженерная психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Демиденко Н.Н.*

Организационная культура во взаимосвязи с психологическими факторами: анализ исследования проблемы

В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что организационная культура является одним из ключевых факторов успеха и мощным источником конкурентных преимуществ. Поэтому её изучение представляет особую актуальность.

В научной среде существует большое количество интерпретаций сущности данного феномена, и все они довольно разнообразны, так как организационная культура – очень масштабное и многогранное явление, охватывающее значительное количество элементов. Такие учёные, как Э. Шейн, Б. З. Мильнер, Д. Олдхэм, Р. Холл, К. Сил и Д. Мартин в своих работах рассматривают организационную культуру с точки зрения характеристики деятельности организации и ее членов. Д. Хэмптон, Р. Дафт, Ф. Лютенс, Д. Гибсон определяют этот феномен посредством перечисления элементов, содержащихся в нем. Определения, отражающие характер воздействия элементов на организацию, дают К. Камерон, Р. Куинн, Ф. Харрис, Р. Моран, Д. Элдридж и А. Кромби. А как целостную категорию ее трактуют Э. Джакус и М. Мескон [18, с. 11]. Организационная культура в общем смысле является совокупностью норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации.

Многие исследователи ставили перед собой цель изучения организационной культуры во взаимосвязи с различными психологическими факторами.

Так, в исследованиях А.В. Тороповой [19], А. Юсди и Я. Мартиниса [22], Н.Н. Пуляева и Ю.С. Коротких [13] организационная культура изучается в связи с мотивацией работников. Интерес к этой теме подтверждается многочисленными публикациями и других авторов. В.В. Барабанщикова изучила взаимосвязь культуры организации и трудовой мотивации. По

результатам исследования выяснилось, что предикторской способностью обладают клановый, адхократический и бюрократический типы организационной культуры (по типологии К. Камерона и Р. Куинна), причем чем более выражен клановый тип организационной культуры, тем выше индекс потенциальной мотивации. Чем более выражен адхократический и бюрократический тип культуры, тем ниже индекс потенциальной мотивации сотрудников, следовательно, потенциальный уровень трудовой мотивации персонала обусловлен типом организационной культуры [1, с. 67].

Изучением связи организационной культуры и ценностных ориентаций личности занимались А.А. Студеникин [16], Д.В. Давыдов [4], А.А. Минина [9], М.В. Широкова [20] и пр. Так, например, Л.И. Очирова посредством своего исследования обнаружила, что взаимосвязь данных явлений носит значительный характер. В своей статье она пишет, что для определенного типа культуры существует определенная совокупность личностных ценностей, достижению которых она должна способствовать. Детерминантой, соединяющей содержание этих ценностей, является общая направленность личности работника [11, с. 69].

Еще один немаловажный фактор, корреляцию организационной культуры с которым часто рассматривают исследователи – социально-психологический климат. В частности, В.Н. Сазонова изучала взаимосвязи этих феноменов на базе учреждения высшего профессионального образования. Анализ результатов показал, что социально-психологический климат и организационная культура обуславливают друг друга, создавая культурное поле компании. Организационная культура, со своей стороны, становится основой для культурного поля, привносит внешнюю атрибутику, помогающую сотрудникам лучше влиться в него. А социально-психологический климат влияет на взаимопонимание сотрудников и их психологическую совместимость [14, с. 129]. Кроме того, изучением культуры организации и социально-психологического климата занимались Л.Н. Захарова, А.И. Примак [6], А.С. Колосович [7] и пр.

Изучению вопроса взаимосвязанности организационной культуры и лидерства посвящены исследования А. П. Павловой [12], А. Юсди и Я. Мартиниса [22], И. В. Грошева, О. В. Королевой, Т. А. Загузовой [3], Н. И. Безлепкина, Л. С. Савченко [2] и пр. К примеру, Д. М. Сафина в своей статье пишет, что данные феномены имеют тесную взаимосвязь. Также, она отмечает, что лидер играет важнейшую роль в процессе формирования организационной культуры. Отсутствие лидера может привести к «культуре безвластия» [15].

Большинство организационно-психологических исследований входят в рамки четырёх обозначенных тематических групп. Тем не менее, некоторые учёные рассматривают во взаимосвязи с организационной культурой ряд прочих характеристик. Подобным образом, например, изучается проблема взаимосвязи организационной культуры и адаптации личности в исследовании В.Ю. Мамаевой и Ю.Н. Жариковой, которые пришли к выводу, что трудовая адаптация и организационная культура взаимозависимы, так как трудовая адаптация подразумевает включение нового сотрудника в культуру

конкретного предприятия. Процесс включения личности в культуру не является односторонним, это «взаимодействие двух адаптивно-адаптирующих систем», предполагающее взаимное изменение с целью оптимального приспособления и обеспечения условий эффективной деятельности [8].

А.В. Сундуков и С.Н. Зачиняев рассмотрели личностно-индивидуальные особенности сотрудников и организационную культуру как определяющие факторы в разрешении организационных конфликтов. Оказалось, что поведение в конфликте детерминировано не только биологическими, но и социальными факторами (в том числе и организационной культурой), взаимовлияние которых и обуславливает тот или иной тип поведения работника в конфликтной ситуации [17].

Результаты теоретического анализа представим схемой (рис. 1).

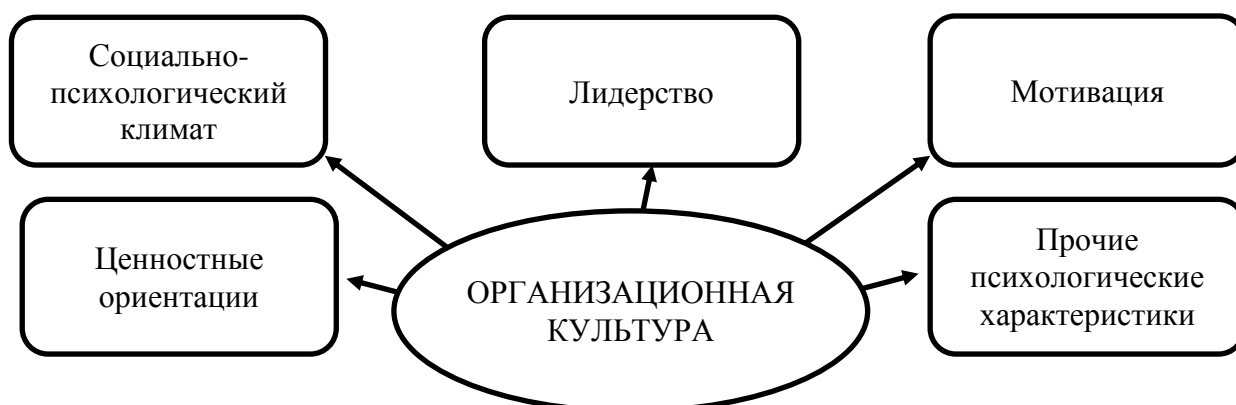


Рис. 1. Группы факторов, связанных с организационной культурой, выделенные в результате теоретического анализа

В целом, можно утверждать, что изучение феномена «организационная культура» имеет особую актуальность и значимость. Однако в научной среде остаётся относительно малоизученным вопрос о том, имеется ли корреляция между типом организационной культурой и рядом других психологических характеристик личности работника, к которым относится локус контроля. В зависимости от того, каким группам факторов (внешним или внутренним) человек приписывает свои успехи или неудачи, происходит деление на внутренний и внешний локус контроля, который в свою очередь делится на экстернальный и интернальный. Если ответственность за события, происходящие в его жизни, человек в большей мере принимает на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это говорит о наличии у него внутреннего, интернального локуса контроля [21]. Не без основания можно предположить, что если большая часть сотрудников организации будут носителями интернального типа, то это найдет свое отражение в организационной культуре компании.

Исследований, которые позволили бы рассматривать организационную культуру и интернальность в связи друг с другом, не наблюдается. Это является значительным упущением, так как интернальность имеет тесную связь с мотивацией личности. Так, например, в исследовании зависимости локуса контроля и мотивации достижения у спортсменов-хоккеистов старшего

возраста было установлено, что интернальный локус контроля является предиктором мотивации достижения [10, с. 67]. Мотивация, в свою очередь, определяет успешность действий человека и коммуникаций с другими людьми, а коммуникации, в том числе, являются неотъемлемой составляющей любой организационной культуры. Именно поэтому, изучение взаимосвязи интернального локуса контроля и типа организационной культуры является значимым и актуальным аспектом.

Анализ комплекса необходимых для успешного функционирования организации условий показывает, что многие из них связаны с человеком. Это означает, что важнейшая проблема организации – это правильный подбор нужных именно этой организации людей [5, с. 39]. В связи с этим изучение взаимосвязей между интернальным локусом контроля и типом организационной культуры может быть полезно не только в научном отношении, но и для эффективной адаптации новых работников, создания системы параметров отбора работников при найме, формирования культуры организации в зависимости от того, какими психологическими характеристиками (в частности уровнем интернальности), обладает нанимаемый ими сотрудник.

Список литературы

1. Барабанщикова В.В. Взаимосвязь типа организационной культуры и уровня трудовой мотивации персонала // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – С. 61-68.
2. Безлепкин Н.И., Савченко Л.С. Человеческий капитал и эффективность его использования в практике управления // Управленческое консультирование. – 2014. – №9. – С. 113-126.
3. Грошева В.И., Королевой О.В., Загузовой Т.А. Взаимосвязь стиля руководства, процессов принятия управленческих решений, организационного климата и организационной культуры в системе предпринимательских структур// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – №10(54). – С. 215-222.
4. Давыдов Д.В. Особенности взаимосвязи личностных ценностей и представлений об организационной культуре работников государственных организаций// Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология/ – 2013. – №1(13). С. 17-26.
5. Демиденко Н.Н. Научные психологические исследования в организации: учебное пособие. – Тверь: Твер. Гос. Ун-т, – 2016. – 266 с.
6. Захарова Л.Н., Примак А.И. Бизнес заботы: организационная культура и социально-психологический потенциал развития предприятий// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. №5(1). – С. 388-395.
7. Колосович А.С. Влияние типа организационной культуры на служебное взаимодействие военнослужащих// Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – С. 74-83.

8. Мамаева В.Ю., Жарикова Ю.Н. Взаимосвязь трудовой адаптации молодых специалистов и организационной культуры// Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2005. – №5. – С. 61-67.
9. Минина А.А. Исследование организационной культуры и ценностных ориентации риелторов// Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2014. – №4(22). - С. 66-73.
10. Огородова Т. В., Токарева В. Б. Локус контроля и мотивация достижения у хоккеистов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №34 (325). - Выпуск 2. – С. 65-67.
11. Очирова Л.И. Организационная культура и ценностные ориентации личности работника// Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – №5. – С. 66-69.
12. Павлова А.П. Организационная культура и лидерство // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – №4(45). – С. 101-103.
13. Пуляев Н.Н., Коротких Ю. С. Мотивационные аспекты управления учебным заведением// Символ науки. – 2016. – №5. - С. 180-182.
14. Сазонова В.Н. Взаимосвязь организационной культуры и социально-психологического климата в учреждении высшего профессионального образования// Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2015. – С. 121-129.
15. Сафина Д.М. Влияние лидера на формирование организационной культуры// Актуальные проблемы экономики и права. – 2011. – №4. – С. 208-212.
16. Студеникин А.А. Ценности и социальные установки персонала в системе характеристик организационной культуры// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – №5(3). - С. 714-717.
17. Сундуков А.В., Зачиняев С.Н. Индивидуально-личностные особенности сотрудника и организационная культура как доминантные факторы управленческих решений в ситуации организационного конфликта // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №10. – С. 175-178.
18. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка // ИТМО Спб. – 2008. – 154 с.
19. Торопова А.В. Формирование и развитие организационной культуры // Инновационная наука. – 2015. – №7. С. 171-173
20. Широкова М.В. Взаимосвязь ценностно-смысловой и нравственной сферы с представлением о корпоративной культуре // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – №1(9). – С. 39-49
21. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]// Сайт «Академик» / Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/ (Дата обращения 15.04.2018).
22. Юсди А., Мартинис Я. Взаимосвязи между организационной культурой, лидерством, мотивацией к достижениям и результативностью университетских преподавателей // Форсайт. – 2017. – №2. – С. 92-97.

*Кучевич А.Х. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерская программа «Психология труда и инженерная психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Ребрилова Е.С.*

Теоретический обзор исследований проблемы выбора копинг-стратегий педагогами

Актуальность изучения проблемы выбора педагогами копинг-стратегий обусловлена теоретической и практической значимостью.

На сегодняшний момент времени в исследованиях разных авторов представлена систематизация и описание широкого диапазона копинг-стратегий, однако единой классификации копинга в теории и методологии научной психологии до сих пор не представлено, поэтому расширение и углубление научных представлений о проблеме выбора и использования конструктивных и деструктивных копингов, полученных на разных выборках респондентов, в частности выборке педагогов, представляет научную и теоретическую ценность работ подобного рода.

Одной из наиболее стрессогенных традиционно считается профессия педагога. Это обусловлено доминированием интеллектуальной деятельности при ограниченных физических нагрузках и повышенным эмоциональным напряжением из-за регулярного включения во множественные, постоянно меняющиеся социальные ситуации, которые зачастую принимают конфликтную форму и предполагают значимые усилия по саморегуляции и регуляции окружающей социальной среды [9, с. 58]. Как и любая другая личность, каждый из педагогов обладает индивидуальным комплексом способов защитного поведения и совладания с трудностями профессиональных ситуаций. Результаты исследований на выборке педагогов могут быть использованы как при целенаправленной работе по индивидуальному и групповому консультированию, так и при создании тренинговых и обучающих программ с целью снижения подверженности педагогов стрессам, оптимизации процесса формирования у них способности к совладанию с трудными жизненными ситуациями и сохранению успешности их профессиональной деятельности, что представляет практическую ценность работы.

Впервые термин «копинг» был использован в 1962 году Л. Мерфи в исследованиях преодоления детьми трудностей, сопровождающих кризисы развития. Однако основная заслуга в изучении проблемы принадлежит Р. Лазарусу. Совместно с С. Фолкман они определили данный феномен как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [5, с. 17].

В настоящее время существует множество работ по исследованию копинг-стратегий, признанных классическими в зарубежной (Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Эндлер, Д. Паркер, Э. Скиннер и др.) и отечественной (Л.И.

Анцыферова, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, Т.Л. Крюкова и др.) психологии. Однако, эта проблематика остается актуальной и по сей день, поскольку до сих пор однозначно не определены ни индивидуально-личностные детерминанты выбора, ни наиболее типичные ситуации, определяющие применение стратегии, поскольку каждый человек в различных ситуациях может применять либо разные стратегии, либо наиболее типичные для него, причем в ряде случаев возможна реализация нескольких разнородных копинг-стратегий [4, с. 219]. Что, по сути, и определяет интерес к этой проблеме современных авторов.

В данной статье предпринята попытка выявления общих закономерностей по результатам исследований, посвященных проблеме выбора педагогами общеобразовательных учреждений копинг-стратегий. В ходе работы проанализированы научные статьи, опубликованные в период с 2014 по 2016 год в вестниках Иркутского государственного университета, Екатеринбургского института, Тверского государственного университета, Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, а также в журналах «Мир науки», «Образование и саморазвитие», «Теория и практика общественного развития».

Педагогическая деятельность сопровождается большим количеством стрессов, конфликтов и противоречий. Э.Б. Дунаевская и С.А. Котова, изучавшие особенности реагирования педагогов на стресс, обратили внимание, что при проведении анкетного опроса по самооценке деформации 59 из 198 анкет (29,80 %) анкет были уничтожены, не возвращены или сознательно испорчены. Данное обстоятельство можно расценить как активную маскировку проблем в сфере профессиональной деятельности и неготовность учителей к принятию прямой помощи и конструктивному обсуждению.

Было установлено, что ведущими копинг-стратегиями выступают проекция и отрицание, не относимые исследователями к высокоуровневым видам защит и не являющиеся продуктивными для педагогической деятельности. Учителя находятся в состоянии тревожности, депрессивности, ощущают собственное бессилие в стрессе, внутреннюю скованность и малоценность. Можно сделать вывод, что под влиянием хронического стресса падает смысложизненное наполнение личности [6, с. 44-45].

А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина, Р.Н. Башилов, С.М. Башилова рассмотрели копинг-стратегии как способ преодоления негативных факторов профессиональной деятельности. Исследование показало, что чаще всего педагоги используют такие стратегии, как планирование решения проблемы, дистанцирование, принятие ответственности, положительная переоценка. Из полученных данных можно заключить, что основным способом справиться с негативными обстоятельствами является попытка уменьшить значимость собственной вины, построение планов на будущее, переоценка значимости потерянного времени [1, с. 17-19].

Д.А. Коломацкий, в свою очередь, изучил взаимосвязь копинг-стратегий и социально-психологической адаптации. Согласно результатам исследования, среди педагогов с высоким уровнем адаптации определяющими являются такие

показатели, как «принятие» и «самопринятие», то есть принимая себя и других людей, человек способен легко адаптироваться, а в группе с низким уровнем – «эмоциональная комфортность» и «эскапизм», т.е. только уход от проблем и связанный с ним эмоциональный комфорт помогают человеку адаптироваться к новой ситуации. Таким образом, можно утверждать о существовании взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации педагога и выбором им варианта копинг-стратегии [7, с. 95-97].

В ходе исследования особенностей профессиональной самореализации молодых педагогов со стажем работы до 3 лет А.В. Микляева и С.А. Безгодова выяснили, что педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью в большей степени, нежели их коллеги с высоким уровнем стрессоустойчивости, склонны использовать конфронтационный копинг, а также копинги самоконтроля, бегства-избегания и поиска социальной поддержки. Это говорит о том, что они ориентируются преимущественно на регуляцию собственного эмоционального состояния, эмоциональную разрядку или игнорирование имеющейся проблемы [3, с. 69].

Кухтерина Г.В., Федина Л.В. исследовали зависимость копинг-стратегий педагогов от стажа профессиональной деятельности. В итоге была доказана гипотеза о том, что опыт профессиональной деятельности педагогов позволяет реже использовать механизмы психологической защиты и прибегать к конструктивным, эффективным стратегиям совладающего поведения. Молодые педагоги с опытом работы до 3 лет по сравнению с коллегами чаще прибегают к таким механизмам защиты, как вытеснение, регрессия, проекция и вымещение. В свою очередь, педагоги со стажем профессиональной деятельности свыше трех лет чаще используют такие стратегии, как планирование решения проблемы и самоконтроль. Следовательно, для молодых педагогов, не обладающих большим профессиональным и жизненным опытом, характерно: изгонять неприятные мысли, ситуации в свое бессознательное; эмоционально незрело, «по-детски» реагировать на возникающие проблемы; приписывать свои субъективные переживания и свойства окружающим людям; переносить негативные чувства или действия с одного объекта на другой, например, на учеников, которые часто беззащитны перед взрослым [8, с. 57].

Т.В. Артемьевой также было проведено подобное исследование. Согласно результатам, учителям со стажем педагогической деятельности до 13 лет в большей степени свойственна такая стратегия поведения как бегство-избегание, что свидетельствует о том, что они прилагают мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание проблемы; стрессовую ситуацию воспринимают как угрозу их некомпетентности. Опытные педагоги, применяя такие стратегии поведения, как положительная переоценка и самоконтроль, активно используют юмор в разных напряженных ситуациях профессиональной деятельности [2, с. 80-82].

Исследования А.Ю. Цепкова позволили проследить динамику копинг-стратегий по мере увеличения стажа работы и выявить ее специфику. Анализ показал, что на начальной стадии педагогической деятельности предпочтение не отдается в целом ни одной из групп стратегий. С увеличением стажа на

доминирующие позиции выдвигаются конструктивные стратегии; начиная со значений стажа свыше 20 лет, наблюдается практически полное вытеснение неконструктивных стратегий из арсенала стратегий педагога [10, с. 153-156].

Результаты теоретического обзора исследований, посвященных проблеме выбора педагогами копинг-стратегий, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теоретического обзора исследований проблемы выбора педагогами копинг-стратегий

Исследователи	Предпочитаемые педагогами копинг-стратегии
Д.А. Коломацкий	При высоком уровне адаптации: принятие, самопринятие При низком уровне: эмоциональная комфортность, эскапизм
С.А. Безгодова, А.В. Микляева	Педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью чаще своих коллег используют следующие стратегии: конфронтация, самоконтроль, бегство-избегание, поиск социальной поддержки
Э.Б. Дунаевская, С.А. Котова	Проекция, отрицание
А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина, Р.Н. Башилов, С.М. Башилова	Планирование решения проблемы, дистанцирование, принятие ответственности, положительная переоценка
Г.В. Кухтерина, Л.В. Федина	Со стажем работы до 3 лет: вытеснение, регрессия, проекция и вымещение Со стажем работы свыше 3 лет: планирование решения проблемы, самоконтроль
Т.В. Артемьева	Со стажем работы до 13 лет: бегство-избегание Со стажем работы свыше 13 лет: положительная переоценка, самоконтроль
А.Ю. Цепков	Со стажем работы до 3 лет: предпочтение не отдается в целом ни одной из групп стратегий Со стажем работы от 3 до 20 лет: конструктивные стратегии преобладают Со стажем работы свыше 20 лет: практически полное вытеснение неконструктивных стратегий

Как мы видим, результаты рассмотренных исследований достаточно противоречивы. Это может быть связано с ошибками исследователей при формировании выборки, различиями в год исследования или типе общеобразовательного заведения, а также прочими факторами, влияющими на деятельность педагогов, но неучтенными при исследовании.

Наиболее часто в работах говорится о такой копинг-стратегии, как самоконтроль. Её использование указывает на наличие у педагогов стремления к самообладанию и высокому контролю над собственным поведением. Часто подобное поведение свидетельствует о боязни самораскрытия и чрезмерной требовательности к себе. Также неоднократно упоминаются стратегии, связанные с попыткой отклонения от решения проблемы и её отрицания. Это может свидетельствовать о некотором инфантилизме респондентов.

Часть исследователей (Цепков А.Ю., Кухтерина Г.В., Федина Л.В.) отмечают, что для начинающих педагогов чаще свойственно использование

неконструктивных копинг-стратегий. Такие результаты могут объясняться отсутствием достаточного профессионального опыта в приобретении эффективных, конструктивных способов выхода из стрессовых ситуаций, а также проблемами, связанными с освоением профессии.

Таким образом, вопрос выбора педагогами копинг-стратегий в современном образовательном пространстве обозначен достаточно остро и обусловлен возрастающими требованиями со стороны общества к личности преподавателя. Данная тема вызывает интерес и требует дальнейшего изучения. На наш взгляд, наиболее значимым направлением будущих исследований должна стать проблема соотношения выбираемых педагогами копинг-стратегий с успешностью выполнения трудовых задач и удовлетворенностью трудом в условиях введения инноваций в образовательный процесс.

Список литературы

1. Антоновский А.В., Балакшина Е.В., Башилов Р.Н., Башилова С.М. Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 15-20.
2. Артемьева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4 (42). – С. 79-82.
3. Безгодова С.А., Микляева А.В. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. - 2016. - №18. - С. 66-73.
4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. Гордеева Т.О., Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. - 2011. - № 3(17). – С. 17-25.
6. Дунаевская Э.Б., Котова С.А. Особенности реагирования на стресс учителей в новых условиях современного образования // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. - 2014. - № 9. - С. 43-45.
7. Коломацкий Д.А. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-стратегии у педагогов // Вестник Екатеринбургского института. – 2014. – № 3 (27). – С. 93-97.
8. Кухтерина Г.В., Федина Л.В. Стратегии защитно-совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Мир науки. – 2016. – Т. 4. № 2. – С. 57-60.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального» сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 57–63.
10. Цепков А.Ю. Копинг-поведение учителя: специфика и динамика стратегий реагирования в конфликтах в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 153-156.

*Мантрова М.С. – студентка IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Демиденко Н.Н.*

Психическая осознанная саморегуляция как средство оптимизации функционального состояния субъекта в условиях трудовой деятельности

Ошибки, возникающие по вине «человеческого фактора», снижение эффективности труда, потеря здоровья вследствие перенапряжения или чрезмерного истощения, возникновение конфликтов и разнообразных неурядиц в личной и профессиональной жизни имеют, как правило, своей непосредственной причиной переживание негативных состояний в острой и хронической форме. Болезненной для общества оказывается «цена» такого неблагополучия, приводящая к большим экономическим убыткам и снижению качества жизни у населения даже развитых стран мира. Поэтому запросы социальной практики стимулируют поиск научно-обоснованных путей нормализации, направленной на улучшение «рабочего» состояния и поддержание психического здоровья у людей, деятельность которых протекает в напряженных условиях. Проблема профессионального здоровья приобретает все большую научно-исследовательскую актуальность в организационной психологии, весьма значима непосредственно проблема реальной удовлетворенности трудом сотрудника и саморегуляции человека на рабочем месте для сохранения состояния работоспособности и повышения эффективности деятельности.

Следовательно, актуальными становятся вопросы психологического исследования, связанной с саморегулятивными возможностями субъекта трудовой деятельности, его готовностью эффективно регулировать возникающие функциональные состояния в условиях изменяющегося мира, общества.

К настоящему времени в науке разработано множество подходов и специальных методов воздействия на состояние – от изотерических техник, заимствованных из восточных философских школ, до сугубо рациональных приемов эргономической оптимизации деятельности.

На основе имеющегося теоретического анализа, мы представим некоторые аргументы в пользу признания психической осознанной саморегуляции как средства оптимизации функционального состояния субъекта в условиях трудовой деятельности, что и является целью данной статьи.

Необходимо учитывать тот важный факт, что именно осмысленность работы, т. е. её сознательная вовлечённость, позволяет многим субъектам трудовой деятельности добиваться впечатляющих результатов [7, с. 67]. Современная ситуация и исследования Д. Т. Гилберта показывают, что 46% времени своего бодрствования, человек проводит на «автопилоте». То есть примерно половину жизни человек не думает сосредоточенно о том, что происходит здесь и сейчас, не принимая сознательные задачи [2, с. 79].

Центральным моментом в осуществлении исследовательской работы стала подготовка адекватного психологического инструментария, направленного на активизацию внутренних ресурсов человека и формирование умений регулировать свое состояние в напряженной и постоянно меняющейся среде.

В течение последних десятилетий в зарубежной литературе отмечается устойчивый рост числа работ, посвященных научной разработке концепции осознанности, или психологической внимательности (psychological mindfulness) [6, с. 54].

Исследование феномена осознанности в контексте научного изучения в клинической психологии и психотерапии началось в 1980-х годах и на сегодняшний день оформилось в самостоятельное направление. Теоретико-методологической основой данного феномена явились труды зарубежных и отечественных исследователей: Б.Г. Ананьев, П.К.Анохин, К. А. Абульханова, Дж. Кабат-Зинн, Марк Уильямс, Энди Паддикоб, Шон Фарго, Шерон Зальцберг, Джек Корнфилд и др.

Данный конструкт применяется на практике и до сих пор подвергается рассмотрению в большинстве представителей гуманистического и системного направлений как в психотерапии, так и в организационном развитии. Так, в когнитивно-поведенческой психотерапии некоторые методологи попытались выделить определённые этапы развития эволюции данного подхода, называя это определёнными волнами. Стали выделять среди вновь возникших за последнее время видов когнитивно-поведенческой терапии тенденцию к выделению так называемой «третьей волны», в фокус исследования которой больше входят эмоции, отношения, интеракции, темы ценностей и смыслов, духовность, где «красной нитью» проходит концепт mindfulness [3, с. 103].

Отмечая обширность обзоров исследований данного концепта в различных направлениях психологии, нельзя не отметить Гештальт-подход. Примечательно, что целиком и полностью основанная на полевых представлениях Гештальт-подхода, во многом объясняющая интервенционные стратегии личной психотерапевтической практики Фрица Перлза, статья А. Бейссера «Парадоксальная теория изменения» стала «манифестом» для данного направления. Фокус на «здесь и сейчас» - Гештальт-бренд - привлекает внимание различных организационных психологов [4, с. 34].

Мы полагаем, что для реализации возможностей применимости практических методов данных направлений психологии, необходимо воспользоваться концептом осознанной саморегуляции в качестве помощи субъекту трудовой деятельности. Предполагая, что развитие самоподдержки в процессе самоорганизации или саморегуляции, обеспечит большую свободу субъекта в процессе трудовой деятельности. Обозначение состояния субъекта трудовой деятельности, исходя из данного конструкта сопоставимо с «творческим приспособлением», означающим способность по-новому, свежо, не только на основании интроектов, активно, рефлексивно, открыто, осознанно

и креативно относиться к ежесекундному опыту проживания собственной жизни [5, с. 49].

Техники осознания в медитативных практиках существовали в течение многих столетий как часть буддистской и других восточных духовных традиций. С начала 2000-х годов количество научных исследований майндфулнесс-подхода стремительно растёт. Уже много лет практики осознанности и внимания применяют в медицине.

Убедительные доказательства его эффективности и популярность позволяют говорить об осознанности как о потенциальной «панацее» различных видов оптимизации функциональных состояний человека. С практической точки зрения, важно определить предполагаемые мишени воздействия, представить механизмы терапевтического эффекта.

