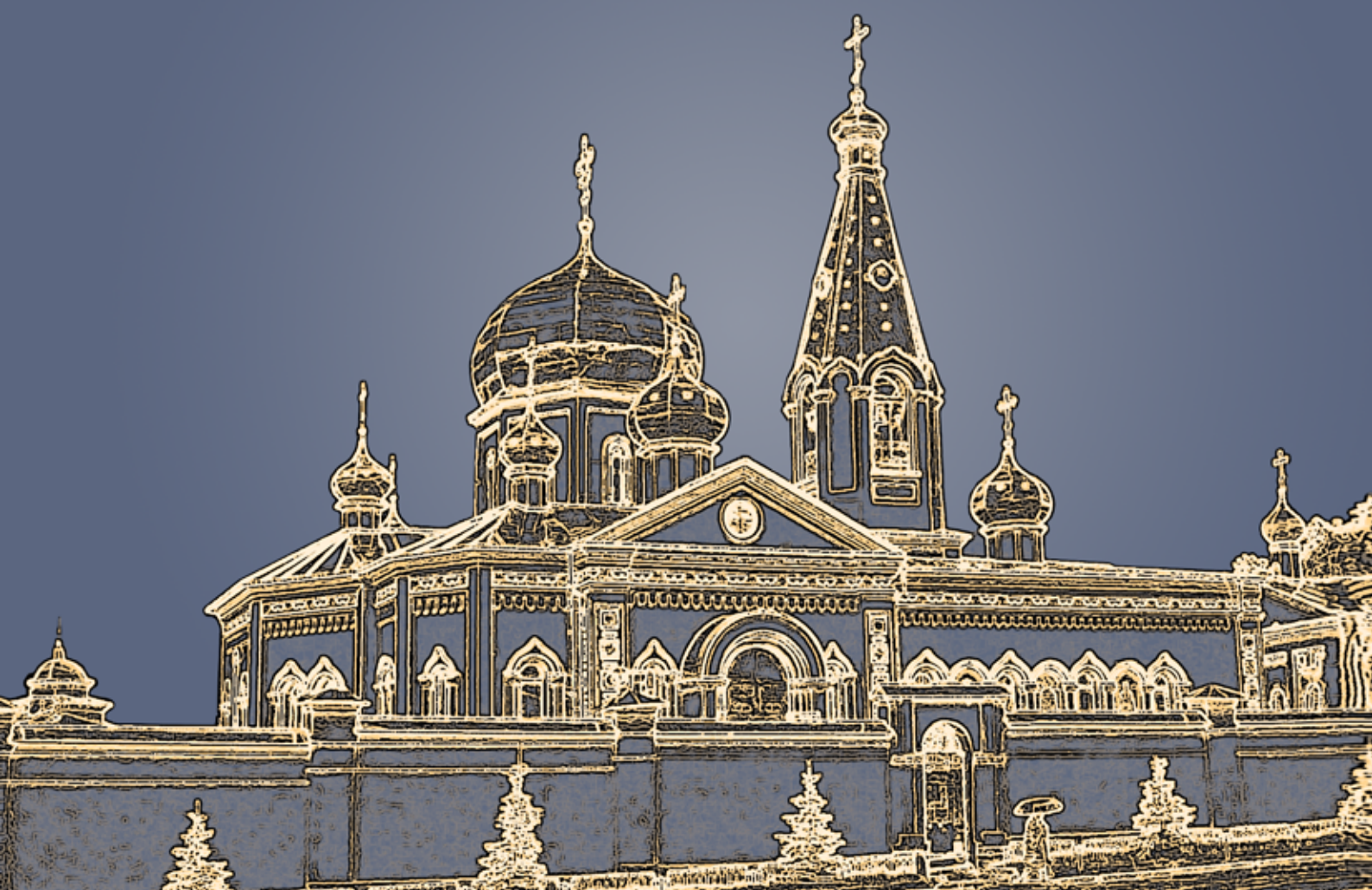




III Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



Челябинск

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. А43 (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — vi, 114 с.
ISBN 978-5-9906410-2-0