Осознанность выступает одним из вариантов концептуализации метакогнитивных способностей, изучение которых всегда было одним из центральных фокусов в науках о человеке. В теоретической модели и многочисленных эмпирических исследованиях показано, что способность человека сосредотачиваться, осознавать текущий внутренний и внешний опыт, управлять процессом осознания является важным фактором стрессоустойчивости, психологического благополучия, большей удовлетворенности в профессиональной жизни человека [6, с. 91].

Осознанность определяется как непрерывное отслеживание текущих переживаний, т.е. состояние в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, стараясь не отвлекаться на события прошлого или мысли о будущем. Данный процесс интерпретируется, как способность сознания к интроспекции собственной деятельности.

Mindfulness наиболее точно передается термином «безоценочное осознание». Это процесс, при котором внимание направляется на настоящий момент. Человек воспринимает то, что сейчас происходит в его внутреннем или внешнем мире, и стремится при этом к безоценочности и приятию. Он входит в роль доброжелательного и любопытного наблюдателя, который созерцает внутренние процессы, но не отождествляет себя с ними и не дает им себя поглотить. Соответственно и негативные мысли и чувства он наблюдает с приятием, не критикуя себя за них и не пытаясь их подавить. При этом практикующий сознательно противостоит тенденции нашего ума оценивать, критиковать, искать причины, планировать и т. д., а развивает в себе способность принимать то, что существует в данный момент, как нечто ценное и преходящее. В практике безоценочного осознания не преследуется никакая цель, а воспринимается процесс. Человек оказывается удивительным феноменом, где сама система может осознавать себя и решать проблемы, возникшие внутри этой же системы, за счёт феномена метапозиции.

Д. Кабат-Зинн одним из первых ввел термин в научный и практический оборот - определяет mindfulness как безоценочную осведомлённость, возникающую в результате сознательного направления внимания на настоящий момент развертывающегося опыта. Таким образом, основные признаки осознанности проявляются в таких процессах как: внимание к

деталюм, способность ясно понимать свои мысли, внимательность отношения к сиюминутной деятельности, отказ от оценочных суждений, отказ от аффективного реагирования [9, с. 34].

Рекомендации по освоению принципов осознанности делятся на два вида: формальные и неформальные практики [3, с. 54]. Формальные практики чаще всего выполняются в форме медитации, которая имеет строгий (формальный) регламент. В процессе практики осознанности данного вида, человек приходит к важному осознанию прекращения суетливых мыслей и действий, научению осознающим себя «здесь и сейчас». Формальные практики учат избавляться от неосознаваемых автоматических действий, способствуя достижению эмоциональной уравновешенности, что подтверждается многочисленными исследованиями.

Неформальные практики представляют собой принесение состояния осознанности в повседневную жизнь, помогая научиться включению безоценочного восприятия реальности в повседневной жизни.

Неформальные практики можно выполнять в различных жизненных бытовых ситуациях: моменты ожидания, прогулки, занятия спортом, выполнение домашней работы и т. п. Осознание может пребывать в различные моменты повседневной жизни. Быть внимательным к тому, где находится фокус сознания в каждой минуте времени, к сути намерения. Необходимо также отметить, что обе перечисленные практики дополняют и обогащают друг друга.

Особенности описанных практик смещаются в сторону саморегуляции, способности оставаться в фокусе, работать со страхами и сомнениями. Нам важно, чтобы практики внимательности были для субъектов трудовой деятельности не техникой расслабления, а возможностью изменить перспективу взгляда на себя и свои решения, развития психологического «пространства» его функционирования для осмысления и самоопределения себя. Именно эта философия, основанная на осознанной саморегуляции, возможно, в действии обеспечит удовлетворённость трудом человека, которая часто коррелирует с удовлетворённостью жизнью в целом [8, с. 103]. Именно эта вовлеченность в сочетании с ответственностью и преданностью делу поддерживают субъекта трудовой деятельности в любом начинании, наделяют чувством оправданности перед собой и устойчивости перед сознанием собственной значимости.

Список литературы

1. Злоказова Т.А. Психологическая саморегуляция как средство оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе бизнес-тренингов. - М.: Прогресс, 2010. - 234 с.
2. Курпатов А.В. Чертоги разума. – СПб.: Академия смысла, 2018. – 407 с.
3. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. - М.: Прогресс, 2010. - 345 с.
4. Марша М. Лайнен Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. - М.: Вильямс, 2007. - 410 с.

5. Павлов К.В. Реконструкция Качества Жизни. Практика, изменяющая жизнь// Журнал практического психолога (специальный выпуск: Восточно-Европейский Гештальт Институт). - 2009. - 15 с.
6. Робин Ж.М. Гештальт-терапия. - М.: Эйдос, 1996. – 64 с.
7. Уильямс М., Пенман Д. Осознанность. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 273с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 234с
9. Kabat-Zinn, J. Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. White Plains, NY: Hyperion, 1994. - 405 с.

Муслимова А.А., Куандыкова М.Р. – студентки III курса, специальность «Педагогика и психология»

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актюбе, Казахстан

Научный руководитель – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Абрамов В.В.

Влияние типа темперамента на выбор стиля управления и принятия управленческих решений

Каждый человек уникален и уникальна его психика, но существует биологический фундамент, на котором формируются свойства личности – это темперамент. Раскрывая понятие темперамента, мы говорим о психических различиях устойчивых и постоянных преимущественно врожденного наследственного характера, поведении и деятельности.

Сегодня совершенно очевидно, что не только настоящее, но и будущее организации зависит от управляющего. Это человек, руководящий трудовым коллективом в самых различных сферах деятельности и обеспечивающий решение всего комплекса стоящих перед ними задач (экономических, социальных, политических, экологических и т.д.), создающий условия для лучшей жизни сотрудников. И в каждом конкретном случае успех зависит от личных качеств управляющего, от его умения работать с людьми.

Основные навыки руководителя как раз и заключаются в умении организовать сотрудников, правильно поставить цели и следить за их своевременным достижением. Общую роль руководителя в системе управления нельзя представить без менеджерских навыков. Управленец, для выполнения поставленных задач должен уметь быстро находить ресурсы и рационально их распределять, повышать продуктивность труда, а также эффективно взаимодействовать с подчиненными, партнерами и вышестоящими руководителями.

Потребности, интересы, убеждения человека определяют направленность его личности. При одной и той же направленности деятельность человека может быть различной по целеустремленности, интенсивности, равномерности ит.д. Это все определяется темпераментом

личности. В темпераменте выражаются такие врожденные особенности личности, как сила и скорость психических процессов, степень эмоциональной возбудимости, проявляющихся в различной интенсивности внешнего выражения эмоции.

В зависимости от типа нервной системы и темперамента люди по-разному реагируют на внешние раздражители. Статистически не доказано, какой тип нервной системы отличает большинство менеджеров. На этих позициях работают непохожие люди. Но проблемы, с которыми они сталкиваются, похожи.

С одной стороны, на руководителя обрушивается огромный поток данных, с другой стороны, ему постоянно не хватает информации для принятия решений. С одной стороны – нужно действовать быстро, с другой – очень трудно оценить результат своих действий, так как он ограничен во времени.

Ощущение внутренней неопределенности может нарастать под воздействием внешних факторов: нереалистичных ожиданий акционеров, вышестоящих руководителей, семьи. И на все это накладывается хронический дефицит времени и ресурсов. Неудивительно, что топ-менеджеры идут к результату, преодолевая страхи и сомнения, противодействуя давлению всех описанных факторов.

Как им это удастся? Большинство из них ориентированы на сотрудничество и компромисс. Они имеют большую мотивацию к саморазвитию и профессиональному развитию сотрудников. Они умеют и хотят устанавливать социальные контакты. Как правило, топ-менеджеры – это люди с так называемым А-поведением. Человек типа «А», когда нарушается его картина мира, своими действиями и волей пытается ее восстановить, сделать такой, какой она была раньше. Человек типа «Б» приспосабливается.

Характер проявляется в манерах и действиях персоны, конкретных реакцией на внешнее влияние. Необходимо иметь в виду, что сложность и разнообразие человеческой личности полностью не описывается в любой представленной ее типологии. Было бы также ошибочным недооценивать предрасположенность каждого из нас к какому-либо типу или одновременно нескольким совместным типам. Поэтому ознакомление с типологией характеров позволяет полнее применять свои собственные сильные стороны, по возможности исправлять слабые стороны, а также помогает найти подход к другим людям, поскольку приоткрывает скрытые механизмы человеческих решений и поступков. Характер людей порождает еще одно свойство личности – темперамент.

Темперамент – это комплекс индивидуальных особенностей, описывающих динамическую и эмоциональную стороны поведения человека, его деятельности и общения [2, с.5].

Вильгельм Вундт использовал в собственной типологии представление о четырех типах темперамента [2, с.8], выделенных в свое время древнегреческим философом и врачом Гиппократом и тщательно описанных и названных древнеримским врачом Галеном.

Само слово «темперамент» имеет латинское происхождение (temperamentum) и значит «надлежащее соотношение частей, соразмерность». Гиппократовско-галеновское отображение темпераментов исходило из того, что состояние человека, его телесное здоровье и психический склад определяется соотношением в организме 4 частей. Гиппократ представлял себе эти элементы как различные жидкости: кровь, флегму, желтую и черную желчь. Гален видел в них 4 субстанции: твердое, жидкое, горячее и холодное. Преобладание 1-го из элементов формирует соответствующий темперамент (сангвинический, холерический, меланхолический либо флегматический) [2, с.15].

В данной статье мы рассмотрим, как тип темперамента влияет на деятельность руководителя.

Сангвиник, как управленец, очень профессионален, объективен, может управлять. Как управленец он скорее предпочитает демократичный стиль. Такого рода руководитель не будет закрывать глаза на работника, если тот не справляется со своими обязанностями, не соблюдает дисциплину. Однако сангвиник редко придерживается какого-то определенного стиля управления, он принимает решение по ситуации, каким стилем руководствоваться. Он может быть, как авторитарным, так и дипломатичным руководителем.

Меланхолик – это очень неподходящий вид темперамента для управленца. На практике такие руководители встречаются очень редко и, если встречается, значит, меланхолик сумел себя перевоспитать. Для того чтобы занять должность менеджера, меланхолику нужно научиться скрывать свое волнение, быть сдержанными, внешне контролировать свои чувства и показывать уверенность в себе и спокойствие. Такой руководитель чаще всего выбирает демократический стиль управления. По причине того, что меланхолик большое внимание уделяет внутренним переживаниям, то и своих подчиненных он бережет, никогда не унижает, не кричит, не осуждает.

Руководитель – холерик владеет весьма большой трудоспособностью, энергичностью, выносливостью, и активностью. Он чаще всего выбирает авторитарный стиль управления. Такой человек чаще всего активно стремится к ответственности, к формальному или неформальному лидерству, самостоятельности. Зачастую холерик – серьезный, строгий и даже авторитарный руководитель, который требует неукословное подчинение и не терпит разногласия в команде. Руководитель, который обладает холерическим темпераментом, бывает, вспыльчив и раздражителен, зачастую не умеет контролировать свои эмоции, и часто выбрасывает свои эмоции на других людей. Руководитель – флегматик чаще всего практикует лояльный стиль управления с низким контролем. Он стремится принимать на работу профессионалов, чтобы не было необходимости вмешиваться в их работу. Флегматик – это совершенно неконфликтный человек, спокойный, серьезный, солидный. Без суетливости. Хороший деловой политик. Если необходимо он может добиться лидерства, несмотря на то, что личного стремления к нему никогда нет. Он очень гуманный, вежливый к окружающим. Всегда борется за справедливость. Он пользуется уважением у своих подчиненных. Очень

консервативен и с опаской относится к инновациям. Всегда стремится удержать достигнутый результат.

В настоящее время все без исключения понимают, что «чистых» темпераментов практически нет. Зачастую, у людей существуют смешанные психотипы, но доминирующий темперамент значительно выделяется у каждого человека. Очень важно не забывать, что не существует положительных и отрицательных темпераментов [3, с.64].

Таким образом, большое значение в эффективной работе организации имеет не только опыт руководителя, его профессиональность в области управления, но и его психологические особенности, темперамент. Так как, выполняя свои повседневные обязанности, руководитель общается с различными категориями людей: это партнеры, руководители других организаций, коллеги, подчиненные. В процессе общения с представителями каждой категории лиц, управленцу необходимо обладать знаниями в области делового общения, техникой ведения переговоров, психологическими приемами воздействия на людей.

Список литературы

1. Самоукина Н.В. Методы влияния на руководителей и подчиненных с учетом их типа темперамента. Элитариум 2.0.
2. Кант И. Типы темперамента // Allbest.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru/psychology/> (Дата обращения 26.04.18).
3. Андреева И.Г. Персонал – технология менеджмента. - СПб.: 2001. – 416 с.
4. Боди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента. Перевод с англ. - СПб.: Питер, 2001. - 832 с.

*Полякова М.А. – студентка IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Становова Л.А.*

Личностные ресурсы и субъективное благополучие личности в организационном контексте

Понятие «ресурсы личности» начало употребляться психологами не так давно. Оно было позаимствовано из экономики, но в настоящее время всё больше «приживается» в психологии. В.А. Бодров пишет: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [1, с. 115-116]. К числу таких ресурсов авторы относят: установки, ценности, атрибутивные схемы, черты, стратегии совладания со стрессом, стратегии поведения и т.д.

Стремление людей к благополучию – одна из основных движущих сил нашего общества, а вопрос его обретения и сохранения занимает важное место в психологических исследованиях. «Субъективное благополучие – понятие,

выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности» [6, с. 27].

Актуальность выбора данной темы состоит в том, что проблема сопоставления личностных ресурсов и субъективного благополучия личности в организационном контексте на данный момент времени мало изучена, хотя и имеет очень важное значение. Едва ли не каждый человек большую часть собственного времени проводит на рабочем месте, поэтому важным моментом является то, в каком состоянии он пребывает. Если для сотрудника типична высокая степень проявления таких личностных ресурсов, как, к примеру, оптимистический атрибутивный стиль, толерантность к неопределённости, самоконтроль и др., то высока вероятность, что он будет чаще испытывать позитивные состояния, то есть переживать субъективное благополучие и наоборот. Также можно предположить, что от чувств, которые испытывает сотрудник, будет зависеть и его семейное благополучие (т.е. уверенность в прочности брака, взаимопонимание супругов), что тоже очень важно.

В настоящее время сотрудники организаций испытывают невероятное количество сложностей в процессе их деятельности: необходимость быстрого освоения нововведений, карьерные перемещения, недостаток информации при неизбежности быстрого принятия решений и т.д. «Каждый сотрудник организации использует разные стратегии выживания в этих условиях и построения своей персональной траектории внутри и вне организации в зависимости от занимаемого уровня в организационной иерархии» [2, с. 2]. Опираясь на собственные личностные ресурсы, сотрудник способен не только нормально функционировать в организационной среде, но и испытывать субъективное благополучие за счёт таких позитивных состояний как увлечённость работой и удовлетворённость трудом.

В литературе в качестве личностных ресурсов, способствующих эффективному функционированию в организации, описывается большое количество конструктов. К наиболее известным из них исследователи относят:

- 1) жизнеспособность (т.е. возможность качественно своеобразного становления человека в жизни);
- 2) жизнестойкость (способность к нормальному функционированию и развитию, несмотря на явно неблагоприятные условия);
- 3) резилентность (способность восстанавливать свои силы после стрессовых воздействий, неуязвимость, «восстанавливаемость» после травмы, способность к регенерации);
- 4) чувство связности (способность человека согласованно, эмоционально и когнитивно воспринимать всё происходящее как контролируемое);
- 5) оптимизм (позитивная черта личности, которая связана с радостью, успехом, удовлетворённостью и влияющая на способность человека осуществлять задуманное и противостоять влиянию сложных жизненных обстоятельств);

- б) самооценка (определённая ценность, которой человек наделяет отдельные стороны собственной личности и себя в целом);
- 7) самоэффективность (чувство самоуважения, собственного достоинства, способность личности решать жизненные проблемы);
- 8) толерантность к неопределённости (позитивное или нейтральное отношение субъекта к незнакомым, сложным, изменяющимся ситуациям);
- 9) самоконтроль (личностная характеристика, состоящая в способности контролировать собственное поведение).

К. Муздыбаев считает, что ресурсы – это определённые возможности человека, средства существования людей и всего общества. Их можно разделить на материальные и виртуальные. Кроме того возможно разделение ресурсов на два класса: средовые и личностные. «Личностные ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые - отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сетки» [3, с. 105].

С. Хобфолл в своей концепции говорил о потере ресурсов и рассматривал её как первичный механизм, запускающий стрессовую реакцию. В процессе потери одних ресурсов, другие начинают ограничивать психологическое и социальное воздействие ситуации. «Потеря «душевных» и социальных ресурсов, потеря субъективного благополучия — это путь к выгоранию и потере здоровья личности» [4, с. 572].

Одним из важнейших факторов при переживании субъективного благополучия является то, что данный феномен не предполагает только отсутствие каких-либо объективных трудностей. Его основой выступает отношение человека к сложившейся ситуации, связь (возможно, не совсем осознанная) с более важными целями личности, долженствованиями. Поэтому затруднительно связать субъективное благополучие человека с ценностями и смыслами, которые разделяются большинством людей. Различные группы (этнические, профессиональные и др.), находясь в похожих обстоятельствах, вырабатывают свой уникальный подход к переживанию благополучия.

М.В. Соколова выделяет три категории субъективного благополучия:

- 1) «определяемая по внешним критериям «нормативности» (соответствие системе ценностей, принятой в культуре)»;
- 2) «определяемая посредством понятия удовлетворенности жизнью и связываемая со стандартами респондентов в отношении внутренних нормативов «хорошей жизни»;
- 3) «определяемая посредством обыденного понимания счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными» [5, с. 1].

Личностные ресурсы, в большинстве случаев, начинают активно действовать в ситуациях высоких рабочих нагрузок. Следовательно, люди, которые увлечены работой, верят, что способны справиться с возникающими трудностями, имеют достаточно высокую личную эффективность. Легко предположить связь данного вида ресурсов и с удовлетворённостью трудом, ведь люди, в достаточной мере обладающие жизнестойкостью, оптимизмом,

самоконтролем и т.д., в целом больше удовлетворены своей работой, чем сотрудники с низкими показателями личностных ресурсов.

В организациях у руководителей есть шанс повысить уровень личностных ресурсов сотрудников за счёт, к примеру, проведения специальных тренингов. Это увеличит вероятность испытания служащими удовлетворённости трудом и увлечённости работой (т.е. субъективного благополучия), что, в свою очередь, приведёт к увеличению общей продуктивности организации.

Таким образом, можно сделать вывод, что чем большую степень развития личностных ресурсов имеют сотрудники организации, тем выше вероятность того, что они будут испытывать субъективное благополучие в организации. Из чего можно предположить о взаимосвязи личностных ресурсов и субъективного благополучия личности в организационном контексте. На основании данной гипотезы будет проведено соответствующее эмпирическое исследование, цель которого - изучение взаимосвязи личностных ресурсов и субъективного благополучия личности в организационном контексте. Задачи исследования: 1) изучить понятие личностных ресурсов человека, 2) рассмотреть понятие субъективного благополучия личности, 3) исследовать взаимосвязь личностных ресурсов и субъективного благополучия личности в организационном контексте.

Объектом исследования будут являться сотрудники ООО ЧП «АФАНАСИЙ».

Предмет исследования – взаимосвязь личностных ресурсов и субъективного благополучия личности у сотрудников ООО ЧП «АФАНАСИЙ».

Так как существует большое количество личностных ресурсов, в эмпирическом исследовании нам бы хотелось подробнее остановиться на следующих компонентах:

- 1) жизнестойкость (ресурс изучался: Л.А. Александровой, С. Мадди, Д.А. Леонтьевым, П. Тиллих, Р.М. Рахимовой, Е.В. Медведевой, Р.И. Стетишиным и др.);
- 2) самоэффективность (изучали: Дж. Капрара, А. Бандура, Д. Сервон, Д. Шанк, Р. Шварцер, Б. Зиммерман, Д.А. Леонтьев, Т.О. Гордеева и др.);
- 3) оптимизм (изучали: Ч. Карвер и М. Шейер, К. Петерсон, М. Селигман, О.А. Сычёв, М.С. Замышляева, Т.Л. Крюкова и др.).

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что данные свойства личности являются наиболее часто упоминаемыми исследователями в своих работах и, по нашему мнению, в большей степени способствуют успешному совладанию со стрессами и субъективному благополучию личности.

Исходя из вышесказанного, мы выбрали следующие методики исследования: 1) методика «тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева; 2) методика диагностики самоэффективности Дж. Маддукса и М. Шеера; 3) тест диспозиционного оптимизма Т.О. Гордеевой, О.А. Сычёва, Е.Н. Осина; 4) «шкала субъективного благополучия» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова,

Г.М. Мануйлова; 5) опросник «интегральная удовлетворённость трудом» А.В. Батаршева; 6) «утрехтская шкала увлеченности работой» У. Схауфели.

Дальнейшая наша работа была направлена на проведение психодиагностического исследования в рамках обозначенной темы. Результаты нашего исследования в будущем могут быть применимы психологами и руководителями организаций с целью создания подходящих условий для функционирования сотрудников в организации и повышения эффективности результатов их деятельности.

Список литературы

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - № 2. - С. 113-122.
2. Мандрикова Е.Ю. Взаимосвязь увлечённости работой, личностных ресурсов и удовлетворённости трудом сотрудников / Е.Ю. Мандрикова, А.А. Горбунова // Организационная психология. – 2012. – Т. 2. - № 4. - С. 2-22.
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. - Т. 1. - № 2. - С. 102-112.
4. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
5. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль.: НПЦ «Психодиагностика», 1996. - 11 с.
6. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия / Р.М. Шамионов // Вопросы социальной психологии личности. – 2003. – № 4. – С. 27-41.

*Самойленко Е.Ю. – студентка IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Жалагина Т.А.*

Психологический тренинг как средство профилактики профессиональной деформации личности у сотрудников МЧС

Вызовы современной жизни, быстро изменяющийся климат, усиливающиеся техногенные риски и другие чрезвычайные ситуации требуют определенных усилий со стороны разных профессий. Особого внимания заслуживают в этой связи профессии риска, к которым относится деятельность сотрудников МЧС. Они должны быть на несколько шагов впереди, чтобы не только спасти чью-то жизнь, но и предотвратить чрезвычайную ситуацию [7].

Выполнение сотрудниками МЧС функциональных обязанностей напрямую связано с высоким уровнем ответственности за свои действия [9]. Специфические особенности профессиональной деятельности, такие как: психологические и физические перегрузки, необходимость общаться с

различными категориями людей, ситуации с непредвиденными результатами, необходимость рисковать своей жизнью практически ежедневно – приводят к формированию профессиональной деформации личности (далее ПДЛ) у сотрудников МЧС [7; 9]. Чтобы глубже осветить данную проблему, необходимо рассмотреть имеющиеся определения такого феномена как профессиональная деформация личности.

На сегодняшний день существует множество различных подходов к проблеме ПДЛ [1; 3; 4; 8; 10]. Мы в своей работе будем придерживаться мнения, что профессиональная деформация личности это накопившиеся под влиянием профессиональной деятельности изменения личностных качеств, которые негативно отражаются на продуктивности труда, на деловых и межличностных отношениях, а также на развитии самой личности в целом [1; 3; 6; 8; 10].

В связи с этим можно сделать вывод, что необходимость разработки практических рекомендаций и тренингов по профилактике профессиональной деформации личности у сотрудников МЧС стоит очень остро.

Под проявлениями ПДЛ сотрудников противопожарной службы МЧС России мы будем понимать некую совокупность личностных характеристик, неких маркеров, по которым мы можем выявить ПДЛ у сотрудников МЧС [4; 5].

Для наиболее эффективной профилактики ПДЛ у сотрудников МЧС необходимо выявить проявления, по которым ее можно распознать.

Информация о наиболее распространенных проявлениях ПДЛ нами была получена на основании метода экспертной оценки. Достоверность полученной информации путем экспертной оценки достигалась благодаря вовлечению в экспертную группу лиц разного должностного статуса – два руководителя, три ведущих специалиста противопожарной службы МЧС России, одного психолога ГУ МЧС России по Тверской области.

Каждому эксперту была выдана анкета опроса, содержащая 12 параметров проявлений ПДЛ, которые могут быть присущи сотрудникам противопожарной службы МЧС России. Экспертам предлагалось проранжированные данные характеристики. Наиболее значимому проявлению профессиональной деформации личности присваивалось 12 баллов, а самому незначительному – 1 балл.

Анализ экспертных оценок позволил определить наиболее значимые проявления ПДЛ сотрудников МЧС. С точки зрения экспертов, наиболее значимыми проявлениями профессиональной деформации личности указанных сотрудников являются:

- 1) агрессивность;
- 2) тревожность;
- 3) сверхконтроль.
- 4) профессиональная индифферентность.

Каждое проявление профессиональной деформации характеризуется своим набором показателей [4]. Таким образом, сотрудников МЧС отличает следующий набор показателей профессиональной деформации личности:

неспособность к эмпатии, проявление равнодушия и эмоциональной сухости, повышенная агрессивность, не способность расслабиться, плохой сон и т.д.

Основными причинами формирования профессиональной деформации личности являются: строгий регламент времени работы; не решенный внутриличностный конфликт; застревание специалиста в своем профессиональном развитии; профессиональные конфликты; нахождение в ситуации постоянного стресса; огромный спектр эмоций как положительных, так и отрицательных и др. [8; 10].

Изучение причин проявлений ПДЛ сотрудников МЧС делает возможным проведение мероприятий по психологической диагностике и профилактике этого явления [3; 4]. На сегодняшний день насчитывается огромное количество подходов к понятию профилактики профессиональной деформации личности. Исходя из анализа научной литературы, можно сделать вывод, что одним из наиболее эффективных методов профилактики является психологический тренинг [2].

Психологический тренинг – область практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития способностей, разнообразных психических структур и личности в целом. Групповой метод работы позволяет повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника [там же, с. 18].

Психологический тренинг выступает в качестве «тренажера», на котором в безопасной для пожарного-спасателя обстановке осваиваются и оттачиваются необходимые знания и умения, которые в дальнейшем он сможет применить на практике [там же, с. 22 - 23].

Нами был разработан психологический тренинг, направленный на профилактику профессиональной деформации сотрудников МЧС России.

Целью нашего эмпирического исследования было апробировать и оценить эффективность тренинга, направленного на профилактику профессиональной деформации личности сотрудников МЧС.

В исследовании приняли участие 40 сотрудников Федеральной противопожарной службы МЧС России г. Твери.

Для оценки сформированности профессиональной деформации личности сотрудников МЧС использовался комплекс методик, включающий в себя: Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки; Тест-опросник на тревожность Спилбергера-Ханина; Опросник «Уровень профессиональной деформации личности» (И.В. Тихонова).

На данном этапе исследования нами был проведен лишь констатирующий этап эмпирического исследования. По его результатам мы можем сделать следующие выводы:

1. Согласно полученным результатам по опроснику уровня агрессивности Басса-Дарки (вариант Осипского) у большинства респондентов преобладает чувство вины (30%), невербальная агрессия (38%) и подозрительность (35%).

2. Согласно тесту-опроснику на тревожность Спилберга-Ханина 55% испытуемым свойственен высокий уровень ситуативной тревожности

3. По результатам методики «Уровень профессиональной деформации личности» (И.В.Тихоновой) у 67% наблюдается средний и высокий выраженный уровень ПДЛ, а у 33% – низкий уровень проявления профессиональной деформации личности.

Таким образом, лишь 33% сотрудников МЧС России (13 человек) показывают низкий уровень проявления профессиональной деформации личности, при этом большая часть испытуемых показывают высокий и средний уровень проявления ПДЛ (67%). Такой результат подтверждает важность и актуальность задачи преодоления и профилактики профессиональной деформации личности у сотрудников МЧС России, а значит и дальнейшего нашего исследования.

Список литературы

1. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 3 (55). – С. 167-171.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. – М: Осъ-89, 1999. – 176 с.
3. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика// Педагогическое образование в России. – 2015. – №2. – С. 22-26.
4. Дружилов С.А профессиональные деформации и деструкции: феноменология и подходы к изучению // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 12 – С. 137-140.
5. Жалагина Т.А. Профессиональный стресс и профессиональная деформация личности / Электронный образовательный ресурс, Тверь: Тверской государственный университет, 2015.
6. Жалагина Т.А. Профессиональный стресс и профессиональная деформация личности: учебное пособие / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Тверской гос. ун-т», 2016. Ч. 2
7. Зинченко Е.В. Профессиональная деформация сотрудников МЧС в связи с их жизнестойкостью и склонностью к риску // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы IV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Т.Н. Банщиковой, В.И. Моросановой, Е.А. Фоминой. – Ставрополь, 2015. – С. 100–104.
8. Полякова О.Б. категория и структура профессиональных деформаций // национальный психологический журнал - 2014.- №1 - С. 57-64.
9. Ларина А.А. Профессиональная деформация сотрудников МЧС// территория науки – 2014. – №5. – С. 63-66.
10. Virna Z. Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation /Zhanna Virna // Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. – Vol 28, No 2 (2015). – P. 123-136

*Саргсян О.Н. – студентка III курса, направление «Психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гаврилова Е.А.*

Особенности межличностных отношений в педагогических коллективах сельских и городских школ

Современный кризисный период общества спровоцировал огромное количество проблем объективного и субъективного характера. Данные проблемы приводят многих людей к деформации межличностных отношений, психологическим срывам, конфликтным ситуациям, затруднениям в адаптации к новым условиям жизни. Подобного рода проблемы характерны и для педагогических коллективов.

Проявить себя в работе как профессионал педагог может лишь при активном взаимодействии с коллегами и руководством в процессе межличностных отношений. Межличностные отношения педагогов позволяют обеспечить достаточно высокий уровень психологического комфорта как в процессе обучения и воспитания школьников, так и в процессе конструктивного взаимодействия педагогов внутри коллектива [1].

Актуальность проблемы особенностей межличностных отношений в трудовом коллективе заключается в том, что данное проблемное поле на сегодняшний день недостаточно изучено современными авторами.

Особого внимания требует практическая актуальность данного вопроса. Ведь проблемы в межличностных отношениях в трудовом коллективе снижают показатели результатов эффективности труда, а также провоцируют негативные изменения субъективного благополучия субъектов труда.

Итак, что же означает понятие межличностные отношения?

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения; система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [2].

Одно из главных мест в данной проблеме занимает исследование феноменов межличностных отношений в трудовом коллективе, таких как: групповая сплочённость, психологический климат, уровень эмпатии и другие. Исследование данных феноменов позволяет более подробно изучить особенности межличностных отношений в трудовом коллективе.

Немаловажное значение в исследовании межличностных отношений занимает вопрос о различиях взаимоотношений в коллективах сельских и городских школ, которые, в первую очередь, связаны с особенностями состава

и численностью самого коллектива [3]. Изучение этого явления занимает центральное место в нашей научной работе.

В связи со всем вышесказанным мы решили определить, существуют ли достоверные различия в особенностях межличностных отношений в педагогических коллективах сельских и городских школ.

Мы предположили, что существуют различия в особенностях межличностных отношений педагогов сельских и городских школ, а именно: у педагогов городских школ преобладают авторитарный, эгоистический, агрессивный и подозрительный типы отношений с коллегами, а у педагогов сельских школ преобладают подчиняемый, зависимый, дружелюбный и альтруистический типы отношений с коллегами; педагогический коллектив городских школ имеет средний уровень групповой сплочённости, а педагогический коллектив сельских школ имеет высокий уровень групповой сплочённости; в педагогическом коллективе сельских школ психологическая атмосфера благоприятнее, чем в педагогическом коллективе городских школ; уровень эмпатии у педагогов сельских школ выше, чем у педагогов городских школ; степень аффективной организационной приверженности в педагогических коллективах сельских школ выше, чем в педагогических коллективах городских школ.

Для проверки гипотезы мы провели соответствующее исследование на базе МОУ СОШ №52 (город Тверь) и на базе МКОУ Молодотудская СОШ (Тверская область, Оленинский район, село Молодой Туд). В исследовании приняли участие 24 педагога городской школы (из них 21 женщина и 3 мужчины) и 10 педагогов сельской школы (из них 9 женщин и 1 мужчина).

Для определения различий в особенностях межличностных отношений в педагогических коллективах сельских и городских школ был проведён сравнительный анализ полученных данных. Был использован непараметрический критерий U-Манна-Уитни для установления различий между двумя независимыми выборками по уровню выраженности исследуемых переменных (тип межличностных отношений, уровень сплочённости, психологический климат, уровень эмпатии, степень аффективной организационной приверженности).

В результате эмпирического исследования гипотеза о различиях в особенностях межличностных отношений в педагогических коллективах сельских и городских школ частично подтвердилась (Таблица 1).

Достоверных различий по авторитарному типу межличностных отношений не обнаружено. Это свидетельствует о том, что городские или сельские условия педагогической деятельности не влияют на данный показатель. И городские, и сельские педагоги имеют средний уровень авторитарности при взаимодействии с коллективом.

Было установлено, что педагоги городской школы более эгоистичны по типу межличностных отношений, чем сельские педагоги. Это может быть связано с тем, что городские условия не предполагают такой тесной связи между людьми, как условия сельских поселений. Поэтому городские жители в

трудовых коллективах более обособлены, независимы и ориентированы на себя.

Также были выявлены достоверные различия по агрессивному типу межличностных отношений. Городские педагоги более агрессивны, чем сельские. Это может быть связано с тем, что городские учителя находятся в условиях сильной информационной зашумлённости, большой педагогической нагрузки, высокой численности учеников в классах. Всё это, несомненно, снижает стрессоустойчивость учителей к различным условиям жизнедеятельности и приводит к жёсткому, раздражительному, резкому и иногда к враждебному отношению к окружающим.

Достоверных различий по подозрительному типу межличностных отношений не обнаружено. Это свидетельствует о том, что учителя сельской школы могут быть настроены критично по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Учителя городской школы также могут испытывать трудности в интерперсональных контактах при общении.

Не было установлено достоверных различий и по подчиняемому типу межличностных отношений педагогов сельской и городской школы. Данный показатель может быть связан с тем, что педагоги сельской школы характеризуются склонностью брать на себя чужие обязанности, а учителя, работающих в городской школе, склонны к пассивности и инертности в межличностных взаимоотношениях.

По зависимому типу межличностных отношений также не обнаружено достоверных различий. Это свидетельствует о том, что как и сельские, так и городские педагоги склонны к конформности, мягкости, вежливости, доверчивости в межличностных отношениях и могут в критических ситуациях проявлять тревожность и беспокойность.

Также не было установлено достоверных различий по дружелюбному типу межличностных отношений. Высокие значения по данному показателю говорят о том, что и учителя сельской школы, и учителя городской школы характеризуются сотрудничеством, кооперацией, гибкостью при решении проблем в конфликтных ситуациях педагогического коллектива, следуют правилам и принципам «хорошего тона» в межличностных отношениях с людьми.

Достоверных различий по альтруистическому типу межличностных отношений педагогов сельской и городской школы не установлено. Высокие значения по данному показателю свидетельствуют о том, что учителя двух исследуемых типов школ очень ответственно подходят к процессу коммуникации. В процессе межличностных взаимоотношений они деликатны, в меру эмоциональны, бескорыстны и отзывчивы.

Также нами был проведён сравнительный анализ уровня сплочённости коллектива. По результатам эмпирического исследования были установлены достоверные различия в уровне сплочённости коллектива сельской и городской школ, а именно: педагогический коллектив сельской школы имеет более высокий уровень сплочённости, чем коллектив городской школы. Таким образом, педагогический коллектив сельской школы способен без больших

проблем преодолеть трудности, такой коллектив способен в наибольшей степени обеспечить благоприятные условия для развития личности каждого участника, все члены коллектива чувствуют себя его частью, единым целым. Данные различия могут быть связаны с тем, что сельские условия способствуют взаимодействию учителей не только в рабочее время, но и за пределами школы, чего нельзя сказать об особенностях межличностного взаимодействия педагогов городских школ.

По такому показателю как психологический климат коллектива достоверных различий не было обнаружено. Высокие значения по данному показателю позволяют утверждать, что педагогические коллективы сельской и городской школ обладают положительным социально-психологическим климатом, который отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством ответственности и взаимной требовательности друг к другу в процессе общения. В целом это может быть связано с общей удовлетворенностью сотрудников условиями и результатами труда.

По уровню эмпатии педагогов сельских и городских школ установлены достоверные различия. Учителя сельской школы в большей степени проявляют эмоциональную отзывчивость, умение сопереживать в процессе межличностных отношений, чего нельзя сказать о педагогическом коллективе городской школы. На это может влиять характер и частота межличностных отношений в педагогических коллективах, так, в городской школе контакты имеют более формальный характер и частота межличностных взаимодействий реже, чем в сельской школе.

Также были обнаружены достоверные различия в показателях аффективной организационной приверженности педагогического коллектива сельской и городской школ. Педагоги сельской школы более эмоционально привязаны к организации, в которой они работают. Образовательное учреждение для сельских учителей имеет большое значение, они переживают свою принадлежность к организации как принадлежность к семье и желают в дальнейшем принадлежать к ней. Более низкие значения по данному показателю характерны для педагогического коллектива городской школы, что, опять же, может быть связано с преобладанием формальных контактов между учителями.

Таблица 1

Статистические критерии

	Авторитарный	Эгоистичный	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический	Уровень сплочённости	Психол. климат	Уровень эмпатии	Аффек. приверженность
U Манна-Уитни	83,0	35,5	43,0	83,5	80,0	69,5	98,5	100	53,0	117	40,5	60,5
W Вилкоксона	138,0	90,5	98,0	138,5	135,0	124	153	155	353	417	340	360
Z	-1,42	-3,2	-2,9	-1,39	-1,53	-1,98	-,82	-,76	-2,5	-,09	-3,0	-2,26
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,154	,001	,003	,162	,124	,048	,411	,445	,010	,924	,003	,024
Точная знач. [2*(1- сторон. знач.)]	,170 ^b	,001 _b	,003 _b	,170 ^b	,137 ^b	,055 ^b	,423 _b	,467 _b	,010 _b	,926 _b	,002 _b	,023 ^b

- а. Группирующая переменная: школа
 б. Не скорректировано на наличие связей.

В заключение хотелось бы отметить, что результаты данного исследования помогут руководителям учебных заведений организовывать трудовые условия так, чтобы минимизировать негативные факторы и максимизировать позитивные факторы той среды, в которой находятся их сотрудники. Ведь благоприятное межличностное взаимодействие педагогов, вне зависимости от того, где расположена школа (в городе или в селе),

положительно влияет не только на отношения внутри коллектива учителей, но и на образовательный процесс в целом. И уместным считаем закончить изложение результатов исследования словами великого немецкого педагога Адольфа Дистерверга: «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель».

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2014. – 322 с.
2. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 2013. – 320 с.
3. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Под ред. В.А. Слостенина. – М.: «Академия», 2012. – 576 с.

*Сыровая Г.А. – студентка III курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Становова Л.А.*

Изучение моббинг-процессов в организации

Современная психологическая наука обращает пристальное внимание не только на позитивные, но и на негативные процессы и отношения, возникающие в организации. Для того чтобы выработать возможные пути разрешения возникающих в организации проблем, требуется подробно рассмотреть их феноменологию. Поэтому изучение динамики и тенденций развития тех явлений, которые могут послужить причиной ухудшения психологического климата в коллективе и психического здоровья каждого работника в отдельности, признается одним из наиболее актуальных направлений исследования.

Одним из подобных феноменов, мешающих продуктивному функционированию коллектива и организации в целом, является моббинг. Термин «моббинг» означает эскалацию конфликта на рабочем месте, в котором соотношение сил складывается не в пользу одной из сторон. Эта сторона конфликта систематически подвергается враждебным нападениям, которые возникают часто или на протяжении длительного промежутка времени и могут нанести ущерб человеку и его работе [3, с. 20]. По мнению психологов, говорить о моббинге можно в том случае, если психологический прессинг и неэтичное поведение в отношении работника проявляются не менее одного раза в неделю и на протяжении шести месяцев и более [2, с. 188].

Такое новое, редко используемое в обыденной жизни слово «моббинг» описывает те процессы, которые существуют со времен самых первых организаций. Данный феномен нельзя назвать специфическим для какого-либо

конкретного времени, тем более невозможно говорить о нем, как свойственном исключительно современности. Основная цель моббинга – вывести сотрудника из психологического равновесия, тем самым ухудшив его работу. В современной России феномен моббинга малоизвестен, так как граждане, которые подвергались притеснениям со стороны коллег или начальства, предпочитают не афишировать этого. Поэтому активное изучение моббинга как отдельного явления, оказывающего серьезное влияние, как на состояние организации, так и на психологическое здоровье работника, в России началось на рубеже XX и XXI веков.

Выделяют два традиционных вида моббинга:

- 1) вертикальный – «боссинг» – психологический террор в отношении работника исходит от начальника при подключении других сотрудников и формировании группировок в организации;
- 2) горизонтальный – психологический террор исходит от коллег [1].

Среди основных причин, способствующих возникновению моббинга на рабочем месте, являются страх потерять расположение начальства или рабочее место, приход нового работника и конкуренция на одну должность.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление и изучение моббинг-процессов в организации. Объектом исследования послужили 17 сотрудников 2 отделов ООО «Петровайзер». Предмет исследования – моббинг-действия, совершаемые и наблюдаемые работниками организации.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Провести диагностику моббинг-процессов в исследуемой организации с помощью опросника С.Г. Заржевского и Э.А. Угничя;
2. Проанализировать полученные результаты с точки зрения частоты и интенсивности совершения моббинг-действий в организации по отношению к самим респондентам и их коллегам;
3. Провести качественный анализ причин моббинг-действий в данной организации по мнению ее работников.

Опросник моббинг-конфликтов в организации С.Г. Заржевского и Э.А. Угничя состоит из двух блоков, построенных по одной и той же схеме: первая часть включает в себя закрытые и открытые вопросы, вторая – только закрытые. Во второй части представлен достаточно полный и подробный список моббинг-действий, которым могли подвергаться работники организации.

Далее представлен анализ отдельных ответов на закрытые вопросы первой части анкеты. При ответе на вопрос «В Вашем коллективе есть человек, вызывающий у Вас личную неприязнь?» группа респондентов разделилась почти пополам: незначительный перевес против 41,2% выборов варианта «Да» получил ответ «Нет» (58,8%). При этом во втором блоке на схожий вопрос «Как Вы думаете, есть ли в Вашем коллективе человек, вызывающий неприязнь у нескольких членов организации?» респонденты отвечали более категорично. Так, 62,5% признали, что такой человек есть, 31,25% не смогли с уверенностью сказать, и только один из опрашиваемых ответил «Нет». Из этого можно

сделать вывод, что относительно собственного мнения респонденты предпочитают высказываться осторожно, но тот факт, что в коллективе есть человек, который может подвергаться моббинг-действиям, не отвергают. Основные причины неприязни связаны с манерой общения (оскорбительные «шутки», перебивает, ведет разговоры только о своей жизни), поведением (его некорректность, несоответствие личным требованиям респондента или конкретной ситуации, ненужная навязчивость) и личностными качествами (высокомерие, хамоватость, излишняя самоуверенность, думает только о себе и своих проблемах).

На вопрос «Испытываете ли Вы негативное отношение со стороны одного или нескольких членов коллектива?» большинство респондентов (47,1%) не смогли с уверенностью ответить, немного меньшее количество сотрудников (35,3%) ответили отрицательно. Только три человека считают, что в коллективе их недолюбливают. Причинами тому послужили в основном личностные качества возможного агрессора или агрессоров: они невоспитанны и прямолинейны, не ценят хорошего отношения к ним, завидуют.

С точки зрения взаимоотношений коллектива и руководства ни один из респондентов не испытывает негатива от своего начальства. По мнению сотрудников, руководитель принимает участие в разрешении конфликтов (так ответили 64,7% респондентов), но возможно не всегда его подключение необходимо (35,3% респондентов отметили, что не во всех конфликтных ситуациях руководитель участвует). На вопрос «Можете ли Вы сказать, что кто-то из Ваших коллег чаще других подвергается негативному отношению со стороны руководителя?» 43,75% респондентов ответили «Нет», а 56,25% не смогли сказать уверенно. Следовательно, можно сделать вывод, что руководство в коллективе исследуемой организации выполняет свои функции, не превышая должностные полномочия, при этом поддерживая позитивные отношения с коллективом и в коллективе.

Взаимоотношения в самом рабочем коллективе можно охарактеризовать как устойчиво дружелюбные. Это подтверждается ответами респондентов на вопрос «Как, на Ваш взгляд, воспринимают новых сотрудников в Вашем отделе?»: большинство сотрудников (88,2%) ответили «Дружелюбно, приветливо», остальные 11,8% (два человека) предпочли вариант «Нейтрально». Такое распределение выборов подчеркивает динамичность коллектива как открытой системы, способной без ущерба для своей стабильности принять новых членов. Позитивность психологического климата подтверждается тем, что отвечая на вопрос «Знаете ли Вы о случаях ухода сотрудников из Вашей организации по причине психологических притеснений?», большинство респондентов (62,5%) ответили «Нет», еще 31,25% не смогли с уверенностью ответить. Только один человек утверждал, что знает о подобных случаях. Также большая часть респондентов (62,5%) отметили отсутствие в коллективе человека, которого можно было бы окрестить «белой вороной». Те 37,5% работников, сообщившие, что такой человек все-таки есть, в качестве причин такого положения дел назвали его личностные (замкнутость, нестандартное мышление) и профессионально

важные (стремление выполнять свою работу максимально качественно и профессионально, неправильно и медленно выполняет свою работу) качества.

Учитывая ответы на вопросы первой части обоих блоков анкеты, можно предположить, что обстановка в коллективе и в организации в целом положительная, моббинг-действия встречаются редко. Чтобы подтвердить данный вывод, проанализируем вторую часть анкеты для выявления частоты и интенсивности моббинг-действий в организации. На рис. 1 показано распределение частот совершения моббинг-действий по отношению к самим респондентам за последние 12 месяцев.

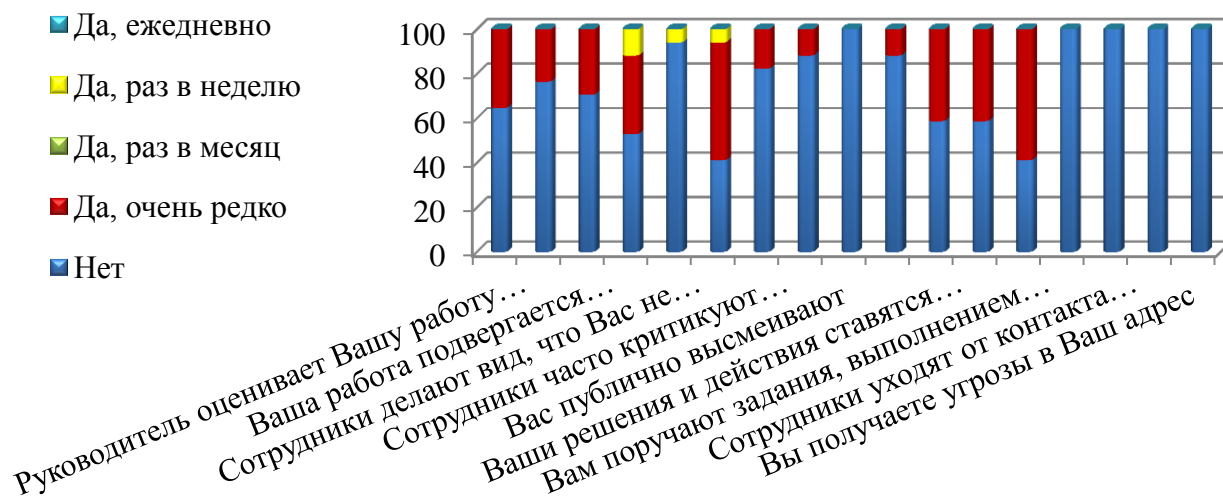


Рис. 1. Частота совершения моббинг-действий по отношению к респондентам за последние 12 месяцев

Как видно из рис. 1, сами респонденты практически не испытывают на себе моббинг-действий. Не более 4 раз в год респонденты получают несправедливую оценку и подвергаются неконструктивной критике со стороны руководства, слышат в свой адрес крики и ругательства, подвергаются обсуждению со стороны коллег, слышат лживые сплетни о себе, видят, как их пародируют коллеги. Особое внимание стоит обратить на такие характеристики, как «Ваши обращения и высказывания игнорируют» (35,3% респондентов испытывают это 1-4 раза в год, еще два человека подвергаются данному моббинг-действию раз в неделю), «Вас перебивают» (больше половины респондентов – 52,9% – выбрали вариант «Очень редко», один человек ответил «Да, раз в неделю»), «Ваши решения и действия ставятся под сомнение» и «Вам поручают бессмысленные задания» (данные моббинг-действия 1-4 раза в год испытывают на себе 41,2% респондентов), «Вам поручают задания, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники» (очень редко данное моббинг-действие испытывают 58,8% респондентов). Именно данные действия могут привести к развитию моббинг-конфликтов в исследуемой организации. В целом, можно сказать, что по отношению к себе работники практически не испытывают притеснений, чего нельзя сказать об их коллегах. На рис. 2 представлено распределение частот

совершения моббинг-действий в исследуемой организации по отношению к другим сотрудникам за последние 12 месяцев.

Как видно из рис. 2, по мнению респондентов, их коллеги испытывают большее притеснение со стороны коллектива, чем они сами. Стоит обратить особое внимание на то, что частота совершения моббинг-действий и сами моббинг-действия стали разнообразней. О том, что в адрес кого-то слышны крики, ругательства, высказались 37,5% респондентов. Из них 18,75% отмечали это не более 4 раз в год, 6,25% – раз в месяц, 12,5% – раз в неделю. 25% сотрудников считают, что работа кого-то из коллектива подвергается неконструктивной критике со стороны руководителя очень редко, а один человек замечает это с периодичностью раз в месяц.

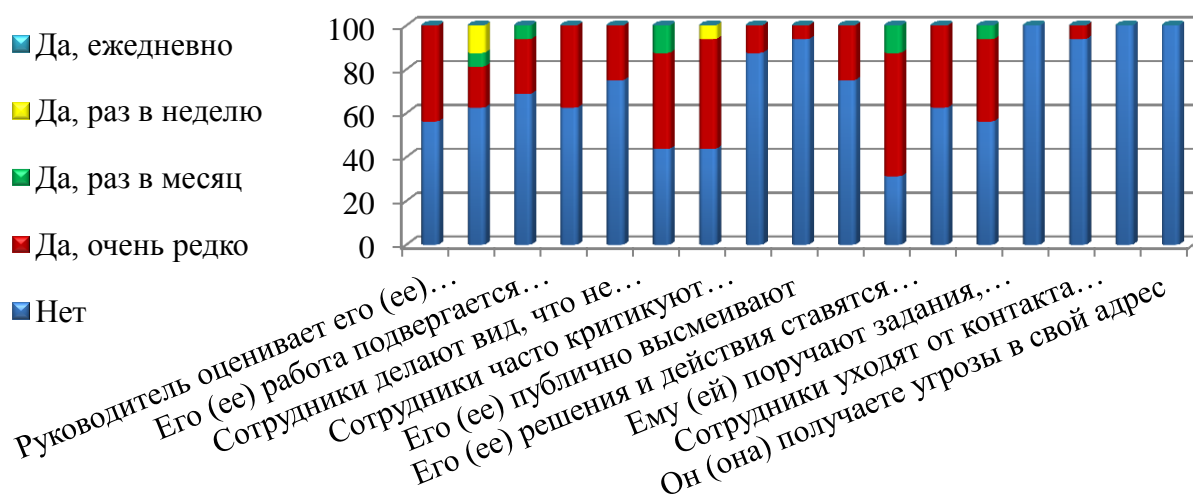


Рис. 2. Частота совершения моббинг-действий по отношению к коллегам респондентов за последние 12 месяцев

Главной проблемой (к счастью, наименее критичной) данной организации является склонность сотрудников друг друга перебивать, что может стать началом серьезного конфликта (43,75% респондентов отмечают это 1-4 раза в год, а 12,5% – раз в месяц). Еще одним большим местом можно назвать критику и обсуждения личной жизни коллег: половина работников замечают такое явление очень редко, один человек – раз в неделю. Еще одним моббинг-действием, которое отмечают респонденты как по отношению к другим, так и по отношению к себе, является то, что их решения ставятся под сомнение (больше половины – 56,25% – наблюдают это не более 4 в год, 12,5% – раз в месяц). Также очень редко 37,5% респондентов и один человек раз в месяц отмечают, что их коллегам поручают задания, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники. Важно отметить, что респонденты оказались едины во мнении относительно трех моббинг-действий: в исследуемой организации никому не поручают оскорбительных заданий, никого не высмеивают, никто не получает от сотрудников и начальства намеков на половую близость, предложений заняться сексом, угроз в свой адрес.

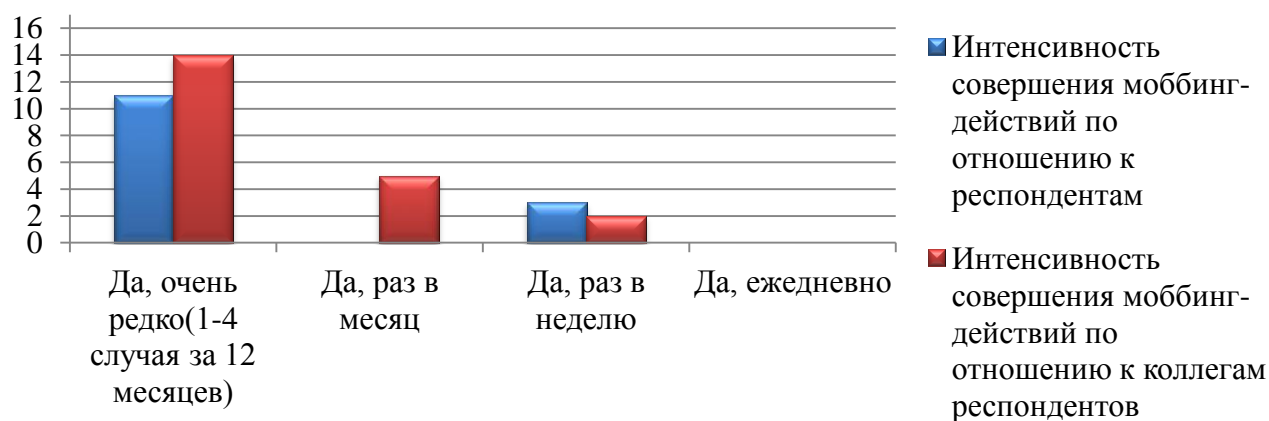


Рис. 3. Интенсивность совершения моббинг-действий в организации

В целом, оценивая интенсивность совершения моббинг-действий в исследуемой организации, можно сказать, что моббинг-активность довольно низкая. Ежедневно проявляемых действий работники не отметили вовсе. Большая часть моббинг-действий проявляется не более 4 раз в год, их можно охарактеризовать, как единичные случаи. Это указывает на относительно спокойную атмосферу в рабочем коллективе и позитивный психологический климат.

В итоге можно сделать следующие выводы:

1. В исследуемой организации не было выявлено актуальных объектов моббинга, но возможные будущие жертвы притеснений присутствуют. Причинами к тому могут послужить их личностные качества, поведение и манера общения. Сами возможные будущие объекты моббинга выделяют следующие личностные качества агрессоров: они невоспитанны и прямолинейны, не ценят хорошего отношения к ним, завидуют.
2. Руководство в исследуемой организации эффективно выполняет свои функции, не превышает должностные полномочия, поддерживает позитивные отношения с коллективом и в коллективе.
3. Взаимоотношения в самом рабочем коллективе как открытой динамической системе можно охарактеризовать как устойчиво положительные. Большая часть респондентов считает, что возможного объекта моббинга среди них нет. Те, кто считает, что такой человек все-таки есть, в качестве причин такого положения дел назвали его личностные и профессионально важные качества.
4. В целом, моббинг-активность в исследуемой организации можно охарактеризовать, как низкую. Для профилактики моббинг-конфликтов следует обратить внимание на такие действия, как перебивание речи друг друга, склонность ставить под сомнения решения и действия коллег, поручение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники.

Данное исследование в перспективе будет продолжено в направлении определения взаимосвязи частоты моббинг-действий в организации и копинг-стратегий ее сотрудников.

Полученные результаты будут полезны для организационных психологов, социальных психологов, психологов труда и других специалистов, занимающихся исследованием моббинга как явления и особенностей его проявления в организациях, связанных с IT-технологиями.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. - N 3(17). - Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17.html> (дата обращения 07.11.2017).
2. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014. — 368 с.
3. Колодей К. Моббинг: Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления/Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 368 с.

*Яковлев В.А. – студент IV курса, направление «Психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гудименко Ю.Ю.*

Психологическая готовность к инновационной деятельности сотрудников организации как фактор корпоративной безопасности

В настоящее время, проблема совершенствования деятельности сотрудников организации очень актуальна. Дело в том, что далеко не каждому сотруднику удаётся своевременно достигать поставленных перед ним задач в условиях модернизации всех сторон функционирования общества. Это может происходить не только из-за недостаточного уровня профессиональной компетентности, но и других проблем, которые возникают в организации. К наиболее важным проблемам данного характера можно отнести: отсутствие безопасного и своевременного внедрения инноваций, а также недостаточный уровень психологической готовности сотрудников к инновационной деятельности; низкий уровень корпоративной безопасности в организации [8, с. 24].

Также важно отметить, что благодаря созданию необходимых условий для развития основных характеристик психологической готовности сотрудников организации к инновационной деятельности удается предотвратить конфликты различных видов и уровней в процессе внедрения инноваций. Это необходимо для организации, которая обязана сохранять свою жизнеспособность и полезность для общества при любых обстоятельствах [8, с. 24]. При этом повышается уровень корпоративной безопасности, что является необходимым условием стабильной и эффективной работы любой организации в настоящее время.

Исходя из анализа сложившихся научных взглядов на феномен психологической готовности к инновационной деятельности можно привести ряд определений и точек зрения относительно данного феномена.