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Губин Э.В.	
Кризис диспозиционального подхода в персонологии	1
Крылова М.О.	
Современные исследования беспомощности	4
Михайлова В.С.	
Смыслоразнозначные ориентации многодетных матерей	6
Седин В.И., Марунич О.Ю.	
Повышение валидности и надёжности психологических опросников за счет оценки психоэмоциональной реакции	9
Созонова М.С.	
Психологические особенности социального капитала образовательной организации	12
Тихомирова Ю.М.	
Анализ специфики изучения психологической готовности сотрудников уголовно-исполнительной системы к профессиональной деятельности	14

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Гарбер А.Н.	
Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований	17
Пантелеева Т.В.	
Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии	19

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Буюклыу Н.Н.	
Конспект занятия в средней группе детского сада «Расскажи о своей любимой игрушке»	25
Запольских О.Л.	
Мастер-класс «Литотерапия как нетрадиционный метод работы с детьми дошкольного возраста»	27
Кириллова Е.Б.	
Психологические аспекты преступности несовершеннолетних	29
Комиссаренко Т.И.	
Зависимость протекания подросткового кризиса от нежеланности рождения ребенка	31
Лаврова Е.Е.	
Особенности личности подростков, воспитывающихся в семьях военнослужащих	34
Маслова С.Ю.	
Психологические составляющие карьеры сотрудника организации	36
Нигамедьянова Н.З.	
Волевой аспект физического воспитания учащихся старшего звена школы	38

Усик Е.Р., Коростелева Н.А.

Суицид как социально-психологическая проблема в подростковом и юношеском возрастах 40

Юдина Н.В.Особенности профессионального самоопределения и профессиональная направленность
у старшеклассников с личностью типа А и типа Б 44**6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Вишневская А.И.**

Психологические проблемы студенческой семьи 46

Гуторов Д.В.

Особенности самооценки управленческой компетентности руководителя малого бизнеса 48

Канзычакова Н.Г.

Подростковый суицид в Республике Хакасия. Профилактика суицидального поведения 50

Коноплёв Н.Н.Характеристика компонентов психологического здоровья работающих
и неработающих пенсионеров 52**Коноплёва Л.С.**Психологические характеристики толерантного сознания супругов на разных этапах
жизненного цикла семьи 55**Медин Р.Н., Огородник С.И.**

Психологическое обеспечение адаптации к службе военнослужащих по призыву 58

Мкртумян Л.С.

Организационная культура как фактор конструктивного разрешения конфликтов 60

Романова М.Е., Романов А.С.Соревновательная деятельность в сфере туризма как системообразующее условие
позитивной динамики внутригрупповых процессов 63**Скрипкина Н.В.**

Социально-психологические аспекты личностного отношения к детям 70

Устимова А.Н.

Особенности социально-психологической адаптации курсантов-первокурсников военных вузов РФ 73

Шамсутдинова Н.А., Насирдинова Н.А., Искандарова Д.Э.Проблема социально-психологической адаптации детей с перинатальным поражением
нервной системы 75**7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Бельская З.В.**

Тесты интеллекта в диагностической практике психолога 77

Малинина И.Н.

Использование психологических знаний в расследовании уголовных дел 80

Степанова Л.Н.

Психологическая защита педагогов с синдромом эмоционального выгорания 82

Фролова У.А.

Пути снижения профессионального выгорания у сотрудников пограничного контроля 85

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Абдиназарова Н.Э.**

Межличностные отношения в семье ребенка с особыми нуждами 88

Амиркулов Ж.Психогенные особенности соматических и соматогенных расстройств в детском и подростковом
возрастах 90

Бекова Ш.Д.	
Особенности этнического самосознания личности и учет его в социализации молодежи	92
Гаврилова Ю.А.	
Хронические стрессовые ситуации и синдром дезадаптации у студентов медицинского вуза	94
Градобоева Т.И., Лисицина Т.В.	
Подготовка личности обучающегося к профессиональному и личностному самоопределению посредством психологического сопровождения в средней общеобразовательной школе	96
Зайтметов Х.А.	
Особенности развития эмпатических способностей у студентов разных специальностей педагогического вуза	99
Неверова А.А.	
Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста	102
Ражабова Ф.П.	
Роль волевых процессов в формировании личности	106
Сафонова Д.А.	
Проблемы формирования творческого потенциала ребенка-дошкольника	109
Чумакова В.А.	
Психологические особенности и проблемные аспекты электронной образовательной коммуникации	111