Так, О.М. Краснорядцева отмечает, что психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека (инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки) [7].

По В.Е. Ключко и Э.В. Галажинскому, психологическая готовность к инновационной деятельности это проявление такого уровня самореализации, который обусловлен не столько актуальными потребностями человека, сколько наличными возможностями и особым типом системных образований ценностно-смыслового порядка, определяющими характер и форму открытия самоорганизующейся психологической системы (каковой является человек) в инновационную среду [6, с. 56].

Согласно исследованиям Е.А. Андреевой, феномен психологической готовности к инновационной деятельности имеет сложную структуру, состоящую из пяти основных компонентов: мотивационный; когнитивный; операциональный; эмоционально-волевой; коммуникативный [1, с. 35].

В свою очередь, Ю.Ю. Гудименко в своем исследовании [4, с. 63-64] выделяет следующие структурные компоненты психологической готовности к инновационной деятельности: мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой, творческий и указывает на то, что ключевые характеристики психологической готовности к инновационной деятельности всегда обусловлены спецификой конкретной деятельности [4, с. 63]. Исходя из этих положений, психологическую готовность к инновационной деятельности она определила как активное психическое состояние, обеспечивающее эффективную включенность субъекта в инновационную деятельность и представляющее собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов [4, с. 66].

Понятие психологической готовности к инновационной деятельности отражает такие динамические характеристики многомерного жизненного мира человека, как инициативность (готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности и отвечать за результаты), готовность к переменам, открытость к изменениям, легкость перестройки. (О.М. Краснорядцева) [7]. Однако важно понимать, что такие изменения могут быть небезопасны и болезненны для сотрудников организации, если в процессе внедрения инноваций не учитывается такой важный аспект, как психологическая безопасность сотрудников, которая является важным аспектом корпоративной безопасности.

Далее необходимо привести определение феномена «корпоративная безопасность» – это сложная социальная система, интегрирующая безопасность личности как субъекта профессиональной деятельности, безопасность

социально-профессиональных групп и безопасность социума в их предметно-практической соотнесенности и взаимосвязи [5, с. 15].

Корпоративную безопасность необходимо рассматривать через ее соотнесенность с безопасностью личности и безопасностью социальных групп в рамках отдельных корпоративных формирований. Исходя из этого, основными структурными компонентами понятия корпоративной безопасности можно назвать: социальный, экономический и информационный. Только в результате совместной деятельности этих структурных компонентов достигается интегральная корпоративная безопасность как некоторое системное качество, то есть при решении своих специфических задач данные структурные компоненты помогают друг другу [2, с. 43]. Исходя из этого, можно сказать, что корпоративная безопасность обеспечивается в том случае, когда происходит совпадение ценностей корпорации и персонала в пределах трудового процесса: продуктивная деятельность становится важным источником развития личности и связана с максимизацией качественного улучшения деятельности организации в целом [2, с. 50].

Психологическая безопасность сотрудников является своеобразной проекцией корпоративной безопасности в психологическом пространстве организации. На практике она обнаруживается единством поддержания психологического благополучия сотрудников и воспроизводства практики устойчиво стабильного функционирования и развития самой организации [8, с. 26]. В современных условиях происходит усложнение отношений в диаде «человек-организация». Это приводит к пониманию того, что их необходимо тщательно конструировать, отслеживать «слабые сигналы» только намечающихся отклонений, подводить под эти отношения идеологическую базу, выстраивать содержательные линии корпоративности. Корпоративное управление и корпоративная социальная ответственность признаются фундаментом, на котором устойчиво базируется безопасность организации [3, с. 33].

Поиск и разработка руководством организации новых, уникальных методов, приемов, средств построения деятельности может создать неплохую платформу для укрепления системы корпоративной безопасности [8, с. 19]. Таким образом, уровень корпоративной безопасности зависит от результата протекания инновационной деятельности.

Кроме того, по своей природе инновации объективно ориентируются на достижение большего соответствия практики функционирования организации реалиям спроса на результаты ее деятельности, они приводят к позитивным изменениям в настрое сотрудников. Это выражается в том, что любые изменения в условиях деятельности в некоторой степени «встряхивают» персонал организации, заставляют каждого сотрудника заново переосмысливать свою позицию в трудовом коллективе, переоценивать свое соответствие предъявляемым к нему требованиям, целесообразность своих ожиданий и претензий к руководству. При этом становятся более очевидными пробелы в компетенциях, в деловых качествах, в установившейся

коммуникации. Выявляются конфликты субъектных установок, ролевых позиций и т.д. [8, с. 24].

Внедрение в деятельность организации оригинальных, качественно новых идей, приемов и решений способно сформировать созидательный импульс обновления, активизировать нацеленность коллектива на изменения, мобилизовать у каждого адаптационную и творческую активность. В целом такие изменения создают многообещающую основу для построения стабильной деятельности и развития этой организации, а также ее сотрудников. Достижение единства обозначенной симптоматики является важной основой для сохранения корпоративной безопасности [8, с. 25].

Взаимосвязь этих феноменов очевидна, однако здесь необходимо отметить, что высокий уровень профессиональной компетентности сотрудников также влияет на положительное отношение к инновационной деятельности и проявляется в непосредственной заинтересованности в получении новых знаний и умений, в их использовании на практике. Соответственно, уровень профессионализма сотрудников организации влияет также и на корпоративную безопасность. Другими словами, реализация задач корпоративной безопасности зависит от развития кадрового потенциала, его роста, профессионального, психологического совершенствования [5, с. 78]. Несформированная или низкая психологическая готовность к инновационной деятельности делает волевое поисковое поведение неэффективным, вызывает внутренние сопротивления изменениям, выдает неверные ошибочные стратегии, поведенческие паттерны [4, с. 94].

Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью утверждать, что повышение психологической готовности к инновационной деятельности персонала позитивно отразится на уровне психологической безопасности в организации, а через нее и на уровне корпоративной безопасности в целом. Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для разработки программ тренингов с целью развития психологической готовности к инновационной деятельности сотрудников организаций. Полученные результаты исследования, возможно, применить в процессе повышения квалификации сотрудников организации, при сопровождении их личностного и профессионального развития, а также с целью повышения уровня корпоративной безопасности организации.

Список литературы

1. Андреева Е.А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: дисс... к.психол.н.: 19.00.03, 2013.
2. Бородин И.А. Основы психологии корпоративной безопасности. — М.: Высшая школа психологии, 2004. — 160 с.
3. Бусыгина И.С. Корпоративность как основание безопасности организации// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2011. - №4.

4. Гудименко Ю.Ю. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: дисс... к.психол.н.: 19.00.03, 2014.
5. Зинченко Ю.П., Перельгина Е.Б., Бусыгина И.С. Психология корпоративной безопасности. Учебное пособие // М.: Изд-во академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010.
6. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. - Томск: Томский государственный университет, 2009. - 240 с.
7. Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник Томского государственного университета, 2010. - № 339. - С. 151–155.
8. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Симулякры психологической безопасности в деятельности организации // Человек. Сообщество. Управление. - Том 16. - №1. - 2015.

3. Клиническая психология и психологическое консультирование

Белякова Е.В. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерская программа «Психологическое консультирование»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Барияк И.А.

Теоретические аспекты изучения эмоциональных нарушений в младшем школьном возрасте

Эмоциональные проблемы младшего школьного возраста, несмотря на многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов (А.И.Захаров, В.В. Лебединский, Г.М. Бреслава, К.Б. Вовненко, И.И. Мамайчук и др.), сохраняет свою актуальность, а ее решение является важным этапом для успешной социализации учащихся. В этот период развития у школьников формируются первичные установки на социальную успешность и уверенность в своих способностях.

Приобретенный жизненный опыт в младшем школьном возрасте может помочь ребенку включиться в новые социальные отношения, совместную деятельность и адаптироваться к изменившимся условиям обучения в школе.

В большинстве работ психолого-педагогического направления к эмоциональным нарушениям относят перечень негативных эмоциональных состояний: напряженность, страх, агрессию, тревогу, сниженное настроение, подавленность [2, с. 93]. Как отмечал В.В. Лебединский и его коллеги, эмоциональные нарушения - устойчивые эмоциональные состояния (могут быть отдельными и комплексными), которые сопровождаются поведенческими реакциями, препятствующие свободному взаимодействию с окружающим миром. К ним можно отнести легко меняющееся настроение, обидчивость, упрямство, проявление раздражительности, страха и тревоги. В исследовании Г.М. Бреслава, выполненном в русле психологии развития, эмоциональные нарушения рассматриваются как показатели отклонений в формировании личности. Проблемы психологической диагностики, коррекции и профилактики эмоциональных нарушений освещены в работах Н.Л. Белопольской, Т.И. Куликовой, В.В. Лебединского, И.И. Мамайчук, Ю.М. Миланич, И.М. Никольской, А.С. Спиваковской, З.И. Нгуен и других авторов [2, с. 92].

Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте могут быть детерминированы целым рядом причин, факторов и условий. Их комбинации образуют сложную систему, что в значительной степени обуславливает трудности дифференцированного подхода в психологической коррекции [3, с. 54].

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относят:

1. Природные факторы (особенности познавательной и умственной деятельности, проявление свойств темперамента);

2. Социальные факторы (особенности семейного воспитания, отношение учителя, влияние школьного психолога).

Ряд авторов предлагает другую классификацию факторов, приводящих к возникновению эмоциональных нарушений:

1. Биологические предпосылки эмоциональных нарушений (генетические факторы). Г.И. Каплан и Б.Д. Сэдок, по результатам многочисленных исследований, рассматривали генетическую предрасположенность формирования депрессивного состояния у детей и их родителей.

К биологическим условиям формирования эмоциональных нарушений у детей относят соматическую ослабленность, которая возникает в результате хронических заболеваний. Многие авторы отмечают, что эмоциональные нарушения развиваются у детей с соматическими заболеваниями в результате проблем, возникающих при социальной адаптации, а не в результате развития самой болезни. Гораздо чаще эмоциональные нарушения встречаются у детей, в анамнезе которых наблюдаются отягощающие биологические факторы в пери- и постнатальный периоды, но они также не являются определяющими в возникновении эмоциональных нарушений у ребёнка.

2. К психологическим факторам возникновения эмоциональных нарушений относят особенности эмоционально-волевой сферы ребёнка, в основном, нарушение адекватности его реагирования на воздействия извне, недостаток в развитии самоконтроля поведения. Отечественные авторы в своих исследованиях акцентируют внимание на формировании в детском возрасте преневротических патохарактерологических радикалов. К ним относятся: упрямство, эгоцентризм импульсивность, сензитивность (В.Н. Мясищев). Исследуя типологию эмоциональных нарушений, В.И.Гарбузов с соавторами выделили 9 типов: «агрессивность, благоразумность, честолюбие, педантичность, тревожная синтонность, инфантильность и психомоторная нестабильность, конформность и зависимость, тревожная мнительность и замкнутость, контрастность» [5, с.205]. А.И. Захаров в своих работах выделил классификацию основных свойств личности, предрасполагающих ребёнка к неврозу: «выраженность чувства «Я», сензитивность (эмоциональная чувствительность и ранимость), непосредственность (наивность), инпрессивность (внутренний тип переработки эмоций), латентность (потенциальность – относительно более постепенное раскрытие возможностей личности), противоречивость развития, неравномерность психического развития» [4, с. 3]. Многие исследователи выявили личностные особенности детей, такие как: неуверенность в себе, тревожность, несамостоятельность, которые способствуют развитию невротических страхов у ребенка.

3. Социально-психологические факторы.

По многочисленным исследованиям причиной возникновения эмоциональных нарушений в младшем школьном возрасте является влияние окружающей среды, в частности, семьи. В рамках психоаналитического подхода (А. Фрейд), выделила перечень факторов, влияющих на формирование невроза у ребенка:

- 1) определенная структура неосознанных фантазий родителей, приписывающих ребенку определенную роль;
- 2) пренебрежение потребностям ребенка и “втягивание” его в свою патологическую структуру.

К.Г. Юнг обратил внимание на то, что нервные нарушения у детей в семье развиваются благодаря влиянию конфликтной обстановки в самой семье, нежели личных проблем ребенка.

В рамках гуманистического подхода эмоциональные нарушения у ребенка возникают при рассогласовании своих чувств и в невозможности самореализации.

Представители поведенческого подхода указывали, что неадекватная форма применения методов наказания и поощрения в воспитательном процессе влияет на возникновение эмоциональных нарушений у детей. В.В. Ткачева изучающая детей с проблемами в развитии выделила восемь видов личностных установок родителей, которые в психотравмирующей ситуации препятствуют установлению гармоничного контакта с ребенком и с окружающим миром:

- 1) неприятие личности больного ребенка;
- 2) не конструктивные формы взаимоотношений с ребенком;
- 3) страх ответственности перед ребенком;
- 4) отказ от понимания существования проблем в развитии ребенка, их частичное или полное отрицание;
- 5) гиперболизация проблем ребенка;
- 6) ожидание волшебника, который в одно мгновение исцелит ребенка, вера в чудо;
- 7) рассмотрение рождение больного ребенка как наказание за что-либо;
- 8) нарушение взаимоотношений в семье после рождения ребенка с проблемами в развитии.

Исследование эмоциональной сферы является важным моментом в исследовании общего психического развития ребенка. Развитие и укрепление эмоциональной сферы детей становится все более актуальной, что требует психокоррекционных мер в системе образования младших школьников.

Список литературы

1. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 300 с.
2. Коненкова Р.А., Корытова Г.С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 92-98.
3. Королева В.В. Исследование эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [Электронный ресурс]// Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии. – 2017. – С. 54-57. - Режим доступа: <http://evansys.com/articles/noveyshie-dostizheniya-i-uspekhi-razvitiya-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itog/sektsiya-16-meditsinskaya->

psikhilogiya/issledovanie-emotsionalnykh-narusheniy-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-sindromom-defitsita-vn/

4. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника [Электронный ресурс]// Методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений. – Новокуйбышевск, 2008 - 105с. - Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/279730/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-spetsialistov-obrazovatelnykh-uchrezhdeniy-korreksiya-narusheniy-v-razvitiy-emotsionalno-lichnostnoy-sfery-mladshego-shkolnika>

5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

*Бринзак М. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерская программа «Психологическое консультирование»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – Спиридонова А.С.*

Роль психологического сообщества в профессиональной деятельности психолога

Сегодня профессия психолога становится весьма актуальной и востребованной. Работа психолога в различных организациях, медицинских и образовательных учреждениях становится частым явлением, что позволяет появляться большему количеству специалистов данной профессии.

По данным национального исследовательского университета Высшей школы экономики в 2017 году поступивших студентов на факультет психологии оказалось 4230 человек [6], это говорит о будущем росте специалистов в данной отрасли. Как правило, во время обучения, студенты – будущие психологи, еще размыто видят себя в профессии, сталкиваются с проблемой выбора своей будущей деятельности или направления этой деятельности. В связи с этим возникает проблема неопределенности у множества будущих психологов на выходе из университета. В частности, возникают вопросы о направлении профессиональной, а также научно-исследовательской деятельности.

Более опытные специалисты, которые находятся в профессии длительное время, чаще всего включены в различные сообщества, связанные с конкретными сферами профессиональной психологической деятельности: объединения школьных психологов, организационных, практических консультантов, а также с направлениями: гештальт-терапевты, психоаналитики, психодраматики, и др.

Будущие психологи – студенты или выпускники университетов, редко имеют такую возможность, как включенность в психологическое сообщество. На наш взгляд, объединение будущих психологов в психологическое сообщество, создание для них пространства для координации своей будущей и настоящей деятельности поможет при выборе направления своей деятельности

молодому специалисту. Это можно достичь с помощью предоставления свежей информации и происходящих событий в психологии на сегодняшний день, не только в мире, в России, но и конкретно в области, городе, где находятся начинающие специалисты.

В чем же преимущество включенности психолога в психологическое сообщество? Прежде чем перейти к данному вопросу стоит отметить, что же собственно есть психологическое сообщество. Карандашев В.Н. в своих трудах трактует психологическое сообщество, как систему коммуникаций и взаимодействий психологов, необходимую для успешного выполнения ими своей профессиональной деятельности [3].

Занковский А.Н. выделил следующие основные цели объединения психологов в психологические сообщества:

- 1) обмен научной информацией и опытом практической деятельности;
- 2) регулирование норм и стандартов профессиональной деятельности;
- 3) повышение квалификации профессиональных психологов;
- 4) регулирование статуса и норм профессиональных отношений между психологами и работодателями [2].

И так, одним из преимуществ включенности психолога в психологическое сообщество является то, что психологическое сообщество регламентирует деятельность психолога, что позволяет ему четко выстраивать отношения с администрацией и организовывать свою деятельность так, чтобы избегать двойных установок или работы в авральном режиме, а как следствие избегать стрессовых ситуаций, способствующих профессиональному выгоранию специалиста. Также психологическое сообщество организывает профессиональное пространство, которое объединяет в себе субъектов, взаимодействующих по поводу решения ряда различных проблем, касающихся различных сфер профессиональной деятельности и личностной позиции психолога. При этом, каждый из этих субъектов, решая конкретную проблему, реализует тот или иной тип присущей ему деятельности и тем самым проявляет определенную профессиональную позицию по отношению к этой проблеме [1]. Такой процесс создает в атмосферу в психологическом сообществе, которая может повлиять на профессиональное самосознание психолога, упорядочить его представление об эталонах и идеалах, профессионализме, его предназначении, а так же придать понимание о том, как индивидуальный стиль деятельности может отразиться на психологическом и физическом здоровье клиента.

Безусловно, каждый психолог, для предоставления качественных услуг и эффективной помощи своим клиентам, сам нуждается в специальной помощи. Такую помощь может предоставить психологическое сообщество посредством супервизии и наставничества, других более компетентных специалистов. Если же говорить о молодых психологах, то такое наставничество им необходимо вдвойне, так как общение с более опытными специалистами помогает перенять опыт, проработать свои слабые места, научиться действовать более профессионально и компетентно.

Также в психологическом сообществе психологи могут обсуждать волнующие их вопросы, касаемо как профессиональной деятельности, так и реалий современной психологии [5]. Климов Е.А. говорит о том, то психологическое общество как социальный институт необходимо каждому психологу, так как оно является упорядоченной, объемлющей системой, аналогом социальной среды, в которой всегда, при необходимости, можно найти поддержку [4]. Такая поддержка и помощь способствует благоприятному состоянию профессионала, что приводит к снижению уровня стресса, а также снижению риска профессионального выгорания. Для большинства профессий характерна передача полезной и важной информации от наставника к новичку. Но специфика работы психолога такова, что часто молодые специалисты, приходя работать, не имеют наставника и являются единственными психологами в организации. И тогда психологическое сообщество – это единственная возможность ориентироваться в профессиональной деятельности.

Немало важно и то, что любое психологическое сообщество или организация формирует этический кодекс, и строго следит за соблюдением профессиональных этических норм. Целью такого этического кодекса является установление основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности психолога. Это помогает психологу, создавать ориентир, при построении работы с клиентом. А также помогать разрешать проблемные и конфликтные ситуации, возникающие в процессе профессиональной деятельности психолога. Здесь же, стоит упомянуть, о том, что данный кодекс ограждает не только клиента и общество от применения неквалифицированной помощи и психологических знаний. Но и самого психолога, принадлежащего к определенному психологическому сообществу, его деятельность, от дискредитации. Довольно часто молодые специалисты, в силу своей неопытности, могут допускать ошибки и некорректно вести себя с клиентом, не подозревая, к каким неприятным последствиям это может привести. В таком случае регламент и жесткие этические нормы, необходимы начинающим психологам, для того чтобы негативных ситуаций, в которые они могут попасть возникало меньше.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что психологическое сообщество является одним из важнейших условий профессионального развития психолога. Включенность психолога в такую систему способствует формированию его способностей к самостоятельному целеполаганию, регулированию профессиональной деятельности и профессиональному саморазвитию. Также оно является социальной средой, в которой осуществляется взаимодействие и общение друг с другом специалистов, при котором происходит осознание и усвоение основных типов профессионального мышления, и передачи опыта от одного специалиста другому.

В связи с этим, хочется сказать о том, что существование психологического сообщества в профессиональной деятельности психолога важно не только в том случае, когда специалист уже сформирован и имеет опыт работы в данной деятельности. Но и в тех случаях, когда специалист только

стоит на пороге в профессию. В этот момент психологическое сообщество может выступать в качестве информатора, координатора и наставника одновременно. Оно может помочь будущему психологу в становлении себя как профессионала, в определении направления своей профессиональной деятельности, а так же повышению знаний, умений и навыков, развитию новых компетенции.

Список литературы

1. Барсукова О.В. Профессиональная этика педагога-психолога в системе образования// Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2017. - С. 13-15.
2. Занковский А.Н. Введение в профессию. – Учебное пособие. – М.: Изд. центр ЕОАИ, 2009. – 71 с.
3. Карандашев В.Н.. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. - 288 с.
4. Климов Е.А. К психологам России Выступление при открытии Учредительного съезда РПО 22 ноября 1994 г.// РПО. Ежегодник. - Т.1. - Вып. 1. - М., 1995. - С. 14-24.
5. Мазилова В.А. Проблема факта и взаимопонимание в психологическом сообществе // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. психологии. – 2016. – С. 50-52.
6. Мониторинг качества приема в вузы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ege.hse.ru/stata_2017 (дата обращения 28.04.2018 г.).

Галямина Н.С. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерская программа «Психологическое консультирование»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент

Барилjak И. А.

Психологические особенности детей, проживающих с отцом после развода

«Развод является ненормативным семейным кризисом, характеризующимся сложными взаимоотношениями, неожиданными изменениями в семье и высоким уровнем эмоционального напряжения» [1, с. 27]. В настоящее время проблема детей, которые остались проживать с отцом после развода, является актуальной. Актуальность обусловлена тем, что в последнее время все чаще возникают случаи, когда местом жительства ребенка выбирают дом отца. На сегодняшний день огромное количество работ по психологии раскрывают проблемы семьи, семейного воспитания, матерей-одиночек и т.д. Воспитание детей отцами является достаточно редким явлением (особенно в советское время), а потому и изучению данного аспекта уделяется недостаточно внимания. В связи с этим, возникают трудности как у отцов, оставшихся с детьми, так и у практикующих психологов, у которых нет

готовых программ по психологическому сопровождению таких семей. Некоторые аспекты психологии отцовства рассматривались в работах отечественных и зарубежных ученых таких, как: Д.С. Акивис, Т.А. Гурко, В.С. Мухиной, Э. Фроммом и другими. Целью данной статьи является определение психологических особенностей детей, которые остались проживать с отцом после развода.

В ситуации развода возникает комплекс серьезных психоэмоциональных состояний, которые связаны с переживаниями вины, страха и агрессии. А так же нарушением веры в окружающих, в том числе и нарушением базового доверия к миру. В случае если развод сопровождается дополнительной семейной тревогой, то психоэмоциональная реакция супругов может быть крайне острой и доходить вплоть до суицидальных попыток. Как правило, ситуация развода сказывается негативно не только на супругах, но и на их детях. Чешский психотерапевт С. Кратохвил провел сравнительное исследование, которое охватывало 118 детей из неполных (разведенных) семей. Результаты исследования показывают, что дети из семей, чьи родители развелись, в среднем хуже адаптируются к новым условиям, чем дети из полных семей. Важными факторами снижения уровня адаптации являются интенсивность и продолжительность разногласий, ссор и конфликтов между родителями, свидетелями которых был ребенок. Особенно если один родитель негативно настраивал ребенка против другого родителя. Подобное поведение прямо или косвенно влияет на ребенка и направленно, в первую очередь на то, что бы унижить в его глазах достоинство одного из родителей. Хуже всего адаптация была у детей, которые остались проживать с родителями после развода при их совместном проживании в одной квартире. Наиболее действенным фактором, который позволяет снизить влияние неблагоприятных условий, является сильная эмоциональная связь между ребенком и некоторыми членами семьи. Эта связь служит ребенку крепкой опорой и поддержкой [2, с. 305–306].

Как правило, дети после развода чаще всего остаются с матерью, но участились случаи, когда дети стали оставаться проживать с отцом. У семей, в которых произошел развод, создается специфическая система отношений между отцом и детьми. Формируются образцы поведения, представляющие собой в некоторых отношениях альтернативу нормам и ценностям, на которых основывается институт брака. Ситуация, в которой дети остаются с отцом, в большинстве случаев означает потерю привычного социального статуса, утрату стабильности ролевых позиций, а также лишение возможности продолжать вести обычную жизнь и сохранять свои привычки неизменными [3]. Прежде всего, тяжело переживают распад семьи дети, которые находятся в дошкольном возрасте. Исследования зарубежных психологов показывают, что для ребенка-дошкольника развод родителей означает ломку устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, а так же конфликт между привязанностью к отцу и привязанностью к матери. Отец и дети выстраивают свою систему отношений, в которой отец берет на себя функциональные обязанности не только отцовской, но и материнской фигуры.

Отцы в неполных семьях, выполняют роли за обоих родителей, они выступают по отношению к ребенку в различных функциях: воспитательной, рекреативной, хозяйственно-бытовой, коммуникативной и эмоциональной. Но это не означает, что отец должен пытаться заменить обоих родителей. Главной задачей в этой ситуации является выстраивание теплых и доверительных отношений в сложившейся семье.

В отцовских неполных семьях девочки не видят примера женского поведения в семье, что может способствовать формированию, в процессе их социализации, неадекватного представления о ролевых функциях женщины, жены и матери. Дети, которые воспитываются в монородительских семьях, лишены примера взаимоотношений между мужчиной и женщиной в семье. Это может негативно влиять на их социализацию в целом и на подготовленность к будущей семейной жизни в частности. Ребенок, как правило, выражает принятие нравственных и идеологических норм своих родителей. Осуществление этой составляющей воспитательного процесса в неполной семье деформируется, в связи с отсутствием одного родителя [4].

В случае развода важным моментом является объяснение ребенку, почему так произошло, и каким образом в дальнейшем будут выстраиваться отношения между всеми членами семьи, а не ставить эту тему под запрет. Тем самым, не давая, ребенку основания объяснять себе происходящее самому. Так как ребенок может прийти к ложному выводу о том, что он является причиной расставания родителей. В связи с этим у ребенка может сформироваться чувство вины. Если мать, после расставания с отцом, выражает желание общаться со своими детьми, то отцу в таком случае не стоит этому препятствовать так, как для ребенка важно понимать, что у него есть оба родителя, которые в равной степени любят его.

Существуют некоторые различия в эмоциональных и поведенческих реакциях девочек и мальчиков, которые связаны с их переживаниями ситуации развода родителей. Так, девочки чаще всего скрывают свои переживания, и их внешнее поведение почти не меняется. Однако при этом могут проявляться такие признаки нарушения адаптации, как пониженная работоспособность, депрессия, утомляемость, отказ от общения и раздражительность. Иногда подобные реакции девочек направлены на то, чтобы привлечь к себе внимание, родителей, которые расстаются. И их целью является если не померить родителей, то хотя бы убедиться в том, что они не разлюбили ее. Для мальчиков характерны более очевидные нарушения поведения, которые могут носить, иногда, явно провокационный характер. Это может выражаться, например, в девиантном поведении. Если ведущими переживаниями девочек в ситуации развода родителей является грусть и обида, то ведущими переживаниями мальчиков являются гнев и агрессивность. Переживания девочек доставляют беспокойство в первую очередь им самим, а проблемы мальчиков чаще всего начинают сказываться на окружающих [5, с. 12–13].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большое количество семей сталкиваются с ситуацией развода, который сопровождается рядом

негативных психологических последствий для обоих супругов. Развод всегда является источником больших потрясений не только в жизни супругов, но и их детей. В большинстве случаев дети остаются проживать с матерью, но, тем не менее, встречаются и такие случаи, когда они остаются проживать с отцом. В таких ситуациях отцы берут на себя множество функций, пытаясь заменить детям материнскую фигуру. Главной задачей, при выстраивании новой системы семейных отношений, является установление доверительных отношений между отцом и детьми, а так же правильное распределение ролей в семье. Дети, как правило, остро воспринимают ситуацию, в которой родители решили разойтись. Это негативно сказывается на адаптации детей к новым сложившимся условиям. Существуют некоторые различия в эмоциональных и поведенческих реакциях девочек и мальчиков. Переживания девочек часто сопровождаются пониженной работоспособностью, депрессией, утомляемостью, отказом от общения и раздражительностью. В то время как переживания мальчиков чаще всего сопровождаются нарушением их поведения.

В результате можно говорить о том, что большое внимание стоит уделять детям и их переживаниям, которые они испытывают в результате развода родителей, и в частности, вопросу о воспитании детей, оставшихся после развода с отцом. Встает необходимость научных исследований в области взаимоотношений отцов и детей, проживающих вместе после развода, с целью изучения психологических последствий и разработки программ по психологическому сопровождению таких семей.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Специальные проблемы психологического консультирования. Учебное пособие. — М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. — 199 с.
2. Крадохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. — М.: Медицина, 1991. — 325 с.
3. Ситникова В. В., Кузнецова Е. К. Социальная работа с неполными отцовскими семьями // Вестник Амурского Государственного университета — 2011. — № 54. — 62–66 с.
4. Стукалова Е.А. Особенности воспитания ребенка в неполной семье // Вестник научных конференций — 2016. — № 3-4 (7). — 108-109 с.
5. Целуйко В. М. Супружеская перестрелка с улетальным исходом. — М.: АСТ У–Фактория, 2008. — 223 с.

*Евсейчик В.А. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Бариляк И.А.*

Арт-терапия как метод психокоррекции

В настоящее время люди сталкиваются с множеством психологических проблем: стресс, депрессия, постоянно сниженное настроение, эмоциональная неустойчивость, импульсивность и повышенная тревожность. Ввиду этого использование арт-терапии является особенно актуальным, так как, пользуясь внутренними механизмами саморегуляции, она способствует коррекции различных отклонений и нарушений личности [3].

Арт-терапия – это метод психологической коррекции с помощью художественного творчества. Психокоррекция же представляет собой совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека.

Данная терапия построена на применении техник разных видов искусства в символической форме, она позволяет стимулировать художественно-творческие проявления человека с целью корректировки нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [4].

Арт-терапия основана на творчестве и игре. Преимущества данного метода коррекции в том, что он помогает раскрыться человеку, развить и гармонизировать личность.

Исцеляющий, или катарсический, эффект возникает как дополнительная функция искусства, помогающая избавиться от стресса, страхов, коммуникативных проблем и т. д. [2].

Существует множество видов арт-терапии. Тот или иной вид необходимо выбирать исходя из психических особенностей человека (например, опираясь на доминирующий тип восприятия информации). Представим некоторые из них:

1. Изотерапия (или рисуночная терапия) – терапия изобразительным творчеством. Данная терапия способствует повышению самооценки, развитию творческих способностей, помогает понять собственные переживания. Она применяется для психологической коррекции людей с трудностями в общении, с психосоматическими и невротическими нарушениями, а также при внутрисемейных конфликтах.

2. Библиотерапия – специальное коррекционное воздействие с помощью чтения определенной литературы в целях нормализации психического состояния клиента. Книги являются мощными инструментами, воздействующими на мышление и характер людей, они способны формировать поведение и помогать в решении проблем.

3. Драматерапия – театральные постановки благоприятно влияют на познавательные психические процессы: внимание, память, воображение,

мышление. Такие занятия помогают научиться владеть своим телом, перестать его стесняться, тем самым освободиться от внутренних комплексов.

4. Игротерапия – метод психотерапевтического воздействия не только на детей, но и на взрослых с использованием игры. Использование игрушек дает возможность человеку послушать, рассмотреть, потрогать и вспомнить то, что тревожило его многие годы и стало причиной различного рода проблем. Игротерапия дает возможность работать с ранними детскими травмами и синдромом посттравматического стресса.

Все эти виды терапии позволяют человеку выразить свои чувства и эмоции, помогают бороться со стрессами, страхами и фобиями. Решаются проблемы с низкой самооценкой, различными зависимостями. Человек начинает глубже понимать себя, свой внутренний мир; раскрывает новые, ранее неизвестные интересы в жизни, которые, после овладения навыками в различных видах искусства, становятся замещающими факторами реализации личностных потенциалов через активное творчество [1].

Можно выделить два основных механизма психологического коррекционного воздействия, которые характерны для арт-терапии:

1. Первый состоит в том, что искусство позволяет в определенной символической форме реконструировать проблему и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе творческих способностей человека.

2. Второй механизм связан с природой эстетической реакции, которая позволяет изменить действие аффекта от неприятного к привлекательному (приносящему удовольствие) [5; 6].

Арт-терапия подходит и для взрослых и для детей.

Она помогает взрослым людям вернуться в детство, обрести непосредственность, а также освободиться от стереотипов, заложенных обществом. Именно эти человеческие установки, которые приобретаются во время жизни, препятствуют успешной психологической коррекции и делают невозможным решение многих внутренних конфликтов. Именно поэтому арт-терапия является важным компонентом в работе над разрешением психологических проблем у взрослых людей.

Перед началом работы с ребенком необходимо его заинтересовать. Арт-терапия отлично справляется с этой задачей. Дети с удовольствием занимаются творчеством: рисуют, лепят, сочиняют.

Процесс изобразительного творчества приводит в баланс внутреннее состояние физических, психологических и эмоциональных качеств в развитии ребенка. Во время рисования происходит развитие сложных движений кистей рук, тактильной чувствительности, пространственного мышления, зрительно-моторной координации, глазомера.

Особую ценность в арт-терапии имеет работа с детьми, у которых имеются затруднения в выражении своих мыслей и чувств из-за речевых, коммуникативных или эмоциональных нарушений, или же сложности самих переживаний и наличия внутренних барьеров для их выражения.

Творчество является безопасным способом выразить существующий внутренний конфликт, который по каким-то причинам невозможно разрешить. Метод арт-терапии подходит для решения даже самых глубоких психологических проблем. Человек избавляется от негативных эмоций благодаря творческому переживанию.

Таким образом, метод арт-терапии способствует избавлению от комплексов, высвобождению раздражения, агрессии с помощью творчества. Арт-терапия является поддержкой в кризисных ситуациях. Она очень эффективна в работе с инвалидами и детьми-сиротами, так как помогает им войти в социальную среду и повысить личностный уровень развития; арт-терапия востребована в процесс реабилитации нарко- и алкозависимых. Помимо этого, полифункциональность арт-терапии позволяет использовать её в работе с персоналом различных организаций (психологическое сопровождение персонала).

Список литературы

1. Бочарова А.С. Применение арт-терапии в процессе реабилитации наркозависимых // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 8. – С.112–114.
2. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 22 с.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебн. пос. для студ. вузов. — М.: ТЦ Сфера, 2004. – 510 с.
4. Пискун Н.Д. Теория и практика арт-терапия: методологические основания междисциплинарного подхода / Н. Д. Пискун // Искусство и культура. – 2013. – № 2. – С.127–135.
5. Султанова М. С. Арт-терапия как метод преодоления коммуникативных трудностей подростков // Молодой ученый. — 2017. — №10. — С. 451–453.
6. Чащина О.В. Арт-терапия как средство нивелирования тревожности личности // Журнал Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 5. – С. 49–55.

*Евсейчик В.А. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Копылова Н.В.*

Психосоциальные методы терапии при болезни Альцгеймера

На сегодняшний день увеличивается число людей с диагнозом болезнь Альцгеймера. Ученое сообщество уделяет большое внимание данной проблеме, производя разработку лекарств. Но помимо этого необходимо разрабатывать новые немедикаментозные методы лечения, которые могли бы облегчить жизнь

больных и их родных. Актуальность психосоциальной терапии на данный момент чрезвычайно высока.

В данной статье мы сделаем попытку систематизировать существующие методы психосоциальной терапии для более точного понимания направлений развития немедикаментозного лечения болезни Альцгеймера.

Болезнью Альцгеймера называют неизлечимое нейродегенеративное заболевание. Впервые оно было описано в начале двадцатого века немецким психиатром Алоисом Альцгеймером, в честь которого и было названо. Чаще всего болезнь встречается у людей, чей возраст превышает 65 лет, но существует и более редкая форма заболевания – ранняя болезнь Альцгеймера.

Главным симптомом на ранних стадиях является расстройство памяти. Изначально симптомы малозаметны и их часто связывают с пожилым возрастом или воздействием стресса. Но с развитием болезни появляются такие симптомы, как раздражительность, агрессивность, колебания настроения, происходит потеря долговременной памяти, возникают нарушения речи и когнитивных функций, больной теряет способность ориентироваться в обстановке и ухаживать за собой. Потеря функций организма ведёт к смерти.

Данная проблема в настоящее время становится все более актуальной. С каждым годом количество людей с болезнью Альцгеймера продолжает возрастать. Учёные предполагают, что уже через 30 лет количество больных может вырасти до 100 млн человек.

В настоящее время не достигнуто полного понимания причин и хода болезни Альцгеймера. Современные методы терапии помогают смягчить симптомы, но пока не позволяют остановить развитие заболевания.

Фармакологическую терапию необходимо дополнять психосоциальными методами лечения.

Существует несколько видов психосоциальной терапии:

1. Поведенческая
2. Эмоциональная
3. Когнитивная
4. Стимуляторно-ориентированная

Поведенческая терапия обозначает воздействие, имеющее целью изменить текущее поведение пациента или выбранную им линию поведения. Такое вмешательство определяет причины и последствия проблемного поведения, а также проводит работу по их коррекции. При использовании данного подхода возможно смягчение отдельных поведенческих проблем (например, недержание мочи) [4].

Эмоциональная терапия включает в себя терапию воспоминаниями, поддерживающую психотерапию, валидационную терапию, сенсорную интеграцию и «симуляцию присутствия». Данные методики способствуют социальной интеграции, снижению острого чувства одиночества у пациентов.

- Положительное влияние на мышление и настрой пациента оказывает терапия воспоминаний, на которой больные обсуждают пережитые события (особенно положительные и лично значимые), используя знакомые предметы из прошлого (фотографии, предметы обихода). Считается, что этот

метод психотерапии повышает уровень благополучия, доставляет удовольствие и стимулирует когнитивное функционирование; улучшается поведение, навыки общения, самообслуживание. Этот метод достаточно гибкий, поэтому его можно адаптировать к каждому индивиду (подходит и для людей с тяжелой деменцией).

- Поддерживающая психотерапия помогает легкобольным пациентам адаптироваться к болезни. Психологическая поддержка также ослабляет стресс у лиц, осуществляющих уход.

- Эффективность валидационной терапии (основанной на признании персональной правды и реальности других людей) и сенсорной интеграции (где больной осуществляет упражнения, стимулирующие органы чувств) на данный момент недостаточно исследована.

- Предварительные данные показывают, что симуляция присутствия помогает снизить уровень тревожности у пациентов, их поведение становится более спокойным. Данный метод основан на теории привязанности и подразумевает прослушивание больными записей голосов близких родственников [3,5].

Когнитивно-ориентированные методы терапии (например, когнитивная переподготовка и ориентирование в реальности) используются для снижения когнитивного дефицита.

- Ориентирование в реальности — один из методов контроля над поведением. Данные методы чаще всего применяются по отношению к людям с деменцией. Цель ориентирования в реальности — помочь людям с потерей памяти и нарушениями ориентировки путем напоминания о фактах, касающихся этих людей и окружающей их обстановки.

- Когнитивная переподготовка проводится для восстановления способностей больного в решении задач, которые требуют умственного напряжения; а также компенсирует дефицит в бытовых навыках.

Стоит заметить, что использование обоих методов приводило к некоторым улучшениям когнитивных способностей. Но в отдельных исследованиях эффект оказывался временным и даже переходил в негативные проявления, например, в разочарование больных [2].

Стимулирующие методы терапии, такие как арт-терапия, музыкальная терапия, терапия, во время которой пациенты общаются с животными, занимаются физической активностью или другой общеукрепляющей деятельностью, в умеренной степени влияет на поведение и настроение [1].

Арт-терапия обладает существенным потенциалом для улучшения навыков общения и повышения самооценки.

Музыкотерапия предусматривает участие в музыкальной деятельности или только слушание пения или музыки. Использование музыкальной терапии способствует повышению уровня благополучия, качества общения и улучшению памяти на события своей жизни.

Физическая активность благоприятно влияет на людей с болезнью Альцгеймера, это проявляется в уменьшении количества случаев травм при падении и улучшении состояния здоровья и сна.

В целом, задачами психосоциального вмешательства являются:

- Деятельность, направленная на тренировку памяти, концентрацию внимания, планирование действий, решение различных задач.
- Снижение уровня тревожности и агрессивности.
- Социальная адаптация.

Благодаря использованию всех этих методов психосоциального лечения у пациентов наблюдаются видимые улучшения, замедление деградации когнитивных функций, а также повышается качество жизни пациентов.

Именно поэтому теоретические и практические исследования по данной теме особенно актуальны в настоящее время. Реформирование уже существующих и создание новых методов психосоциальной помощи поможет облегчить жизнь пациентов с деменцией, повысить эффективность фармакологического лечения, а также облегчить жизнь родным пациентов, так как данная терапия улучшает настрой больного и помогает снизить у него уровень тревожности и враждебности.

Список литературы

1. Воробьева А.А. Васильев А.В. Болезнь Альцгеймера: перспективы диагностики и лечения// Регулярные выпуски «РМЖ». – 2009. – №11. – С. 801–805.
2. Гаврилова С.И. Болезнь Альцгеймера (деменция альцгеймеровского типа)/ В кн.: Нейродегенеративные болезни и старение. Руководство для врачей. Под ред. И.А. Завалишина, Н.Н. Яхно, С.И. Гавриловой. – М., 2001. – С. 9–79.
3. Грант Б. Старческое слабоумие. Болезнь Альцгеймера и другие формы. Alzheimer's Disease. A Caregiver's Guide Серия: Советы врача Норинт, 2003. – 80 с.
4. Дамулин И.В. Болезнь Альцгеймера и сосудистая деменция. Под ред. Н.Н. Яхно. – М., 2002. – 85с.
5. Каминский Ю. Г., Косенко Е. А. Популярно и не очень о болезни Альцгеймера. – М.: Либроком, 2009. –136 с.

Илиева И.В. – студентка направления «Психология»

Великотырновский университет им. Св. св. Кирилл и Мефодия,

г. Велико Тырново, Болгария

Научный руководитель – доктор, доцент Бургов П.С.

Cognitive-behavioral therapy for substance use disorders

There are many disagreements among professionals and society as a whole about the nature of substance addiction and the effectiveness of therapeutic methods. Negativism is still being widely spread around the world as well as the belief that

abuse and addiction to psychoactive substances are mostly a social problem which should therefore be solved by social means and above all, with the help of the legal system. This attitude is understandable, considering the huge social damages – criminality, production losses, accidents, destruction of families etc. It is no coincidence that the public has such high and not always justified expectations that police and judicial action can solve the problem. Much of society does not believe in the effectiveness of treatment as a whole, and this attitude also affects the professional behavior of doctors. When examining patients, most medical professionals do not even ask questions about possible substance-related problems, and many consider that no therapeutic intervention is effective with substance-dependent patients. In general, discussions on the essence of the problem of "dependence on psychoactive substances and therapeutic strategies" are more saturated with emotions than with evidence [1, c. 208].

Cognitive-behavioral therapy is one of the most commonly used healing methods in dealing with patients with addictions. The methods of application and effectiveness of this addiction method have been extensively studied over the last few decades. Cognitive behavioral therapy is a combination of two therapeutic methods - behavioral therapy that focuses entirely on behavioral modification and cognitive - focused on conscious thought processes. CBT is based on the principles of Pavlov's classical theory and the theory of operative learning of Skinner. Dependent behaviors are seen as a result of dysfunctional behavioral training. The principle is easy to understand - any behavior that leads to rewards is more likely to be repeated and thus the overall conscious and unconscious behavioral strategy of the individual is formed. Psychoactive substances undoubtedly cause the feeling of reward and, in the absence of other alternatives or behavioral skills, the use of the drug becomes a lasting behavior. Accordingly, the goal of therapy is to learn new behavioral strategies that do not include substances, but give a sense of reward and support. The main task is to modify the thoughts and beliefs of the patient, resulting in a change in overall behavior. CBT is related to the fundamental idea that the human perception of events is formed by the influence of our interpretation of them, of the importance we put in them, not of their real nature. It is individual and related to our early experience. Behavioral change is achieved by changing the way of thinking by discovering key cognitions related to early experience (automatic thoughts, assumptions, core beliefs) and their modification. The use of CBT in patients with addiction is based on the cognitive model of addiction, which allows for the existence of specific ideas in the clients' cognitions. These ideas are called substance-based beliefs, and are expressed in expectations of reassurance or pleasure, increased efficacy, and so on. They are triggered by certain stimuli (negative emotions, interpersonal conflicts) and in turn lead to the "unlocking" of automatic thoughts or ideas that are associated with the desire to use. Certain thoughts arise immediately before the use of the substance that allow the patient to ignore the negative consequences or find justification. These ideas are called granting beliefs. They stem from cognitive distortions, which are an expression of the specific way of processing the information from the client. Key to the therapeutic process is the analysis of these beliefs in the client and the discovery of their relationship with the process of substance use [1, ctp. 244-245].

An overarching benefit that cognitive therapy brings to the treatment of substance use disorders is its emphasis on long-term maintenance. As misusers of alcohol and other drugs are often subject to relapse episodes, therapists need to teach patients a new set of attitudes and skills on which to rely for the long run. These attitudes and skills not only improve patients' sense of self-efficacy, they also lead to a reduction in life stressors that might otherwise increase the risk of relapse. A short (non-exhaustive) list of some of the attitudes and skills that patients learn in cognitive therapy includes:

- Learning how to *delay and distract* in response to cravings, by engaging in constructive activities, writing, communicating with supportive others, going to meetings, and other positive means by which to ride out the wave of craving until it subsides.
- Identifying dysfunctional ways of thinking and getting into the habit of thinking and writing effective responses.
- Developing and practicing a repertoire of appropriately assertive comments with which to politely turn down offers of a drink (or other substance) from someone (e.g., "Thanks, but I'll just have a ginger ale, doctor's orders!").
- Learning how to solve problems directly and effectively, rather than trying to drown out a problem by getting impaired, which only serves to worsen the problem.
- Becoming conversant in the "pros and cons" of using alcohol and other drugs, versus the pros and cons of being sober, and being able to address distortions in thinking along the way.
- Practicing the behaviors and attitudes of self-respect, including counteracting beliefs that otherwise undermine oneself and lead to helplessness and hopelessness.
- Utilizing healthy social support, such as 12-step fellowship (12SF) meetings, friends and family who support sobriety, and staying away from those who would undermine therapeutic goals.
- Making lifestyle changes that support sobriety and self-efficacy

To provide accurate empathy to patients, and to ascertain the optimal combination of validation for the status quo versus action toward change, it is important for therapists to assess the patient's "stage of change." Some patients are quite committed to giving up their addictive behaviors, and thus are at a high level of readiness for change. Others are more ambivalent, and may waver in their willingness to take part in treatment. Similarly, patients who are uncertain about giving up drinking and drugging may present for treatment with the goal of "cutting back" on alcohol and other drugs. Such patients may disagree that they will need to eliminate their use of psychoactive chemicals, and may decide to leave therapy if the therapist insists that the goal must be abstinence. The therapist's understanding of the patient's stage of change will be vital in helping them know just how directive to be, without going too far for a particular patient to tolerate at a given time in treatment. This sort of sensitivity may allow therapists to get the maximum out of treatment with patients who are most motivated, while retaining less motivated patients in treatment until

such time as they begin to feel more a sense of ambition in dealing with their problem [2].

Список литературы

1. Куценок Иг., Димитров Г. Злоупотребление и зависимость от психоактивных веществ – Издава: Фондация "Институт по поведенчески стратегии", 2004. – 208 с., 244-245с
2. [Treating Substance Misuse Disorders with CBT](https://beckinstitute.org/treating-substance-misuse-disorders-cbt/) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://beckinstitute.org/treating-substance-misuse-disorders-cbt/> (дата обращения 01.05.2018 г.).

*Конуркин И.С. – студент III курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Карасева Е.Н.*

Влияние силы нервной системы на уровень рефлексивности студентов ТвГУ

Изучение такого свойства нервной системы, как сила приобретает всё большее значение для психологии и клинической психологии, так как открывает путь к пониманию физиологических основ индивидуальных различий между людьми, а также патологий, которые у них возникают.

Свойства нервной системы – динамические особенности нервной системы, по большей степени генетически детерминированные, которые определяют индивидуальные различия в поведении при реагировании на воздействия физической и социальной среды [2].

Основное свойство нервной системы, которое отвечает за распределение энергетических ресурсов человека – её сила. Сила нервной системы – это выносливость, работоспособность нервных клеток, устойчивость либо к длительному действию раздражителя, дающего концентрированное в одних и тех же нервных центрах и накапливающееся в них возбуждение, либо к кратковременному действию сверхсильных раздражителей [1]. Слабость нервной системы не является отрицательным свойством, как считали со времён исследований И.П. Павлова. Сильная нервная система более адаптивна к одним жизненным условиям, а слабая – к другим.

Знание особенностей прирожденной организации нервной системы, оказывающей влияние на протекание психической деятельности человека, необходимо преподавателю в его учебной и воспитательной работе. Внешние факторы, относящиеся к организации учебно-познавательной деятельности учащихся должны соответствовать устойчивым типологическим особенностям студентов, быть разными у респондентов с сильной и слабой нервными системами.

Сила нервной системы напрямую отвечает за важный процесс распределения энергетических ресурсов мозга и организма в целом [5].

Рефлексия, выступающая синтезом психического свойства, состояния и процесса требует от человека больших энергетических затрат.

Рефлексия является одним из основных профессиональных качеств специалиста в области клинической психологии и психотерапии. Проблема развития рефлексии является одной из ключевых в научно-психологической среде. Изучение структуры рефлексии, динамики ее развития представляет большой интерес в теоретическом и практическом плане, поскольку так же позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности, как и изучение свойств нервной системы.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций, состояний, способностей и поведения [1].

Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия как психический процесс и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия» [4].

Выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интрапсихическая» и «интерпсихическая» рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к восприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого», так и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно [3].

На основании вышеизложенного материала мы выдвинули гипотезу, что у человека со слабой нервной системой уровень рефлексивности будет выше, чем у индивида, обладающего более сильной нервной системой.

Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование, выборку которого составили 30 студентов младших курсов факультета психологии Тверского Государственного Университета. В качестве методик были использованы: «теппинг тест» Е. П. Ильина; методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова.

После обработки результатов в данной работе нами был применён корреляционный анализ Спирмена для выявления зависимости уровня рефлексивности респондентов от их силы нервной системы. Исходя из результатов корреляционного анализа по Спирмену, можно сделать вывод, что такие показатели, как сила нервной системы и уровень рефлексивности имеют высокую тесноту связи, о чём свидетельствует коэффициент корреляции, равный 0,738. Так как результат по значимости меньше 0,05, то эмпирическое значение коэффициента корреляции значимо.

Результаты исследования

№ респондента	Тип нервной системы	Количество баллов по Карпову	Уровень рефлексии
1	сильный	111	низкий уровень
2	сильный	114	средний уровень
3	средне-сильный	86	низкий уровень
4	средне-сильный	107	низкий уровень
5	средне-сильный	109	низкий уровень
6	средне-сильный	110	низкий уровень
7	средне-сильный	115	средний уровень
8	средне-сильный	120	средний уровень
9	средне-сильный	122	средний уровень
10	средне-сильный	133	средний уровень
11	средне-сильный	136	средний уровень
12	средний	119	средний уровень
13	средний	121	средний уровень
14	средний	127	средний уровень
15	средний	131	средний уровень
16	средне-слабый	111	низкий уровень
17	средне-слабый	123	средний уровень
18	средне-слабый	127	средний уровень
19	средне-слабый	130	средний уровень
20	средне-слабый	131	средний уровень
21	средне-слабый	133	средний уровень
22	средне-слабый	140	высокий
23	средне-слабый	141	высокий
24	средне-слабый	142	высокий
25	слабый	130	высокий
26	слабый	141	высокий
27	слабый	142	высокий
28	слабый	158	высокий
29	слабый	165	высокий
30	слабый	177	высокий

В результате корреляционного анализа прослеживается следующая тенденция – чем сильнее нервная система у респондента, тем более низкий у него уровень рефлексивности. Это связано с тем, что сила нервной системы напрямую отвечает за важный процесс распределения энергетических ресурсов мозга и организма в целом. Рефлексивность, выступающая синтезом психического свойства, состояния и процесса требует от испытуемых больших энергетических затрат. Человек с сильным типом нервной системы в деятельности концентрирует своё внимание на главных её составляющих, зачастую игнорируя второстепенные признаки. Рефлексия состоит из мельчайших элементов, которые человеческому мозгу нужно обработать и систематизировать. Сильная нервная система в отличие от слабой имеет более высокий порог чувствительности. Низкий уровень рефлексивности у

респондентов с сильной нервной системой обусловлен меньшей возможностью испытать стимульную реакцию от слабых раздражителей.

Респонденты со слабой нервной системой обладают более низким порогом чувствительности, вследствие чего им проще развивать уровень рефлексивности, так как особенности их нервной системы позволяют им в большей степени сосредоточиться и включиться в процесс рефлексии, преимущественно вызываемый слабыми раздражителями.

Испытуемые со средней силой нервной системы могут интегрировать в себе качества людей со слабой и сильной нервными системами, обладая при этом большей вариативностью поведенческих проявлений. Данный индивид является более гармоничным, так как его нервная система может реагировать на совершенно разные по силе раздражители, формируя у него средний уровень развития рефлексивности.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998. - 301 с.
2. Ильин Е.П. Психофизиология индивидуальных различий. - СПб.: Питер, 2004. 701 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 5. - С. 45-57.
4. Леонтьев Д.А., Салихова А.Ж. Взгляд на себя со стороны как предпосылка системной рефлексии. В кн. Материалы IV Всероссийского съезда РПО. Т. 2. - М.; Ростов н/Д.: Кредо, 2007. - С. 237-238.
5. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. – М. 2000. - 288 с.

Конуркин И.С., Коштырева Е.А. – студенты III курса, специальность «Клиническая психология»

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Лаврова Л.Г.

Виктимблейминг: причины и последствия обвинения жертвы

Благодаря технологическому прогрессу и широкому распространению интернета, в двадцать первом веке всё более острой становится проблема обсуждения преступлений разного характера, а в частности – участников преступления. Особое внимание стоит уделить так называемому «виктимблеймингу» или обвинению жертвы. Данная статья не претендует на полный теоретический обзор данного явления.

Термин «обвинение жертвы» (victim blaming) впервые использовал Уильям Райан в одноимённой книге «Blaming the Victim», опубликованной в 1971 году. Согласно автору термина, виктимблейминг представляет собой возложение полной или частичной ответственности за совершенное преступление (несчастный случай, любой вид насилия) на жертву правонарушения или несчастья [3, с. 43]. Он связывал это явление с другим

феноменом, подробно описанным в исследованиях и работах Мелвина Лернера: феноменом справедливого мира. По словам Лернера, вера в справедливый мир это социально-психологический феномен, выражающийся в вере в то, что мир устроен справедливо, и люди в жизни получают то, что заслуживают в соответствии со своими личными качествами и поступками: хорошие люди награждаются, а плохие — наказываются.

С одной стороны, этот феномен можно рассматривать как важную психологическую защиту. Лернером было проведено несколько экспериментов [2, с. 34]: в первом участникам демонстрировали фотографии людей, а затем некоторым из них сообщали, что они выиграли в лотерею, а во втором участникам демонстрировали процесс обучения людей с применением жестких мер наказания за неуспеваемость, причём у части «воспитанников» была возможность уйти с занятия, а у части — нет. Выяснилось, что в первом случае респонденты, которым давали информацию о том, что изображенные на фотографиях люди выиграли в лотерею, склонны были приписывать им больше положительных качеств чем респонденты, которым такой информации не давали. А во втором случае респонденты обвиняли «воспитанников», у которых не было возможности прекратить занятие, приписывали им несуществующие «плохие» черты характера и ошибки в поведении. На основании этих и ещё ряда экспериментов Лернер сделал вывод, что феномен «виктимблейминга» возникает в той ситуации, когда наблюдающий жестокость человек не может никаким образом помочь жертве.

Можно предположить, что таким образом психика защищает себя от негативного воздействия — видя бессмысленную жестокость, которой нельзя избежать или которую нельзя прекратить, человек убеждает себя в том, что жертва заслуживала этой жестокости, потому что сам факт такой ситуации и наблюдения за ней уже травмирует. Бессознательно человек, наделённый базовой эмпатией, может осознать и прочувствовать страдания жертвы — и тогда наделение её плохими качествами способствует уравниванию её статуса и размера наказания. Такой защитный механизм позволяет поддерживать доверие к окружающему миру, уменьшает тревожность и даёт иллюзию контроля.

Так же исследования людей, склонных к виктимблеймингу показали, что использование этой защитной стратегии свойственно авторитарным, консервативным личностям. В свою очередь авторитаризм рассматривается как один из основных атрибутов фашизма в исследовании Теодора Адорно. Он с соавторами создал методику, называемую «F-шкала», оценивающую склонность респондента к авторитарному синдрому (который, в свою очередь, свойственен личностям, поддерживающим фашизм). Некоторые высказывания из методики, например: «Людей можно четко разделить на сильных и слабых», «Психически здоровый, адекватный, достойный человек даже не помыслит о том, чтобы причинить вред другу или родственнику» [4, с. 230] носят обвинительный для жертвы характер. Таким образом можно предположить, что виктимблейминг в некоторых случаях может быть и идеологическим средством воздействия на массы.

Однако если для свидетелей насилия виктимблейминг носит чаще защитный характер, то для жертв насилия этот феномен является фактором, усугубляющим травму после момента преступления. Например, в исследовании Campbell R. и Raja S. [1, с. 46] взаимодействия жертв изнасилования с правовыми, медицинскими и психологическими структурами было показано, что многие жертвы проходят через ретравматизацию или так называемое «повторное изнасилование» из-за некорректных действий и высказываний работников. Помимо этого, исследования по всему миру доказывают, что иногда жертвам насилия отказывают в получении помощи и соблюдении их прав, руководствуясь риторикой виктимблейминга. Обвинение жертвы не только способствует усугублению травмы, но может быть опасным для её жизни – например, в России существует множество прецедентов, в которых первые сообщения о насилии жертв игнорируются правоохранительными органами, что приводит к повторному акту насилия, а иногда и к гибели жертвы.

Обычно виктимблеймеры – люди, обвиняющие жертву – апеллируют к поведению и личностным качествам жертвы, что особенно явно видно в обсуждении жертв убийств и изнасилований. Так, Мендельсон ввёл понятие «идеальная жертва», то есть жертва, абсолютно невиновная в совершённом над ней преступлении, и в глазах общественности имеется соответствующий образ идеальной жертвы, который, однако, меняется в зависимости от преступления: в одной ситуации жертву винят в агрессивном поведении, в другой – требуют от неё агрессии и самозащиты. В социальной психологии подобный феномен называется «ошибкой атрибуции» – склонностью оправдывать или обосновывать личностными особенностями те поступки и ситуации, в которых человек не имеет контроля.

Последствия виктимблейминга обширны: для жертвы осуждение и обвинение её обществом может нарушить процесс адаптации и привести к разнообразным последствиям, вплоть до суицидальных тенденций и актов, а для самого общества признание вины жертвы за акт совершённого над ней насилия трансформирует общественное сознание, делая его более авторитарным и жестоким.

Список литературы

1. Campbell R, Raja S. «Secondary victimization of rape victims: insights from mental health professionals who treat survivors of violence», Department of Psychology, University of Illinois at Chicago, 60607-7137. – USA, 2001. - p. 345.
2. Carolyn L. Hafer, Laurent Be`gue «Experimental Research on Just-World Theory: Problems, Developments, and Future Challenges», Psychological Bulletin. — 2005. — Т. 131. - № 1. - p. 234.
3. William Ryan. Blaming the Victim, 1976. - p. 443
4. Денисова Д.М. Шкала F как инструмент исследования авторитарного потенциала личности/ СПИИРАН. – 2012. - Выпуск 21. - С. 228–237.

*Коштырева Е.А. – студентка III курса, специальность «Клиническая психология»,
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Васильева Т.М.*

Исследование взаимосвязи аддиктивной идентичности в юношеском возрасте с восприятием воспитательной практики и образом родителей

На настоящий момент проблема зависимостей является одной из актуальнейших проблем не только в России, но и во всём мире. Вопросы борьбы с химическими зависимостями поднимаются на государственном уровне, а нехимические зависимости, до распространения компьютерных игр и Интернета остававшиеся в стороне, теперь так же являются предметом обсуждения среди ученых, социальных и государственных деятелей.

Согласно Ц.П. Короленко и Т.А. Донских [2, с. 89], аддиктивное (зависимое) поведение — это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. Однако не все люди в равной степени подвержены аддикциям. В современной науке широко обсуждается вопрос о том, что именно способствует формированию аддиктивной идентичности человека – одной из форм нарушения социальной идентичности, при которой субъект уходит от социальной реальности с помощью разнообразных аддиктивных агентов.

Под аддиктивной идентичностью авторы методики «Диагностика аддиктивной идентичности» подразумевают «сложный социально-психологический феномен, формирующийся в процессе социализации личности на основе уникального индивидуального опыта и личностных особенностей, сопровождающийся уходом от реальности с помощью химического и нехимического аддиктивного агента, и стойкой, сильной эмоциональной фиксацией на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние».

Нарушения идентичности часто приводят к различным девиациям, в том числе к зависимостям. Исследования [2, с. 123] доказывают достаточно четкую связь между аддиктивными проявлениями и разнообразными расстройствами личности.

Но чтобы понимать, почему существует такая связь, нужно обозначить, что вообще является признаками склонного к аддикциям человека. К признакам относятся перманентное чувство потерянности и одиночества, нестабильность границ собственного «Я» и представлений о самом себе. Такие люди намного сильнее обычного нуждаются в психологической поддержке, поскольку нестабильность их личности может быть скомпенсирована слиянием с личностью другого человека. Однако, как нами уже было упомянуто, индивиды

с нарушениями идентичности имеют проблемы с формированием близких связей и коммуникацией в целом, поэтому на определённом этапе другого человека как ресурс для поддержания целостности заменит какой-либо объект или деятельность, например, алкоголь или работоголизм.

В исследовании А.А. Писаревой [4, с. 56] была обнаружена взаимосвязь между уровнем адаптации и индивидуально-личностными качествами и образом родителей. Эти параметры играют важную роль в формировании идентичности, а особенно в том случае, если идентичность идёт по патологическому пути развития. В целом многими исследованиями доказано, что родители оказывают огромное влияние на личность ребёнка, а это значит, что при исследовании аддиктивной идентичности нужно обратить особое внимание на образ родителей, так как была выявлена его связь с личностными параметрами индивида, и образом воспитательной практики, которая формирует не только психологический климат в семье, но и влияет на степень и характер близости с родителями.

Воспитательная практика – это система целенаправленных и спонтанных, осознаваемых и неосознаваемых воспитательных воздействий отца и/или матери на ребенка, которая обусловлена их родительскими позициями [3, с. 122]. Овчарова Р.В. на основании работы С.С. Жигалина [1, с. 34] трактует родительскую позицию как систему отношений личности родителя к особому роду деятельности — воспитанию детей.

Образ человека – и родителя – зависит от многого, начиная этническими условиями, и заканчивая восприятием друзей и знакомых. Однако, как и воспитательная практика, образ родителей является важным индикатором наличия условий, в которых может начаться патологическое формирование личности. То, как именно воспитывается ребёнок, оказывает влияние на большинство структур его будущей идентичности.

Глубокий анализ восприятия воспитательной практики, а так же сформированного им образа родителей могут позволить на ранних стадиях определить склонность подростка к аддикциям и предотвратить патологическое формирование его личности путём коррекции взаимоотношений к родителями и самоотношения в целом.

На основании данных теоретических материалов, мы предположили, что негативные черты образа родителей и воспринимаемой лицами юношеского возраста воспитательной практики будут способствовать возникновению аддиктивной идентичности. Для проверки гипотезы было организовано исследование на базе ТвГУ, на факультете психологии среди групп «Психология» и «Клиническая психология» первого курса. В исследовании приняло участие 31 человек, 25 из них девушки, 6 из них юноши. 20 участникам исследования было 18 лет, ещё 11и было 17 лет. Все участники исследования имели полные семьи.

Испытуемым было предложено выполнить две методики, которые предоставлялись им на одной встрече:

- 1) методика «Диагностика аддиктивной идентичности» (Короленко, Дмитриева, Левина, Перевозкина, Перевозкин, Самойлик, 2012)

Методика позволяет оценить степень кризиса личности и выявить наличие специфических признаков аддиктивной идентичности на ранних периодах. Она состоит из 116ти утверждений и содержит в себе две шкалы: «Аддиктивная идентичность» и «Социальная желательность».

2) методика «Подростки о родителях» (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына, 2004)

Методика «Подростки о родителях» (сокращенно - ПоР) изучает воспитательную практику и формируемый ею образ родителей через призму детей в подростковом и юношеском возрасте. С помощью неё можно выявить не только представления детей о ситуации в семье, но и некоторые реальные положения воспитательной практики и поведения родителей.

В методике используется следующий ряд шкал:

- позитивный интерес;
- директивность;
- враждебность;
- автономность;
- непоследовательность.

В результате применения методик всего 26% от числа опрошенных (8 человек, из них 4 юноши и 4 девушки) показали повышенные результаты, что говорит о возможном наличии у них аддиктивной идентичности.

Вне зависимости от показателей, все участники исследования прошли методику «Подростки о родителях».

Показатели «Директивность», «Враждебность» и «Непоследовательность» у группы с аддиктивной идентичностью оказались выше, чем у группы без. В свою очередь, у группы без аддиктивной идентичности существует заметное повышение показателя «Позитивный интерес». Мы можем объяснить это тем, что интерес родителей к ребёнку, участие в его жизни в целом позитивно влияет на его самоощущение, так как даёт базовое чувство безопасности и доверия к миру.

Для выявления взаимосвязи между выраженностью аддиктивной идентичности и показателями шкал «Позитивный интерес», «Директивность», «Враждебность», «Автономность», «Непоследовательность» был проведён корреляционный анализ и были установлены достоверные взаимосвязи между данными параметрами.

В результате корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Установлена достоверная, умеренная, прямая связь между показателем выраженности аддиктивной идентичности и показателем по шкале «Директивность». Коэффициент корреляции равен 0,443, при $P=0,01$.

Чем более выражена аддиктивная идентичность, тем более выражена директивность в воспитательной практике родителя и его образе в глазах индивида.

2. Установлена достоверная, умеренная, прямая связь между показателем выраженности аддиктивной идентичности и показателем по шкале «Враждебность». Коэффициент корреляции равен 0,416, при $P=0,01$.

Чем более выражена аддиктивная идентичность, тем более выражена враждебность в воспитательной практике родителя и его образе в глазах индивида.

3. Установлена достоверная, сильная, прямая связь между показателем выраженности аддиктивной идентичности и показателем по шкале «Непоследовательность». Коэффициент корреляции равен 0,600, при $P=0,01$.

Чем более выражена аддиктивная идентичность, тем более выражена непоследовательность в воспитательной практике родителя и его образе в глазах индивида.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Все черты воспитательной практики и формируемого ею образа родителей, которые показали взаимосвязь с параметром аддиктивной идентичности, в целом негативно влияют на индивида. Директивность приводит к отсутствию свободы, слиянию с родителем и, соответственно, формированию размытых личностных границ. Враждебность заставляет индивида находиться в постоянном состоянии стресса, что может вызывать потребность в эскапизме от окружающих проблем. Непоследовательность формирует противоречивый образ родителей, соответственно – противоречивую картину мира, в которой индивид так же подвергается стрессу и не может ни построить свои границы, ни осознать себя. Всё это приводит к диффузии идентичности, к её патологическому развитию и, ввиду необходимости «найти себя», «получить близость» или «сбежать от проблем» – к возникновению поперек неё аддиктивной идентичности.

Таким образом, негативное восприятие воспитательной практика и враждебный, противоречивый образ родителей могут привести к патологическому развитию личности, которое, в свою очередь, является предпосылкой к возникновению аддиктивной идентичности.

Список литературы

1. Жигалов С.С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка. – Курганский Государственный Университет, 2004. – 34 с.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: Монография. - Новосибирск, 2006. – 448 с.
3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
4. Писарева А. А. Образ родителей у подростков с нарушениями адаптации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2009. - №98. - с. 345.

*Ларионова Е.А. – студентка II курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Ребрилова Е.С.*

Психологические особенности поведения лиц с нарушением пищевого поведения

На сегодняшний день во всем мире остро стоит проблема нарушения пищевого поведения. Она занимает одно из лидирующих мест среди других заболеваний, приводящих к повышению уровня смертности по всему миру и в нашей стране в том числе.

Для нарушений пищевого поведения характерна чрезвычайно высокая вероятность смертельных исходов у лиц в возрасте от 13 до 18 лет (до 20 % при продолжительности наблюдения порядка 20 лет) вследствие суицидов или соматических осложнений [7].

По определению В.Д. Менделевич, «под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа» [3]. Другими словами, под пищевым поведением подразумеваются установки, формы поведения, эмоции и привычки, связанные с едой и индивидуальные для каждого человека [1].

Расстройство приема пищи (нарушение пищевого поведения) - психогенно обусловленный поведенческий синдром, связанный с нарушениями в приёме пищи [5].

Пищевое поведение человека относится к инстинктивным формам поведения, т.е. определяется врожденными потребностями. Его нарушения могут быть вызваны различными причинами, они многообразны и имеют возрастную специфику [6]:

- психологические травмы;
- преморбидные особенности личности;
- особенности воспитания (например, индифферентное отношение родителей);
- генетическая предрасположенность;
- избыточная масса тела;
- повышенная требовательность к себе, неуверенность, низкая самооценка;
- общепринятые эталоны и культурные установки.

Немало важную роль играет возрастной фактор. Так, наиболее подвержены риску развития расстройства пищевого поведения девушки в возрасте от 15 до 23 лет, но встречаются и более поздние случаи заболеваний [4].

Симптоматика расстройств пищевого поведения:

1. **Боязнь полноты**, явившаяся следствием моды на стройную фигуру. мода все время менялась. Первоначально увлеченность похудением возникла на религиозной почве. Известны случаи «чудесной анорексии» у женщин – святых, например, святая Катерина из Сиены, специально худевшая по мере роста своего авторитета и сана. В XVI веке в Нидерландах жила божественная дева Ева Фляйген, олицетворявшая своей худобой идеал гуманности и неземной чистоты. Переход от похудения как божественного знака к психологической проблеме наметился приблизительно в 70–е гг. XIX в., когда стали фиксировать случаи худеющих девушек в медицине (Сара Якобс) [6]. Сегодняшний бум похудения начался в конце 60–х годов, когда на первый план вышла диета, как способ обрести желаемые параметры. Женщины, недовольные своей фигурой и весом стали намеренно ограничивать себя в еде. Стоит заметить, что в разных социальных группах это явление выражено неодинаково: так, в США оно наиболее выражено у белых женщин из высших и средних слоев населения. Следственно, о расстройстве пищевого поведения стоит говорить тогда, когда тревога о собственном весе и фигуре выражена сильнее, чем у «нормальной женщины» той же этнической и классовой принадлежности.

2. **Самоограничения в еде**, что является следствием боязни полноты. Больные придумывают свои собственные правила и ритуалы питания, которым неукоснительно следуют, и отступление от которых вызывает внутреннюю тревогу. Так, в первую очередь исключаются те продукты, от которых, по их мнению, можно потолстеть, но у каждого больного этот список свой.

3. **Приступы обжорства** – это приступы потери контроля над пищевым влечением, во время которых больной не может контролировать свое желание есть какие-то продукты, либо ест непрерывно, причем старается делать это втайне, дабы не лишиться еды. Обычно такой приступ недолог, но может и растянуться на весь день, а прекращается в тех случаях, когда заканчиваются употребляемые продукты, останавливают окружающие или наступает физический дискомфорт от количества съеденного. За время такого эпизода может съедено от нескольких сотен до нескольких тысяч килокалорий.

4. **Разгрузка** – это любые действия, позволяющие больному избавиться от съеденного. Способы разгрузки различны: искусственная рвота, прием слабительных и диуретиков, интенсивные физические упражнения, резкое ограничение калорийности пищи [8].

Существует определенная типология пищевого поведения и его нарушений. «Международная классификация психических болезней» 10-го пересмотра (МКБ-10), используемая в нашей стране, рассматривает «Расстройства приема пищи» (F50) в разделе F5 «Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами» и включает сюда нервную анорексию и нервную булимию [1].

Общими для них являются такие параметры, как:

- озабоченность контролем веса собственного тела;
- искажение образа своего тела;

- изменение ценности питания в иерархии ценностей

1. **Нервная анорексия** – расстройство пищевого поведения, характеризующееся целенаправленным снижением веса, вызываемым и в дальнейшем поддерживаемым самим индивидом.

Диагностические критерии:

- снижение на 15% и сохранение на сниженном уровне массы тела;
- искажение образа своего тела в виде страха перед ожирением;
- намеренное избегание пищи, способной вызвать увеличение массы тела.

2. **Нервная булимия** – расстройство пищевого поведения, характеризующееся эпизодическими неконтролируемыми приступами переедания, невозможностью даже на короткое время обходиться без пищи и чрезмерной тревогой по поводу своего веса, что толкает человека на принятие крайних мер по избавлению от съеденной пищи.

Диагностические критерии:

- постоянная озабоченность едой и непреодолимая тяга к пище даже в условиях ощущения сытости;
- попытки противодействовать эффекту ожирения от съедаемой пищи с помощью таких приемов, как вызывание рвоты, злоупотребление слабительными средствами, альтернативные периоды голодания, использование препаратов, подавляющих аппетит;
- навязчивый страх ожирения [3].

Помимо вышеперечисленных, также достаточно распространены следующие расстройства пищевого поведения:

- **орторексия** – навязчивое стремление к здоровому и правильному питанию, что приводит к значительному ограничению в выборе продуктов;
- **компульсивное переедание** – эпизодическое неконтролируемое поедание непривычно большого объема пищи;
- **извращенный аппетит** – устойчивое поедание непищевых веществ (мел, глина и т.д.);
- **дранкорексия** – прием пищи заменяется приемом алкоголя, с целью снижения веса и контроля над ним;
- **прегорексия** – соблюдение жестких диет и изнурительные физические нагрузки у женщин в период беременности;

Все эти заболевания сложно устранить, но можно предупредить, зная причины возникновения нарушений пищевого поведения. К потенциальным группам, подлежащим особому наблюдению следует отнести детей с замедленным ростом и развитием, девушек с нарушениями или отсутствием менструального цикла, а также подростков, провоцирующих у себя рвоты, использующих слабительные и мочегонные средства. При появлении первых признаков расстройств пищевого поведения, в мероприятия, направленные на улучшение состояния человека необходимо включать всех членов семьи, в том числе и братьев с сестрами. В числе рекомендуемых мер могут быть советы по управлению поведением и облегчению общения. В качестве основы

профилактики нарушений пищевого поведения выступает создание доверительных отношений в семье в сочетании с беседами по поводу важности правильного, сбалансированного питания для здоровья и красоты. Если потребуются индивидуальные встречи с врачом, то не следует забывать о конфиденциальности полученной информации. У детей из группы риска необходимо особо тщательно контролировать массу тела, включая скорость потери массы тела и скорость роста. В случае задержки развития при адекватном питании должен быть поставлен вопрос о лечебных мероприятиях. К методам психологического лечения относят когнитивно – аналитическую, когнитивно – поведенческую, интерперсональную психотерапию, фокусную психодинамическую психотерапию, а также методы семейной психотерапии, ориентированные прежде всего на расстройства пищевого поведения [2].

Список литературы

1. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007. – 1300 с.
2. Матальгина О.А., Булатова Е.М. Основы педиатрии и гигиены. – СПб.: Питер, 2015. – 368 с.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
4. Проблемы питания: их виды, причины и лечение // Психотерапия в НИПИНИ им. В.М. Бехтерева. - Режим доступа: <http://www.bekhterev.ru/clinika/psikhoterapiya/pitanie/index.php>. (дата обращения: 18.03.2018).
5. Расстройства приема пищи (нарушения пищевого поведения). Справка [Электронный ресурс]// РИА Новости. - Режим доступа: https://ria.ru/fs_misc/20110822/421729343.html. (дата обращения: 19.03.2018).
6. Ромацкий В.В., Семин И.Р. Феноменология и классификация нарушений пищевого поведения (аналитический обзор литературы, часть I) // Бюллетень сибирской медицины. - 2006. - №3. - С. 61–69.
7. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения. – Минск: БГМУ, 2007. – 340 с.
8. Шейдер Р. Психиатрия. – М.: Изд-во «Практика», 1998. - 485 с.

Никитина Ю.О., студентка III курса, специальность «Клиническая психология»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук Плахотниченко М.М.

Особенности отношения родителей к ребенку, больному детским церебральным параличом, к его заболеванию и лечению

В данной статье рассмотрен вопрос о психологической подготовке родителей к диагнозу детского церебрального паралича у ребенка, и их адаптации к тяжелым психологическим условиям в процессе его развития. Для

наиболее эффективной работы с такими детьми важна осведомленность психолога об особенностях отношения родителей к болезни ребенка, к его лечению, что позволит не только наиболее продуктивно осуществлять психологическое сопровождение семей детей с ДЦП, но и поможет родителям выстраивать определённый алгоритм общения с ребенком с целью максимального увеличения взаимодействия ребенка с внешней средой.

В современном мире за последние десять лет процент рождения детей с детским церебральным параличом (ДЦП) возрос до шести-восьми случаев на тысячу родов. Диагноз детского церебрального паралича выставляется ребенку неврологом в раннем детстве. Заболевание характеризуется разными уровнями моторного дефицита, в большинстве случаев не поддается полной реабилитации, диагноз остается у пациента в течение жизни. Большинство родителей мало информированы о ДЦП и не готовы к принятию заболевания своего ребенка. Вследствие этого встает вопрос о психологической подготовке родителей к диагнозу ребенка и их адаптации к тяжелым психологическим условиям в процессе его развития. По мнению Ткачёвой В.В. положение родителей можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик[5]. Основываясь на работах отечественных психологов (С.В. Дзетовецкая, О.М. Любимова, Н.П. Мальтинникова, В.С. Мухина, В.Н. Мясичев, Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова и др.), детско-родительские отношения можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь родителя с ребенком, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях и возникающую под влиянием культурных моделей родительского поведения и собственной жизненной истории и личностных особенностей родителя[7]. Родители часто испытывают чувство неполноценности, ущербности, усугубляемое отношением окружающих к ним и ребенку, которое может быть неблагоприятным. Даже если семьи не распадаются, в них нередко возникают проблемы межличностных отношений, конфликты по поводу воспитания ребенка, разделения обязанностей по уходу за ним. Неблагоприятный психологический статус родителей приводит к тому, что они не могут адекватно оценить возможности ребенка, неправильно его воспитывают [1].

Знание особенностей отношения родителей к болезни ребенка с ДЦП, позволит не только наиболее продуктивно осуществлять психологическое сопровождение семей детей с ДЦП при длительном стационаре, но и поможет родителям выстраивать определённый алгоритм общения с ребенком с целью максимального увеличения взаимодействия ребенка со внешней средой, этим определяется актуальность данной темы. Выявление особенности отношения родителей к ребенку, больного ДЦП, к его заболеванию и лечению, является целью нашего исследования.

- Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР; В.Е.Каган, И.П.Журавлева);
- Опросник родительского отношения (ОРО; В.В. Столин, А.Я. Варга);

- Методика «Незаконченные предложения» ((Л.М. Шипицина; В.М. Коган, И.К. Шац); методика адаптирована для диагностики родителей и обеспечивает возможность качественной и количественной оценки отношения к болезни и лечению).

Было проведено эмпирическое исследование особенностей отношения родителей к ребенку, больного ДЦП, к его заболеванию и к лечению. Исследование проводилось на базе ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр». Респондентами экспериментальной группы являлись родители (6 человек) детей в возрасте 6-8 лет, больных ДЦП (G80.2 Спастический церебральный паралич, гемиплегия).

В процессе диагностики респондентов экспериментальной группы (6 человек) по методике «ДОБР» получены следующие данные:

1. По шкале интернальности (И) мы получили средний балл 6,5, при максимальном балле по данной шкале 12, а минимальном 2, из этого мы можем сделать вывод о том, что родители не считают себя бесполезными в процессе реабилитации, но и не переоценивают свою роль;

2. По шкале тревоги (Т) мы получили средний балл 6, при максимальном 13, а минимальном 0, умеренное отрицание тревоги характеризуется относительно нейтральное отношение к болезни ребенка;

3. По шкале нозогнозии (Н) мы получили средний балл 3,5, при максимальном 11, а минимальном (-7), из этого можно сделать вывод об адекватном восприятии тяжести болезни ребенка;

4. По шкале контроля активности (А) мы получили средний балл (-10), при максимальном (-5), а минимальном (-18), балл находится на границе средних и низких показателей, из этого можно сделать вывод о том, что тенденция соблюдения необходимых ограничений активности находится в пределах нормы, но возможна и недооценка соблюдения необходимых ограничений активности;

5. По шкале общей напряженности (О) мы получили средний балл (-0,3), при максимальном 3,75, а минимальном (-5,25), данный показатель характеризует адекватное отношение к заболеванию ребенка.

2) по методике «ОРО» получены следующие результаты:

1. По шкале «Принятие/отвержение» мы получили средний балл 16, при максимальном 20, а минимальном 9, это говорит о том, что родитель, старается принять ребенка таким какой он есть, но не принимает диагноз в полной мере, как следствие становится невозможным и полное принятие своего ребенка, так как родитель испытывает тревогу за его здоровье, и будущее в целом;

2. По шкале «Кооперация» мы получили средний балл 6,2, при максимальном 7, а минимальном 4, полученные данные являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных;

3. По шкале «Симбиоз» мы получили средний балл 4,8, при максимальном 6, а минимальном 4, из это можно сделать вывод, что взрослый устанавливает

незначительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, заботиться о нем, старается удовлетворить его основные потребности;

4. По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» мы получили средний балл 4,3, при максимальном 6, а минимальном 3, полученный балл говорит нам о том, что родители осуществляют контроль за действиями ребенка в пределах нормы, не лишая его самостоятельности, но и не предоставляют полной свободы действий;

5. По шкале «Маленький неудачник» мы получили средний балл 2,2, при максимальном 4, а минимальном 1, из этого можно сделать вывод, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

3) по методике «Незаконченные предложения» были получены следующие результаты:

1. По шкале «Представления о здоровье» исходя из ответов респондентов, мы делаем следующий вывод: родители считают, что здоровье зависит от деятельности врача, и от взаимоотношений в семье;

2. По шкале «Представление о болезни» мы получили следующие результаты: 30% считает ее критичной (Например респонденты №3, №6: «болезнь моего ребенка основная», «болезнь моего ребенка самое страшное.»), 70% не придерживается данного мнения, говорят о том, что с такой болезнью можно справиться;

3. По шкале «Отношение к болезни» мы получили следующие данные: 50% родителей в отношении болезни ребенка испытывают чувство вины (респонденты №1, №3, №4 дали следующие ответы: «С болезнью моего ребенка у меня связано чувство вины»). Остальные 30% говорят о том, что испытывают жалость по отношению к ребенку. Респондент под №6 (20%) полностью игнорирует вопросы касающиеся данной шкалы, предположительно либо из-за неприятия диагноза ребенка, либо из-за неосознанности болезни;

4. Шкала «Отношение к лечению»: респонденты понимают необходимость лечения, и считают его неотъемлемой частью реабилитации ребенка;

5. Шкала «Представления о будущем»: представления о будущем, связаны с надеждой на реабилитацию, 80% респондентов верят, что в будущем здоровье их ребенка улучшится, что ребенок достигнет полного выздоровления;

6. Шкала «Отношение семьи к болезни»: результаты по данной шкале разнятся, 50% опрошенных игнорируют вопросы касающиеся отношения семьи к болезни ребенка, 30% говорят об адекватном восприятии семьей болезни ребенка, члены семьи оказывают поддержку и участвуют в процессе реабилитации, 20% считает, что семья недооценивает поставленный диагноз (н-р: «Все ждут, чтобы я сорвалась», и т.д.);

7. Шкала «Отношение к госпитализации»: результаты по данной шкале разнятся, 50% считает, что госпитализация является неотъемлемой частью в процессе реабилитации ребенка, но не смотря на это в 7 вопросе, говорят о том, что когда они видят врачей, то испытывают чувство страха, 30% игнорируют вопросы касающиеся данной шкалы, а оставшиеся 20% говорят о том, что госпитализация не является необходимой частью реабилитации (респондент №4: «Когда мы впервые поступили в больницу, то отказались от

госпитализации.»), но не смотря на отказ от пребывания в стационаре, в ответах присутствуют фразы: «назначить дополнительное обследование», «полная реабилитация».

Родители детей, больных ДЦП, испытывают чувство вины и жалости к своим детям, такой вывод нам позволяют сделать результаты, полученные в ходе диагностики респондентов по методике «Незаконченные предложения». Стоит отметить, что большая часть респондентов в болезни ребенка обвиняет неправильные действия врачей во время родов, а так же во время наблюдения в течении беременности. Большинство мам пишут о том, что в будущем надеются на полную реабилитацию своего ребенка, что несомненно ставит под вопрос результаты по шкале «Принятие/отвержение», методики «ОРО», не смотря на то, что средние показатели данной шкалы равняются 16, разброс максимальных и минимальных показателей достаточно большой (11 баллов), в таком случае нельзя сделать вывод об абсолютном принятии диагноза своего ребенка. Так же полярность показателей по данной шкале можно трактовать, как неосознание/отрицание данного диагноза. В таком случае имеет место быть предположение о том, что некоторые респонденты в силу чрезмерной тревоги демонстрируют феномен социальной желательности.

Результаты диагностики по методике «ДОБР», безусловно, позволяют нам сделать вывод о том, что родители адекватно воспринимают свою роль в реабилитации ребенка. Понимают ее необходимость. Стараются не ограничивать ребенка в самостоятельности и уделяют внимания его интересам и предпочтениям.

В ходе исследования приходим к выводу, что многие респонденты, не могут до конца осознать/принять диагноз, поставленный ребенку. Из этого вытекает проблема о принятии ребенка, а точнее проблема об абсолютном принятии ребенка с диагнозом ДЦП. Так же большой процент выборки перекладывает ответственность за болезнь ребенка на врачей. Обвиняют врачей в некомпетентности, но при этом большая часть опрошенных в будущем надеется на полную реабилитацию, что опять ставит вопрос о полном принятии ребенка с диагнозом ДЦП. Прослеживается различное отношение к госпитализации и лечению. Можно предположить, что это возникает в связи с недостаточной информированностью и осведомленностью родителей о ДЦП как заболевании.

Список литературы

1. Добряков И.В., Защирина О.В. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. - СПб.: Речь, 2012.
2. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клинико и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. – М.: Изд-во «Медицина», 2013.
3. Козьявкин В.И., Шестопалова Л.Ф., Подкорытов В.С. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы. – Львов, 2012.
4. Румянцев Г.Г. Опыт применения метода незаконченных предложений в психиатрической практике // Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях. - Л., 1965.

5. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: Астрель, 1998.
6. Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи. – СПб.: Изд-во СпецЛит, 2016.
7. Мещерякова Э.И., Иванова В.С. Учет отношения родителей к заболеванию ребенка ДЦП в психологическом сопровождении семьи. – Томск: Издательство Томского университета, 2016.

*Пенчева Р.Ж., студентка I курса, направление «Психология»,
Великотърновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Търново, България
Научный руководитель – асистент Манолов М.*

Влияние на интимните отношения върху личностните характеристики

УВОД

Излизането извън границите на готовите схеми, както и гъвкавостта за новите възможности на поведение и мислене, са ценни умения.

Отсъствието на такива специфични способности, подтиква личността да прилага трайни защитни механизми, когато интензивността и продължителността на страха и чувството на заплаха, са много високи. Те разстройват индивида, начина му на живот, на мислене и поведение. Индивидуалните различия между хората поражда чувство на противопоставяне. Тези, които твърде често изпитват това чувство, са също и неудовлетворени. То се проявява в резултат от разнообразие в нагласите, чувствата, целите, мислите и намеренията. Наличието на добри контакти обаче развиват в личността умения за ръководене на себе си и собствения си живот, способности за авторство върху последващите промени в индивида.

Социалните събития провокират разновидности от емоции и чувства. Естествена потребност е предизвикването на емоции в Другия, които целят да се утвърдят в чувства. Това лежи в основата на междуличностните контакти, и по-точно в любовта. Докладът има за цел да разгледа значимите промени, касаещи личните качества на партньорите, по време връзка.

ТЕОРИТИЧНА ОБОСНОВКА

Хората се привличат, защото съдействат за постигане на личните си цели, които надхвърлят индивидуалните им възможности. Когато личността се обвърже емоционално, това обикновено го провокира да прави неща за обекта на чувствата си. Това поведение дава власт на партньора, който получава възможността да влияе на поведението в собствена полза [1, с. 9]. Развитието на интимните отношения преминава през взаимната адаптация на партньорите към потребностите на другия. „Често активното формиране на друго лице, осъществявано с най-добри намерения, води до това, че колкото по-резултатно е това въздействие, толкова по-зависимо и склонно става това лице към получаването на по-нататъшно въздействие“ [2, с. 68]. В своята теория на

привързаността Джон Болби обосновава наличието на адаптивна поведенческа система на търсене на близост при сигнали за опасност. От което следва корегулацията, която предполага ползването на близостта и общуването на друг човек за намаляване нивото на стреса [3, с. 29-30]. „Единият партньор е дисфункционален, а другият- свръхфункционален. Това е патерна , при който единият става адаптиращ или подчинен, а другият става доминиращ. В тези отношения всеки е неудовлетворен, защото има усещането, че се съобразява с другия, а не със себе си“ [3, с. 91]. При подчинения тип, човек се отказва от своя Аз, от своята инициатива и цялост, за да потъне напълно в един друг човек, когато той чувства като по-силен. Доминиращият подтик се дължи на това, дадения човек да не може да разчита на самия себе си. Всички тези потребности са израз на неспособността за независимост [4, с. 437-438]. Често най-очевидният резултат от цялостния характер на контактите е чувството на безсилие и безпомощност, което настъпва в лицето, което безрезултатно се старее да окаже определено въздействие. Така че тук се променя и онзи, който се е старал да промени и някой друг. Сигурната привързаност осигурява преживяване на близост, сигурност и комфорт. Лаймън Уин смята, че привързаността е базов отношенчески процес, при който потребността от близост и грижа, се напасва с готовност за даване на грижа. „Хората с ненадежден модел на привързаност особено когато това е съчетано с висока степен на тревожност и обесивност, са в по-голяма степен изложени на риск да изпитват безпокойство в отношенията със своите партньори“ [5]. „Ако от страна на единия партньор, няма признаци на емоционална достъпност и отклик, това се преживява като опасност за усещането на сигурност от страна на другия партньор. Емоциите, които се активират са: страх/тревожност и мъка поради загубата. Различните възрастни хора имат развити в различна степен механизми на справяне със стреса.“ [3, с. 56-57] Като се има предвид, че системата на привързаност е ключова за емоционалния живот на индивида, логично е, че опасността, свързана със загуба, или самата загуба са особено силен стрес [3, с. 45].

ПОСТАНОВКА И ПРОВЕЖДАНЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В интерес на определянето на измененията в личността е проведено изследване, чийто предмет са промените в личностните качества на партньорите по време на връзка, а съответно за обект се приемат партньорите, в условията партньорски взаимоотношения. Главната хипотеза допуска увеличение на промените в качествата на партньорите, при наличието на партньорски взаимоотношения. Използваният изследователски метод е анкета.

По преценка на изследователя и на база лични наблюдения, са избрани 10 фактора - тревожност, недоверчивост, съобразителност, толерантност, отговорност, самоограничение, зависимост, доминантност, честност и обективност. Анкетата съдържа двадесет въпроса, които имат за цел изследването им. Проучването е проведено върху 167 души, на които е предоставена онлайн анонимна анкета. Представителите на женския пол в анкетата, заемат 64,5%, а тези на мъжкия- 35,5%. От изследваните лица най-голям брой обхваща този на обвързаните- 56,6%, следвани от необвързаните-

39,2% и с най-малък процент е представен статуса на „никога обвързваните“ – 4,2%. Изследваните възрастови групи са съответно 15-25- годишни с най-висок процент на попълнили анкетата- 64,7%, също още, група на 25-35- годишни, група на 35-45г. и представители на над 45г. Използвана е 7-степенна скала, обхващаща пълната липса на определено поведение и съответно пълното му наличие.

Таблица 1
Корелационна таблица на значимите зависимости

		Самоограничение	Доминантност	Зависимост
Самоограничение	Pearson Correlation	1	.364**	.291**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	167	167	167
Доминантност	Pearson Correlation	.364**	1	.329**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	167	167	167
Зависимост	Pearson Correlation	.291**	.329**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	167	167	167

Чрез корелационен анализ на резултатите от анкетата, са открити статистически значими зависимости на 3 фактора, имащи връзка с поставената хипотеза, а именно зависимите: самоограничение-доминантност-зависимост. Според анализа, отношението на фактор „самоограничение“ и „доминантност“ е .364, а отношението на „самоограничение“ - „зависимост“ съответно - .291. Наличието на зависим партньор, води до самоограничаващо поведение в него и до растеж на доминантността му. Ограничаващата се личност изпитва нужда от това и Другият да се самоограничи в знак на добри взаимоотношения. Контролът от страна на самоограничаващия се, засилва сигурността в това, че другият ще изпълни желаната отношенческа роля. Влиянието способства за развиването на отношения, от които доминиращият има нужда, също и за намаляване на негативните емоции, съпътстващи мисълта за провал на партньорските взаимоотношения.

Следва таблица със значими стойности по отношение на фактори и възраст.

Таблица 2
Значими стойности по фактори и възраст

LSD							
Dependent Variable	(I) Възраст	(J) Възраст	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Самоограничение	15-25	25-35	.01711	.26003	.948	-.4964	.5306
		35-45	.85251*	.27005	.002	.3193	1.3858
		Over 45	-.23796	.31201	.447	-.8541	.3781
	Over 45	15-25	.23796	.31201	.447	-.3781	.8541
		25-35	.25507	.37580	.498	-.4870	.9971
		35-45	1.09048*	.38280	.005	.3346	1.8464
Доминантност	15-25	25-35	.41445	.25255	.103	-.0842	.9132
		35-45	.54696*	.26228	.039	.0290	1.0649
		Over 45	.15648	.30303	.606	-.4419	.7549
Зависимост	35-45	15-25	-.65476*	.32433	.045	-1.2952	-.0143
		25-35	-.96998*	.41045	.019	-1.7805	-.1595
		Over 45	-.93810*	.45973	.043	-1.8459	-.0303

Анализът на таблица 2, показва, че най-склонни на самоограничения, спрямо останалите, са групата на над 45-годишните със значителна разлика от 1.09048, спрямо останалите, а на най-слабо самоограничение подлежат групата на 35-45 с разлика от .85251. Разликата в резултатите на 45-годишните и на 35-45-годишните биха могли да бъдат обяснени с увеличаването на сексуалността във възрастовата група на 35-45, предшестваща затихващото либидо на представителите от над 45 години. Съответно може да се допусне, че представителите на групата, стимулирани от чувството за сексуална непълноценност, завишават нивата на самоограничението си, с цел задържане на партньора. Също така по отношение на доминантността, най-изявени са 15-25 с .41445, последвани от групата на над 45 със слаба разлика от .15648, като отново най-слабо контролиращи са групата 35-45 с различие .54696. Според анализа на фактора „зависимост“, без изменение, групата на 35-45 проявяват най-малка зависимост с колебание от -.65476 спрямо 15-25 годишните и с -.93810 по отношение на групата на над 45, като тук най-изявени са 25-35 с -.96998.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното изследване доказва хипотезата за промяна на личностните качества на партньорите, повлияни от междуличностните взаимоотношения във връзка. Налице са различни стойности на изследваните фактори, по отношение на възрастта. Поради това, ясно се забелязва връзката между зависимите „самоограничение-доминантност-зависимост“ в различните възрастови периоди, правещо доказателството валидно и по отношение на тях.

Партньорските взаимоотношения в различни възрасти преживяват по различен начин отношенческите кризи. Това провокира и различни методики за справянето им с тях. Кризата във взаимоотношенията, помага за преминаването

от илюзията за щастие, намиращо се в другия, към нови ценности. Изпитанието на една връзка предизвиква завръщане към себе си. Провокира събуждането на отговорността за градежа на личността и качества и.

Използвана литература

1. Джонев С., Социална психология, Том 3, Малки групи- Софи Р.,София, 1996
2. Мелибруда Й., Аз-Ти-Ние - Наука и изкуство, София,1990
3. Михова З., Емоционални процеси в семейството и системна терапия- Издателска къща СТЕНО, Варна, 2012
4. Фром Е., Съчинения в единадесет тома. Том 2: Забравеният език. Любов, сексуалност и матриархат за половете - Захарий Стоянов, София, 2008
5. <https://seen.bg/article/5-kakvo/1499-sindromat-na-otelo>

*Роготнева А.В. – магистрант I курса, направление «Психология», магистерска програма «Психологическо консултирование», Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Гаврилова Е.А.*

Анализ страхов у женщин на разных триместрах беременности

Одной из серьезнейших проблем нашего времени является развитие у детей заболеваний, связанных с нарушениями течения беременности и родов. Ее суть в том, что часто к состоянию беременности женщина подходит не готовой ни физически, ни психологически, что осложняет протекание беременности и родов, приводит к серьезным последствиям. Роль медицинских сотрудников в сопровождении беременности очевидна, однако сегодня возрастает потребность и в психологическом сопровождении. Так, например, требует пристального внимания психологов проблема эмоционального состояния женщин во время беременности. Ни для кого не секрет, что во время беременности женщина часто испытывает усиление эмоций. Эмоции играют важную роль в жизни женщины, ожидающей ребенка, поэтому они оказывают прямое влияние на течение беременности и развитие плода. Страх, наряду с радостью, удивлением, печалью (грустью), гневом (злостью), отвращением и презрением, является одной из базовых эмоций. Актуальность исследования страха обусловлена его ролью в жизни человека. Страх сопровождает его всю жизнь, влияет на поведение, определяя содержание личности и ее жизненного пути.

Целью нашей работы является обзор теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме страхов в период беременности с последующим анализом и систематизацией полученных данных. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: рассмотрение ключевых понятий, таких как страх и беременность, и анализ

психологического и физиологического состояние женщин на разных триместрах беременности.

Традиционно страх рассматривается как «эмоциональное состояние, отражающие защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» [6, с. 13]. Однако существует крайняя степень проявления страха, иррациональный страх – фобия. В исследованиях по выявлению соотношения страха и фобии были получены результаты, по которым мы можем различать их друг от друга. Так фобия в отличие от страха представляет собой необоснованную боязнь определенных ситуаций или объектов, фобия является приобретенным симптомом, преследует человека повсюду, а не носит ситуативный характер как страх [1].

Беременность в психологии рассматривается, прежде всего, как этап развития материнской сферы женщины, подготавливающий ее к дальнейшему выполнению материнских функций в постнатальном периоде [3]. Беременность – это время, сопровождающееся рядом изменений в физиологии и психологии женщины. Согласно мнению В.И. Брутмана, А.Я. Варга, М.С. Радионовой, Г.Г. Филипповой, И.Ю. Хамитовой, изучавших психологические состояния женщин во время вынашивания ребенка, в беременности есть собственная динамика обострения и ослабления имеющихся у женщины проблем [2, с. 39-42].

Несмотря на то, что многие авторы занимались изучением страха у беременных женщин и его коррекцией, данная проблема требует рассмотрения, так как исследований в данной области много, но они не систематизированы.

При рассмотрении особенностей проявления страхов на разных триместрах беременности необходимо указать, что существует такое понятие как неготовность к материнству. Последствие психологической неготовности женщины к материнству является нарушение течения беременности и родов, нарушение условий развития ребенка, особенно на ранних этапах этого развития. У женщины не происходит переосмысление существенных сторон жизни: жизненных целей, отношений с окружающими, образа жизни и т.д. В связи с этим страхи женщин могут быть связаны с потерей квалификации или места работы, снижением материального уровня семьи, разрывом устоявшихся социальных связей. Кроме этого женщину может пугать серьезное ухудшение самочувствия, потеря фигуры, возможность того, что муж отдалится от нее за время беременности. Страх нести ответственность за кого-то кроме себя так же свидетельствует о психологической неготовности к материнству [8, с. 152-166].

Каждый триместр беременности характеризуется своим набором типичных страхов. Они, как правило, возникают в определенной последовательности и очень разнообразны. Однако, следует учитывать, что совершенно не обязательно, чтобы у каждой беременной присутствовал определенный перечень страхов: одних беременных женщин может совсем не беспокоить то, что беспокоит других, и наоборот. Но тем не менее можно выделить страхи, которые, как правило, характерны для всех.

Первый триместр беременности – месяцы неуверенности и адаптации к новому состоянию. На первом триместре беременности наблюдаются

следующие физиологические проявления: тошнота, повышенная потливость, обморочные состояния, рвота по утрам и др. В психологическом аспекте женщина становится эмоционально ранимой, склонной к беспокойству, более чувствительной к негативным переживаниям. Основным объектом страха является сама женщина. Страхи первого триместра связаны с физиологическими изменениями женщины. Беременная женщина испытывает переживания и страхи в связи с новым своим состоянием: усиливается ситуативная тревожность, которая обусловлена изменением в самочувствии и настроении. Так же женщина испытывает страх за свое здоровье: она не понимает, происходящие с ней изменения являются нормой или являются признаками неблагополучия. Беременную беспокоят мысли о неспособности родить. Не менее важным источником страха является будущий ребенок, его физиологическое и соматическое здоровье, которое выражается в страхе потери ребенка и уродства плода. Кроме того, помимо страхов, связанных с физиологическими изменениями, у беременной женщины может возникать страх перед неизвестностью и страх изменения привычного образа жизни, а именно в случае если женщина большое внимание уделяет своей карьере, то это страхи потери статуса деловой женщины, временное снижение темпа жизни, потеря источника самореализации. Плюс ко всему первый триместр беременности дополняется страхами, касающимися отношений с мужчиной-отцом ребенка. Данный аспект выражается в страхе ухудшения или потери отношений [4; 7].

Второй триместр представляет собой месяцы равновесия. Эмоциональный фон у беременных женщин в этот период, как правило, стабилизируется. Женщина чувствует себя спокойно, у нее улучшается настроение, возвращается нормальный сон. У будущей мамы возникают первые ощущения новой жизни – движение плода, а вместе с этим и страх, что ребенок перестанет шевелиться. Помимо этого, наблюдаются случаи, когда беременная женщина со страхом начинает перебирать и вспоминать все факторы риска, которым она подвергалась с начала беременности и переживать насчет того, как они могут сказаться на будущем ребенке. Иногда беременная женщина ждет рождения ребенка определенного пола и у нее может возникать страх, что в случае рождения ребенка другого пола ее отношение и отношение ее мужа к ребенку может поменяться. Во втором триместре беременности заметно меняется фигура беременной женщины. В связи с этим появляется еще один страх – страх потерять сексуальную привлекательность.

Погружение в мысли о ребенке – основная отличительная черта третьего триместра. На данном этапе практически все интересы беременной ограничиваются будущим младенцем и подготовкой к родам. Нормативно к этому периоду формируется доминанта беременности, женщина принимает себя беременной, позитивно относится к своему физическому и физиологическому состоянию. В настроении снова наблюдаются перепады, появляется раздражительность, беспокойство, страх перед родами, болью. На третьем триместре доминируют страхи за исход беременности, а именно беременная женщина может бояться неизвестности, различных осложнений

своего здоровья и здоровье ребенка, родовой боли, смерти. На третьем триместре беременности возникает страх за послеродовой период, связанный с тем, в чем женщина не считает себя компетентной [5]. Иногда отмечается страх невозможности вернуться в изначальную физическую форму, тем самым потерять привлекательности.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что беременность накладывает весьма серьезный отпечаток на эмоциональную сферу женщин. Еще до беременности женщина может быть психологически неготовая. Страхи женщин могут быть связаны с изменением привычного образа жизни, неготовностью нести ответственность и физическими и физиологическими изменениями.

На протяжении всей беременности женщина испытывает разные страхи. Так для первого триместра беременности для женщин характерны страхи, связанные с ее новым состоянием. Не менее важно для беременной женщины на данном триместре собственное физиологическое и соматическое здоровье и здоровье будущего ребенка. Имеет место быть так же страх неизвестности и страх разрыва или ухудшения отношений с мужчиной.

Второй триместр беременности, в свою очередь, характеризуется страхами за состояние будущего ребенка. Кроме того, появляются страхи, связанные с отношением к будущему ребенку и страхом потери привлекательности.

А вот ближе к родам, на третьем триместре, страхи первого и второго триместра ослабляются, актуальными становятся страхи самих родов и страх за исход беременности. Не менее актуальным являются страхи, связанные с послеродовым периодом. Иногда отмечается страх невозможности вернуться в изначальную физическую форму.

При психологическом сопровождении беременности необходимо учитывать влияние страхов на нормальное течение беременности, здоровье беременной и будущего ребенка. Изучение данной проблемы может помочь в разработке тренинговых программ по коррекции или профилактике страхов и разработке рекомендаций для женщин, учитывая физиологическое и психологическое состояние на разных триместрах беременности.

Список литературы

1. Акопян Л.С. Структурный подход к изучению детских страхов / Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). В 8 т. Т. 1. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2015. – С. 56-60.
2. Андронникова О.О. Специальные проблемы психологического консультирования: учеб, пособие. — М.: ИНФРА-М, 2017. – 204 с.
3. Блох М. Е., Шаповалова Е. А, Киселев А. Г. Психологические характеристики беременных женщин, посещающих курсы подготовки к родам // Журнал акушерства и женских болезней. - 2012. - №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-beremennyh-zhenschin-poseschayuschih-kursy-podgotovki-k-rodam> (дата обращения: 21.04.2018).

4. Борисенко Ю.В. Специфика психологической помощи семье в контексте работы с отцовством // Вестник Кемеровского Государственного университета – 2010. – № 3 (43). – с. 32-37.
5. Василенко Т.Д., Денисова О.В. Особенности эмоционально-смысловой сферы беременных женщин, имеющих опыт незавершенной беременности. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения 21.03.18).
6. Ильин Е.П. Психология страха: учебное пособие для ВУЗов. — СПб. Питер, 2017. – 261 с.
7. Карымова О.С. Некоторые социально-психологические особенности переживания страха материнства у беременных на разных триместрах // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-10. – С. 2253-2257
8. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

*Стоянова П.М. – студентка III курса, направление «Психология»,
Великотырновский университет им. Св. св. Кирилла и Мефодия,
г. Велико Тырново, България
Научный руководитель – доктор, доцент Чавдарова В.А.*

Конфликта като част от една връзка

Резюме: Всеки е бил във връзка. Всеки е обичал и всяка любов е прекрасна по-своему. Когато обичаме, даваме частица от себе си във всяка една любов, която минава през живота ни. И в края на всяка една ние се питаме: къде точно сбърках? А понякога толкова сме обзети от емоциите, че дори не осъзнаваме какво се е случило.

Често при раздяла, ако питаме една от половинките, защо се е стигнало до самата раздяла, ще чуем най-различни отговори, сред които най-често срещаме думата конфликт – „имахме прекалено много конфликтни ситуации“ „не се разбираме, защото имаме прекалено различни интереси“ и т.н. Но дали точно това е нишката, която разплита човешките отношения?

Нека изясним терминът конфликт.

Думата конфликт произлиза от английския синоним за сблъсък - Conflict. В самата дума се влага значението на сблъсък на интереси, действия, разбирания и т.н. [1].

Конфликтът е разминаване на очакванията със ставащото и с всички неприятни последствия от това.

Важно е да отбележим, че не след всеки конфликт следва край или разруха. Тук ще говорим за конфликта през една друга призма, а именно

призмата, която ни показва конфликта като път към себеоткриване и израстване между двама души.

Преди известно време ми се наложи да се опитам да изясня терминът „Здравословна връзка“. В търсене на това какво всъщност се влага в този термин се натъкнах на един цитат на индийския съвременен духовен учител и философ Ошо, в който той изясняваше точно този термин. Няма да го цитирам, но в края на самия цитат, Ошо казва, че любовта е цел, а не партньорството. За партньорството в любовта той говори като за онова, което съсипва самите взаимоотношение или по-скоро като за онова, което вреди на самата личност. Човек трябва да търси любовта и щом не я намира в определения човек, то нека я потърси другаде, защото главната и единствена цел на всеки един трябва да е именно любовта, не партньорството.

Това твърдение е прекрасно. До някъде и ми допада, като идея. Човек с напредване на времето и технологиите, става все по практично същество и забравя за чувствата си. Предпочитаме „комфорта“ на схематичното ежедневие, в което всеки преди всичко има задължения. Някак си любовта сме я оставили на по-заден план, пък и това виждане, че целта е любов, не партньорство, би било прекрасно оправдание на днешното поколение за това, че при най-малката трудност, просто оставяме нещата с изреченията: „няма да го бъде“, „не е за мен“, „не ни е било писано“ и т.н.

Сещам се за един цитат, в който се казваше, че връзките между бабите ни и дядовците ни са талкова силни и са се запазили във времето, защото те са живели във времена, в които, ако нещо се случило, го поправяш, а ние, младите, живеем във времето на потребителите и щом нещо ни се случило, ние просто го захвърляме и подменяме.

Тук обаче идва сблъсък, в който срещаме и друга теория и то теорията на стоиците, които казват, че любовта е преди всичко партньорство. Ако в едни взаимоотношения липсва партньорството, то тези взаимоотношения са обречени. В защита на тази теория е една друга теория, а именно теорията за 3-те етапа на влюбване. Науката говори за три етапа на влюбване, като първият е страст, който се активира от половите хормони тестостерон и естроген и при мъжете, и при жените.

Вторият е привличането. Това е прекрасния етап, когато си истински влюбен и не можеш да мислиш почти за нищо друго. Учените смятат, че три основни невротрансмитера са свързани с този етап: адреналин, допамин и серотонин.

Третият етап е привързаност или с други думи тя се явява връзката, която задържа двойките заедно, за да отгледат деца. Учените мислят, че има два основни хормона, свързани с това чувство на привързаност: окситоцин и вазопресин [3].

Тук виждаме, че не може да зациклим в първия етап и да изискваме развитие, а и като се има предвид кризите, които съпровождат всеки един от етапите, то вече сме склонни да вярваме, че любовта би било най-добре да върви ръка за ръка с партньорството.

В края на краищата както казва американски писател Теодор Драйзер: „Когато даваш любов, даваш всичко.“

И въпреки, че изяснихме какво ни е нужно в едни взаимоотношения, все още нямаме отговор защо приемаме конфликтите като нещо лошо и крайно, което води до разпад.

Смята се, че конфликтът е момент на разкритие на истината за една връзка. С други думи проверка за нейната здравина. Криза, която може да я отслаби или укрепи, критично събитие, което може да предизвика трайна, задушаваша враждебност, психологически белези и т.н. Конфликтните ситуации са тези, които могат да отдалечат хората един от друг или да ги сблизят в един по-здрав и по-задушевен съюз. Те носят както семето на разрухата, така и семето на единението и могат да доведат както до ожесточена война, така и до по-пълно разбирателство. Начинът за разрешаване на конфликтите е може би най-ключовият фактор за всяка една връзка. Това, което трябва да приемем, е че конфликта е неизменна част от нашето ежедневие и това по какъв начин подхождаме към него говори за това до какъв етап от личностното си развитие сме стигнали. Конфликтът не е непременно лошо нещо – той е част от реалността на всяка една връзка. Фактите в действителност сочат, че връзка без никакви явни конфликти може да бъде много по-нездравословна от връзка с чести конфликти. Всеки познава семейства, в които животът е постоянно изпъстрен с конфликти, и въпреки това тези семейства са щастливи и стабилни. И обратното – двойки, които са изглеждали не просто добре, а напълно щастливи се разделят и всички ние не разбираме, как е възможно след като не сме ги виждали нито веднъж да изпаднат в конфликтна ситуация. Всички ние сме различни и това е чара на събирането на двама души в едно цяло, това е чара на изграждането на взаимоотношенията между тях. Винаги е трудно да заоблиш два остри камъка, но не и невъзможно. Всички ние е редно да се научим да гради това, което искаме да бъде здраво, а една къща се разбира колко е здрава по това на колко стихии е издържала. В края ще завърша с цитат на един стоик, а именно Хекато, който казва: „Мога да ви науча на любовна отвара, направена без наркотици, билки или специални заклинания - ако бихте били обичани, любов". Или с други думи, любовта, която вземаме, е равна на любовта, която даваме. Всяка една премината кризисна ситуация, конфликтна ситуация е едно стъпало към онази чиста и истинска любов, към онези здрави отношения, за които всички ние говорим.

Източници:

1. <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D1%82>
2. <https://emiliailieva.com/>
3. http://nauka.offnews.bg/news/Vaprosi_2/Kakvo-kazva-naukata-zaliubovta_36957.html

*Kenzhebayeva N.E. – student of III course, specialty « Psychology»,
K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Aktobe, Kazakhstan
Scientific supervisor – Senior lecturer of the department of Pedagogy and
Psychology, Master of Psychology Taumysheva R.E.*

Psychological mechanisms of use metaphorical associate cards

Metaphorical cards are psychological pictures depicting people, events and abstractions that cause each person their own associations. Working with metaphorical associative cards refers to projective methods, since it helps to disclose individual client's mental contents through transfer to cards. On the same pictures one person who thinks positively, who is in a good mood, can see the holiday, joy, delight, happiness and other positive content, while the other, having internal problems, will transfer them to the maps and see some tension, resistance, war, anxiety. A person projects his subconscious onto a picture without realizing it - it is this unconsciousness that in reality does not allow to solve his problem.

Metaphorical associative cards are good because they are the translator of the unconscious to the level of consciousness. The unconscious operates with images and pictures, but the mind thinks with units of speech - words, phrases. Unconscious processes are the largest part of the mental iceberg, only a small part remains to consciousness, which no longer solves, but only explains unconscious impulses [1].

Metaphorical associative cards allow you to access an integral picture of the client's own "I", to his personal myth about the world and himself in this world, about the subjective image of the situation from the point of view of the client. Cards help to clarify and realize the actual experiences and needs of the person, his unfinished internal processes, and also clearly illustrate the interpersonal relationships of people and the relationship of a person with any ideas and images from his external or internal reality.

Metaphorical associative cards are successfully used in trainings, interactive conversations, in individual consultations, are irreplaceable in the organization of group interaction of children, adolescents and adults of all ages [2].

Metaphorical associative cards for almost 40 years - in 1975 Canadian art historian and artist Eli Raman, wishing to take art from galleries and bring it closer to people, created the first pack of cards called "O" or "OH". In 1983, the psychotherapist Moritz Egetmeyer, with whom Eli Raman met, saw in the O cards for so long the sought-after tool, with the help of which it is possible to encourage the client to speak frankly about himself and his problems - thus the Metaphorical Associative Maps arose. The psychotherapist Joe Schlichter developed the rules and principles of using maps as a psychological tool [2].

The first "O" cards appeared in Germany in 1985. Eli Raman and Moritz Egetmeyer presented the games to the public in Essen when the days of games were held there. It was done in the original, therapeutically-associative format: blindly drawing cards - one with a picture, the other with text, and it was necessary to comment on what spontaneous feelings, thoughts and associations arose at the same time. Many representatives of large manufacturers looked at these maps with

curiosity. But in exhibition pavilions it was impossible to create that trusting atmosphere that is necessary for the use of cards for therapeutic purposes.

Suddenly, Moritz Egetmeyer came up with the idea of accompanying pictures with stories to make it easier for the public to master a completely new kind of games. This idea was the impetus that later led to the creation of the "Saga" (SAGA) - the second pack of metaphorical associative maps.

This story was repeated even further - the work itself and interaction with maps and people using them, stimulated and contributed to the emergence of new concepts of maps and, accordingly, new decks. So, for example, psychologists and psychotherapists working in the direction of rendering assistance in crisis situations, to victims of violence, acts of terrorism, etc. appealed to the "O-publishing house" with a request for the creation of a specific deck of cards. Subsequently, the Preodolenie (SORE) deck was born as a result of the international cooperation of the publisher from Germany (Moritz Egetmeyer), the artist from Russia (Marina Lukyanova) and the world-famous therapist from Israel (Ofra Ayalon).

Today, the "O" cards are translated into many languages, including Russian, and besides them there are 17 unique card decks that can be used, either by themselves or in any combination with any other deck of associative maps.

Metaphorical cards- a good working tool, which in a light, laid-back form reveals the deep content of a person, which he could not even immediately tell.

The technician of using Metaphorical cards is plentiful, moreover, one can freely invent new ones, use several decks at the same time. For example, if a person has laid out a map of the current state, and with it a map of the ideal, one can suggest that he find a map and a transitional state that will achieve the desired. You can ask questions and get cards at random, you can view the cards, simply explaining what you see on them. In each metaphorical deck usually about 90 cards, because the plot lines can be decomposed quite a lot. Having a wide experience of working with different sets of cards, a psychologist can select the most suitable deck for each client and his problems.

In the classical counseling work, the psychologist usually asks the client for guiding questions to each card, while the questions should be always open and do not push the client to the content that the psychologist himself could put in the card. For example, if a mountain or volcano is depicted on the map, the psychologist only asks what is beyond the mountain, what the volcano is, where they are, what is happening there. Listening to the client's content, at the end the psychologist finds out from the client, maybe he has something else about it [3].

There are also techniques, mostly based on the game. For example, in the technique of "Obstacles and Opportunities", the psychologist acts as the presenter and asks the players to choose 5 cards blindly, without even asking any questions before them without formulating the requests. The game is associative, because here there is no gain, except, of course, the psychological benefit from the findings. The psychologist asks the first player to look at the cards, not showing them to others, and choose one, to which the obstacle is represented, a difficulty. For example, he chooses and lays out a card with a house, informing him that he is falling apart. The second player's task is to find among his cards and put the one that represents the

possibility to solve the problem. The first player who presented the problem listens and accepts the proposed solution. If it turned out to be, as he deemed, unsuitable or inadequate - reports this, the second player again offers a card opportunity. After the decision, players change places.

After the game, the psychologist offers players to analyze whether the game intersects with life, whether the participants found any personal problems, as well as solutions for them. The explanation before other participants, therefore it is not obligatory to it to be detailed, it is enough to understand a situation for yourself, it is a little sounding. However, often before that, participants understand the reasons for their choice of maps.

The next technique is called "The place and time of my dreams". The client is offered to choose one of the cards turned upside-down, one can also not formulate the request before it. Looking at her, he must think about what kind of country this is, what time, whether it's ours, or the past. Than he might need to stay in this time. The client can imagine himself in it, as if to enter the world depicted on the card, and resemble it, to look, even mentally, to take a gift to himself or her. The psychologist asks again suggestive questions, asks what useful client found for himself in this time, what resource he could replenish [4].

The technique "Exit the dead end" is suitable for finding a way out of difficult situations and analyzing repetitive problems that the client can not solve at all. To determine the current deadlock situation, several cards are opened in front of the client, one is asked to choose one that best describes the current state of affairs. To choose follows feelings, the card that attracts attention most. Having chosen, the psychologist specifies that the client clings to this card, where all the time the look lasts. Paying attention to this detail, the client must observe what emotions he has. Perhaps on the map he will also find something that he does not like, causes rejection, unwillingness to look at this element of the map. Further the psychologist asks to tell about a situation represented on a card, and the hero of its plot.

The following alignment in this technique - images of different doors as ways out of the situation. The client needs to select one and describe what is behind the door, whether it can help to break the deadlock, whether it is difficult to pass through or easy, whether it is open or closed for him. Then, perhaps, the client will be able to imagine what is behind the door, describing his feelings. If for the client this door is not an exit, then the psychologist specifies where she can lead.

Then follows the layout of the cards on the issue, which prevents you from getting out of the impasse. Here the client can choose up to three cards, those that describe fears and blocks. The psychologist specifies that the client himself implies in each chosen card that it may frighten the client or hinders the search for an exit, asks to tell the story of each card, about the characters depicted on it, in order to maximally reveal what blocks the client, does not allow him to get out of the difficult of the situation. Often the cards reveal the client's secondary benefits, the psychologist asks him to think about the benefits he receives from remaining in this dead end, from which fear may protect him, what is even more terrible can happen in life if he decides yet on changes. Realizing their fears, blocks and secondary benefits, the client can move on and has a chance to overcome the impasse.

The last one is resource. Again, in front of the client a few cards with something that can help break the deadlock, make a difference. The psychologist asks him to choose those that are the support and resource for the client, to which he can rely, and by selecting, describing each. The client says that the most interesting, positive for him on the card, which attracts attention, causes a surge of energy, gives strength. The psychologist proposes to consider which of the resources the client already has, and which ones to attract, to think about how the resource can be used, which can be done in the near future. The more detailed the client answers the questions, describing the map - the more meaningful he will extract the result, more interesting discoveries will get about his deadlock, why he is in it, why he needs a dead end. This can become a point from which the client will even be able to turn his worldview.

With the help of associative metaphorical cards you can work with the Shadow. The psychologist then asks the client to create a mental intention, and then from the deck of cards with faces choose himself, which client now sees and accepts himself, then - his opposite. The sex and age of the person depicted on the card does not matter, only his emotions are important. If the client finds it difficult to choose only one card for each of the hypostases - he can choose two or even several.

Describing the first hypostasis, the client says that he sees on the card what feelings and emotions are present on it. If the person depicted on it, according to the client, looks at someone - the psychologist asks to choose from the deck of the person he is looking at, what can be done in a closed and then described. Further the psychologist translates the client to the description of the card of the opposite. Then he asks if the cards are right in front of him on the table, or the client wants to change their positions. Most often the client pushes the card of the opposite, symbolizing his Shadow [5].

The psychologist asks the client to analyze the interaction of the antipode cards, asking if one card sees the other. If yes, then how are the personalities depicted on them related to each other, do we need a map of the opposite of the main map, can the main card for something thank its opposite, that the negative brings a map of the opposite to the life of the main map if it is to be moved away.

If the cards do not see each other, then what needs to be changed in the layout so that they will see each other. When the client changes the position of the cards, the psychologist learns what has changed at the main card. When a client talks about the negative qualities of an antipode, the psychologist hears, then suggests transforming these qualities, replacing them with positive synonyms, and sums up, saying what positive grain was found, how the main card can integrate these qualities, how it will change after that, can he thank his the opposite and what feelings after gratitude feels.

After the work done, it will be excellent if the client on behalf of the main card says thank you to the card-antipode for the transferred resource. Perhaps, after that the client again wants to change the location of cards on the table or even replace some card with another from the deck.

This technique allows you to work out the shadow qualities of the individual, as a result, the client can integrate, take his shadow side. The psychologist asks what

the client feels in connection with the work done, how his feelings changed after reconciliation with his previously ousted part.

Bibliography

1. Горобченко А., Евменчик М. Уникальные колоды метафорических ассоциативных карт // Адукатар. - № 1 (19). - 2011. - С. 34–36.
2. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии // Смальта. - 2015. - № 1. - С. 19–22.
3. Дмитриева Н.В., Перевозкина Ю.М., Левина Л.В., Буравцова Н.В. Методологические основы и принципы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». - 2015. - С. 242–251.
4. Дмитриева Н.В., Перевозкина Ю.М., Левина Л.В., Буравцова Н.В. Основные этапы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». - 2015. - С. 261–270.
5. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. - М.: Генезис, 2015. - 160 с.

Шаповалова В.Г. – студентка I курса, специальность «Клиническая психология»

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент Бариляк И.А.

Особенности развития познавательной сферы у детей с общим недоразвитием речи

Важным условием полноценного развития детей и их нормальной жизнедеятельности является, хорошо развитая речь. Речь – важнейший фактор социализации человека. По данным исследования В.А. Первеевой, количество детей с нарушениями функций речи увеличивается с каждым годом. Если в 1992 году показатель заболеваемости составлял 23% от числа обследуемых детей, то в 1995 году – 52%, в 2001 году 68%. Результаты многочисленных исследований указывают на характерные особенности психического развития детей с дефектами речи. Данные различия касаются практически всех психических проявлений.

Впервые научное определение недоразвития речи, было сформулировано вследствие изучения различных типов речевой недостаточности, проведённых Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, и др.).

Сначала речевые расстройства рассматривались преимущественно с клинической позиции (Ф.А. Рау, О.В. Правдина и др.), а затем появилась психолого–педагогическая концепция классификации нарушений речи (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина и др.). На современном этапе специалисты ищут возможности изучать различные речевые отклонения с учётом пересечения двух данных классификаций. По их мнению, используемые классификации рассматривают речевые нарушения в дополняющих друг друга аспектах.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – комплексное нарушение речи, при котором у детей с полноценным слухом и нормальным интеллектом наблюдается запоздалое формирование речи, а также отклонения в развитии психических процессов. Особенности формирования лексического состава и грамматического строя языка при ОНР подробно представлено в трудах М.В. Богданова-Березовского, Т.Б. Филичевой и др. Авторы утверждают, что развитие грамматического строя при ОНР осуществляется с наибольшей затрудненностью, по сравнению с освоением словарём. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны, грамматика зиждется на огромном своде правил. Грамматическая структура русского языка непонятна детям с дефектами речи; самостоятельно с ней они разобраться не смогут. При неимении своевременной помощи могут наблюдаться следующие явления: нарушение процесса общения, своеобразие эмоционально-волевой сферы, задержка познавательной деятельности.

В психологии выделяют следующие симптомы ОНР:

- речь формируется намного позже, по сравнению со здоровыми детьми. В норме первые слова ребенок начинает говорить до года – полутора лет, а при ОНР – в 3-4, а иногда и в 5 лет.
- ребенок может хорошо понимать речь других, но не может выразить ее собственными мыслями.
- в речи присутствуют грамматические и фонетические ошибки.

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова утверждают, что к ОНР приводят различные негативные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка. Обычно ОНР выступает последствием резидуально-органического поражения мозга. Расстройство речи может наблюдаться при различных типах вербальных отклонений: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии (иногда).

Рассматривают четыре уровня речевого развития, отражающих состояние элементов языка у детей с ОНР:

- I уровень речевого развития отличается отсутствием речи. Дети используют «лепетные» слова, звукоподражания; дополняют свои фразы мимикой и жестами.
- II уровень речевого развития. Помимо жестов и “лепетных” фраз наблюдаются искаженные бытовые слова. Произношение детей отстает от возрастных стандартов; нарушена слоговая структура.
- III уровень речевого развития характеризуется обладанием развернутой фразовой речи с компонентами лексико-грамматического и

фонетико-фонематического недоразвития. Дети идут на контакты с окружающими лишь в присутствии близких (родителей, воспитателей), которые вносят разъяснения в их речь.

- IV уровень отличается отсутствием нарушений звукопроизношения. Дети допускают перестановки слогов, звуков. У них недостаточно четкое произношение, артикуляция. Лексические ошибки наблюдаются при изменении слов, близких по значению. В грамматическом оформлении речи детей наблюдаются ошибки в использовании существительных родительного и винительного падежей множественного числа.

Таблица 1

Особенности психических процессов детей с ОНР

Психические процессы	Дети с ОНР	Дети с отсутствием речевых дефектов
Внимание	-Низкая устойчивость внимания; -сложности включения, распределения и переключения; -необходимо побуждение со стороны взрослого; -деятельности; -трудности при планировании своих действий.	-около 70% детей обладают высоким уровнем устойчивости внимания; -быстрое включение, переключение; -повышен уровень концентрации внимания; - более высокий объем внимания;
Память	- низкая продуктивность памяти; -нарушение механической памяти; -преобладание наглядной памяти над словесной; -лучше всего развития моторная память, хуже — слуховая.	- высокий уровень запоминания; -выстраивание различные логические операции; -использование механической памяти.
Восприятие	-требуется больше времени для принятия решения; -скорость восприятия ниже нормы; - отклонения в процессах переработки сенсорной информации; -инактивность.	-детализированность восприятия; - процессы восприятия хорошо развиты; - целенаправленный характер; -высокая скорость восприятия.
Воображение	- снижение познавательных интересов; - отсутствие целенаправленности в деятельности; - хрупкость связей между вербальной и зрительной сферами.	- развивается творческое воображение; - совершенствование воссоздающего воображения; - хорошо развита фантазия, что влияет на творчество.

Мышление	- отставание в развитии наглядно-образного мышления; - трудности в установлении причинно-следственных связей; - трудности при анализе, обобщениях и т.д.	-значительно развито образное мышление; -способность к обобщению, схематизации и представления о цикличности изменений;
----------	--	--

Таким образом, дети с ОНР имеют ряд особенностей формирования речевой сферы и психических процессов по сравнению со своими сверстниками. Главной отличительной чертой развития речи у детей с ОНР выступает различие в объёме пассивного и активного словаря. Дети с ОНР с большим усилием идут на контакт, проявляют речевой негативизм. Вследствие недоразвития лексического строя речи у детей с ОНР нарушается – коммуникативная функция речи. Дети не умеют ориентироваться в ситуации общения, вследствие чего, уменьшается потребность в общении, возникает незаинтересованность в контакте. Такие дети оказываются «непринятыми» в детском коллективе, что заканчивается вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Список литературы

1. Баканова О.И. Особенности развития детей с задержкой речи и общим недоразвитием речи в инклюзивном пространстве [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 11–15. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95625.htm> (дата обращения 16.03.2018 г.)
2. Волкова Л.С. Характеристика детей с ОНР [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2365507/> (дата обращения 16.03.2018 г.)
3. Сергеева О.А., Шульга А.В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 682-684. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/86/16396/> (дата обращения 19.04.2018 г.)

*Шибко А.Н. – студентка III курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент
Карасева Е.Н.*

Динамика изменений индивидуально-психологических показателей речи, зрительного восприятия, внимания в процессе психологической коррекции по методу сенсорной комнаты

Расстройство аутистического спектра (РАС) в течение последних десятилетий привлекает все большее внимание специалистов различного

профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как определенными достижениями в области клинического изучения расстройств аутистического спектра, так и большим распространением данного вида отклонения у детей.

Актуальность данной проблемы определяется причинами разного порядка:

Во-первых, достаточно высокой распространенностью расстройств аутистического спектра: по оценкам ВОЗ, один ребенок из ста шестидесяти детей в мире имеет данную патологию. Отметим и тот факт, что по данным Всемирной организации аутизма, за последние десять лет количество детей с аутизмом выросло в десять раз [3].

Во-вторых, актуальность данной проблемы определяется тем, что в настоящее время в нашей стране складывается система психологической службы, которая охватывает детские дошкольные учреждения и школы, но зачастую даже высококвалифицированные психологи из-за отсутствия знаний об особенностях данной патологии психического развития и возможных способов диагностической и коррекционной работы, не могут выявить и оказать своевременную, необходимую помощь детям с РАС [2].

В данной статье нами будет рассмотрена коррекция данного психического заболевания посредством занятий с ребенком в сенсорной комнате. Мы выбрали именно этот метод, так, как учитывая специфику заболевания, можно говорить о том, что ребенок 90% информации получает сенсорным путем, а, следовательно, условия, созданные в сенсорной комнате, будут благоприятно сказываться на его состоянии, обеспечивая условия для эффективных коррекционных занятий с ребенком.

Для раннего развития при аутизме характерны следующие особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, гуление ограничено или необычно (скорее напоминает визг или крик), отсутствует имитация звуков [5]. Так, аутичные дети 18—36 месяцев значительно чаще используют нетипичные невербальные вокализации (визг), чем их нормативно развивающиеся сверстники и дети, уравненные с ними по речевому развитию [1]. Это объясняется тем, что на прелингвистическом уровне коммуникация опирается на невербальное поведение, такое как взгляд, жесты и пантомимика, лицевая экспрессия. Также, на ранних стадиях развития речевых навыков, речь сопровождает игру ребенка, основанную на имитации, и с помощью нее развивается [4]. В тяжелых случаях дети с аутизмом вообще не начинают говорить, однако даже тогда могут быть способны использовать альтернативные средства коммуникации (письмо, жесты, специально разработанные пиктограммы и карточки). В то же время некоторые дети, страдающие аутизмом, демонстрируют раннее и бурное развитие речи, однако возможности вести продуктивный диалог остаются ограниченными, а понимание речи во многом затруднено и из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор [5].

Речевые нарушения наиболее отчетливо видны после 3-х лет. Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхололии, тенденция повторять готовые фразы без

самостоятельного конструирования предложений, трудности начала и поддержания диалога, замены местоимений [3]. В речи детей нередко перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций. Особенности интонационной стороны речи также отличают этих детей. Часто они затрудняются в контролировании громкости голоса, их речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи.

Нарушения зрительного восприятия при аутизме чаще всего рассматриваются в контексте двух теорий — теории нарушения центральной когерентности и теории сниженной иерархизации, или гиперфункции низкоуровневых механизмов [3]. Экспериментальные данные носят достаточно противоречивый характер, что связано, в первую очередь, с неоднородностью выборок испытуемых, зависимостью результатов от характера подачи стимульного материала, инструкции и т. д. Одним из первых результатов, который послужил стимулом к дальнейшим исследованиям, стали данные о неравномерном когнитивном профиле испытуемых с синдромом аутизма. Было показано, что дети с аутизмом лучше нормативно развивающихся испытуемых справлялись с заданиями на конструирование из кубиков Кооса (субтест из теста Векслера) [5]. Это стало основой постановки гипотезы о фрагментарном характере восприятия при аутизме и снижении возможностей центральной когерентности, т. е. учета, объединения всех элементов в единое целое. Основная идея заключается в том, что при сохранных возможностях к выделению отдельных деталей изображения, при аутизме страдает способность к восприятию целостного образа, интеграции элементов в единое целое.

Трудности организации внимания ребенка начинают проявляться уже в самом раннем детстве. Уже до года может выявиться, что ребенок мало уделяет внимания социальным стимулам и неохотно сосредотачивается вместе со взрослым на общем действии с игрушкой. Трудности объединения внимания аутичного ребенка с другим человеком придает особое значение, они проявляются уже на самых ранних этапах развития и предшествует более ярким проявлениям аутизма [5]. Сложность вовлечения ребенка в общее игровое действие оборачивается нарушением развития взаимной координации внимания: ребенок не начинает следовать взгляду и указанию близкого, не учится сам использовать указательный жест, к году не отзывается на имя, не регулируется простой инструкцией. Сам же он, наоборот, очень рано начинает слишком сосредотачиваться на сенсорных впечатлениях, «зачаровывается» ими (светом лампы, узором обоев, музыкой) и вскоре начинает стремиться к их постоянному стереотипному воспроизведению [5].

В ходе коррекционно-развивающей программы по методу сенсорной комнаты мы выделили несколько показателей высших психических функций у детей с расстройством аутистического спектра, а именно: зрительное восприятие — восприятие цвета, предмета и формы; внимание-сосредоточенность и концентрация; речь — активный словарь, понимание речи и внешняя речь. Мы выделили данные показатели, как чувствительные к воздействию по методу сенсорной комнаты.

В рамках экспериментально-психологического метода психодиагностическая работа с детьми, имеющими диагноз расстройство аутистического спектра, предполагала применение методик, направленных на диагностику индивидуально-психологических особенностей, чувствительных к воздействию сенсорной комнаты. При этом используются следующие методики:

- Методика обследования понимания речи (Лурия А.Р)
- Исследование пассивного словаря Н.В. Серебряковой
- Шкала оценки уровня внешней речи
- Шкала оценки уровня концентрации внимания
- Шкала оценки уровня сосредоточенности внимания
- Методика «цветные картинки»
- Методика «покажи предмет»
- Вкладыши Монтессори «геометрические фигуры»

После проведения коррекционно-развивающих занятий по методу сенсорной комнаты мы сравнили динамику показателей речи, зрительного восприятия и внимания у 10 детей с расстройством аутистического спектра до и после проведения коррекционно-развивающих занятий по методу сенсорной комнаты и получили статистически значимые показатели.

При направленной коррекционно-развивающей работе на развитие речи удалось получить качественные и количественные изменения у детей с расстройством аутистического спектра, а именно: нам удалось уменьшить количество респондентов с низким уровнем пассивного словаря на 40%, и увеличить количество респондентов со средним уровнем пассивного словаря на 37,5%. Нам не удалось получить статистически значимых показателей по критерию Вилкоксона.

Также качественными показателями явились: появление эхоталий у двух респондентов, которые не говорили до этого, у респондента, у которого присутствовали эхоталии в речи появились 4 слова: дай, мне, рука, синий.

По данным психодиагностических методик мы наблюдаем количественные изменения в динамике показателей внимания у детей с расстройством аутистического спектра. Нами были выделены диагностически значимые изменения: количество респондентов с низким уровнем концентрации внимания уменьшилось на 12,5% , а количество респондентов с высоким уровнем концентрации внимания увеличилось на 25%.

По результатам психодиагностических методик мы наблюдаем количественные изменения в динамике показателей зрительного восприятия у детей с расстройством аутистического спектра. Мы выделили диагностически значимые изменения: количество респондентов с низким уровнем восприятия геометрических фигур уменьшилось на 37,5%, количество респондентов со средним уровнем восприятия геометрических фигур увеличилось на 25%, а количество респондентов уровнем восприятия геометрических фигур ниже среднего увеличилось на 25%. Данный вид психической функции является в

большей степени поддающимся коррекционной работе, это подтверждает показатель статистической значимости по Вилкоксоу.

Данная динамика свидетельствует о том, что коррекционно-развивающая программа по методу сенсорной комнаты является действенным методом в решениях проблем коррекции и развития таких высших психических функций у детей с расстройством аутистического спектра как: речь, внимание и зрительное восприятие. Но в большей мере данная программа действенна относительно функции зрительного восприятия. Для получения большего количества качественных показателей необходима более длительная работа по методу сенсорной комнаты.

Список литературы

1. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 312 с.
2. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: Практические рекомендации. - 2-е изд., испр. И доп. – М.: АРКТИ, 2007. – 79 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
4. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья.1999. № 2. С. 6-22.
5. Симашкова Н.В., Ключник Т.П., Якупова Л.П., Коваль-Зайцев А.А. Расстройства аутистического спектра // Журнал «Психиатрия». – 2013. - С. 5-9.

*Ярковая М.В. – студентка V курса, специальность «Клиническая психология»
Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия
Научный руководитель – кандидат психологических наук Плахотниченко М.М.*

Психологические механизмы формирования зависимости к модификациям тела

Большинство людей, прибегнувших к модификации тела, могут испытывать навязчивую потребность в дальнейших модификациях, что приводит к формированию поведенческой зависимости. Возникает необходимость раскрытия механизмов формирования подобной аддикции во избежание социальной дезадаптации и негативных последствий самоповреждающего поведения. Такое раскрытие включает в себя изучение потребностей, находящих удовлетворение в поведенческом акте модификации тела. Нарастающее распространение модификаций тела и их недостаточная освещённость в современной науке как нового вида поведенческой зависимости подчеркивают актуальность данного исследования.

Модификации тела, активно распространяясь в молодежной среде, становятся все более популярными и доступными. Несмотря на свою относительную безвредность, по сравнению с другими актами аутоагрессивного поведения (суицидальное поведение и суицидальные

эквиваленты), такое поведение наносит физический вред организму и увеличивает риск появления негативных последствий.

В последнее время тема модификации тела в психологии вызывала и продолжает вызывать большой интерес. Однако в большинстве работ на эту тему не был затронут такой аспект отношений со своим телом, как самоповреждающее поведение, выражающееся в модификациях тела. А тем временем они привлекают к себе повышенный интерес. При этом большинство людей, прибегнувших к модификации тела, могут испытывать навязчивую потребность в дальнейших модификациях, что приводит к формированию поведенческой зависимости.

В данной статье мы предположили, что существуют определенные психологические механизмы формирования зависимости к модификациям тела, а именно взаимосвязь актуальных потребностей личности реализуемых через модификации тела, с приверженностью к аддиктивному поведению. Целью данной работы было определение психологических механизмов формирования зависимости к модификациям тела.

В наиболее обобщенном виде модификации тела представляют собой различные формы и способы видоизменения тела через повреждение кожи (татуировка, пирсинг, тоннели и т.п.), осуществляемые добровольно, самостоятельно или с помощью специалистов по модификациям тела ради достижения психологических, эстетических, духовных или идеологических целей [3, с. 44].

Нехимические зависимости в значительной степени покрывают весь спектр поведенческих актов человека, все стороны его жизни: секс, любовь, работа, деньги, спорт и т.д. Получается, что любой человеческий поведенческий акт таит в себе угрозу возникновения зависимости к нему. Отталкиваясь от данной точки зрения мы и рассматривали феномен модификации тела как поведенческую зависимость.

Модификация тела может классифицироваться как нехимическая аддикция (в разделе социально приемлемых форм) из-за наличия обсессивно-компульсивного характера влечения, невозможности его самостоятельно корректировать, а также того, что оно возникает не столько из социальных обстоятельств, сколько из особенностей личности. Более того, факторы риска возникновения влечения к модификации собственного тела и аддиктивных расстройств, а также их основные клинические проявления в значительной степени пересекаются [1, с. 9-15].

В данной работе использовались такие методы и методики как:

1. Авторская анкета «Опыт первой модификации тела», в которой испытуемым предлагалось ответить на вопросы о мыслях, ощущениях, эмоциях и чувствах, которые они испытывают при создании новой модификации на своем теле, а так же вопросы о том, планируют ли испытуемые делать в будущем новые модификации, как часто они об этом думают и как часто делают новые модификации.
2. Методика для диагностики актуальных потребностей личности (А.В. Капцов) [2]. Методика состоит из 15 утверждений, направленных на

частотную оценку 15 актуальных потребностей, которые образуют три основных группы: «психофизиологические потребности», «социальные потребности» и «высшие потребности». Данные потребности могут находиться в зоне удовлетворенности, частичной неудовлетворенности и полной неудовлетворенности.

3. Интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению (М.Н. Телепов, Н.Н. Телепова) [4, с. 47-59]. Методика направлена на выявление ослабления личностной устойчивости в отношении признаков аддикции. По результатам данной методики можно выяснить привержен ли испытуемый аддикции и аддиктивному поведению или нет.

По итогам анкетирования испытуемых можно сделать следующий вывод: 68% испытуемых стабильно думают о создании новых модификаций тела, 46% повторяют создание модификаций в течение полугода, 87% процентов респондентов планируют в будущем создавать новые модификации. Данное стремление испытуемых к повторению создания модификаций на собственном теле можно связать с положительными эмоциями от процесса нанесения модификаций, а так же с мнимым повышением самооценки у респондентов. Все это говорит о наличии обсессивно-компульсивного характера влечения к модификациям тела, что характерно для нехимической зависимости.

По результатам исследования, 75% испытуемых привержены аддиктивному поведению в начальной или средней стадии. У 92% испытуемых психофизиологические потребности личности не удовлетворены или удовлетворены частично; у 96% испытуемых социальные потребности личности не удовлетворены или удовлетворены частично; у 75% испытуемых высшие потребности личности не удовлетворены или удовлетворены частично. В ходе исследования, между аддиктивным поведением и актуальными потребностями личности, выявлено, что испытуемые через создание модификаций на своем теле реализуют психофизиологические (гедонистические потребности, потребность в эмоциональном общении, потребность в свободе, потребность в восстановлении энергии, потребность в доминировании) и социальные потребности личности (потребность в достижении целей, потребность в общении, потребность в познании, потребность в подготовленности к будущему, потребность в статусе), что в свою очередь приводит к формированию аддиктивного поведения, так как высокие показатели данных потребностей повышают приверженность к аддиктивному поведению.

В ходе данной исследовательской работы были затронуты психологические аспекты актуального и малоизученного феномена модификации тела. Изучение данной проблемы необходимо в связи с нарастающим интересом общественности к данному виду аддиктивного поведения, а полученные результаты могут формировать мишени для психологической коррекции.

Полученные результаты исследования подтвердили наши предположения, таким образом, гипотеза исследования не опровергнута, что дает ей право на существование, а также дальнейшее исследование и проверку.

Список литературы

1. Ворошилин С.И., Егоров А.Ю. Психические расстройства в общей медицине, 2015. – С. 9-15.
2. Капцов А.В. Методика для диагностики актуальных потребностей личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». - 2008. - №2 (4).
3. Польская Н.А. Взаимосвязь склонности к модификациям тела с копинг-стратегиями. // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 44.
4. Телепова, Н.Н. Диагностика аддиктивного поведения: интегрированный тест / Н.Н. Телепова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – М., 2015. – № 1 (31). – С. 47-59.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ И ПРИОРИТЕТНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ**

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

Отпечатано с авторских оригиналов
Подписано в печать 11.05.2018. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 24. Тираж 500. Заказ № 243.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.