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Кризис диспозиционального подхода в персонологии

Губин Эдуард Викторович, педагог-психолог
Глазовский политехнический колледж (Удмуртская Республика)

Понятие черты предполагает диспозицию (склонность, предрасположенность) реагировать сходным образом в самых различных ситуациях. По некоторым определениям, сущность черты составляет согласованный паттерн наблюдаемого внешнего поведения [17]; [19].

Примерно до 70-х годов прошлого столетия теория личностных черт представляла собой образец научной фундаментальности и практической разработанности. Основоположники этого подхода Г. Айзенк [14] и Р. Кеттелл [11] для построения своих теоретических положений использовали сложную математическую процедуру факторного анализа. По замыслу авторов, такое серьёзное исследование должно было обеспечить достаточно высокую степень надёжности и прогностической валидности разработанных ими методик, предназначенных для диагностики личности. Но, несмотря на строгую приверженность Г. Айзенка и Р. Кеттелла точной науке, их ожиданиям в отношении своих методик не суждено было сбыться.

Диспозициональный подход к изучению личности в 70–80 гг. имел очень шаткие основания, несмотря на, казалось бы, весьма сильную опору в исследованиях нейрофизиологических основ личности. Критике подверглись многие концептуальные положения этой теории.

В первую очередь, это касается положения об устойчивости и неизменяемости личностных черт. Первая критика прозвучала от психодиагностов, поставивших под сомнение, во-первых, конструктивную валидность методики *16PF* Кеттелла: «*несмотря на масштабность исследований, проведённых Кеттеллом, черты, предлагаемые им, всё-таки считаются спорными*» [1, с. 456]. Во-вторых, надёжность методики *EPI* Айзенка. Выяснилось, что результаты тестирования при повторном предъявлении опросника, имели слишком высокий процент «случайных ошибок». Таким образом, был сделан вывод о том, что личностные опросники *EPI* Айзенка и *16PF* Кеттелла обладают низкой прогностической валидностью и не могут дать точный прогноз в поведении испытуемых.

А. Анастаси [1], пытаясь объяснить эти результаты, считает, что личность, как таковую, вообще трудно диагностировать. В отличие от, например, интеллектуальной сферы, где поведение индивида объясняется влиянием наиболее устойчивых и шаблонных когнитивных установок, некогнитивные проявления личности находятся

в постоянной динамике под воздействием массы ситуативных факторов.

Л. Ф. Бурлачук подверг критике факторные опросники так же и за отсутствие в них возможности диагностировать функциональные связи между переменными. Он убеждён в том, что «*в оценке результатов, полученных с помощью факторных опросников, необходима большая осторожность*» [3, с. 283]. В. Мишель более резко высказывается по поводу несостоятельности факторных опросников личности: «*В реальных жизненных условиях психологические «стимулы», воздействующие на людей, ничего общего не имеют с заданиями личностных опросников, инструкциями эксперимента, неодушевлёнными предметами, а исходят от людей и их взаимоотношений*» [16, р. 248].

Неэффективность факторных опросников явно указывает и на методологическую несостоятельность лежащих в основе их разработки концептуальных положений относительно природы свойств личности. Наибольшую критику получила теория Айзенка. Как считает голландский специалист, Ян тер Лаак: «*теория Айзенка не соответствует современному пониманию личности как инстанции динамичной, перерабатывающей поток информации, формирующей свою идентичность*» [4, с. 197].

Необходимость в пересмотре традиционных концепций личности, заставила многих исследователей обратить более пристальное внимание к средовым условиям. Поведение личности теперь рассматривается в совокупности с определёнными ситуационными переменными [3, с. 132], [4, с. 240]. Даже один из самых видных представителей диспозиционального подхода Г. Оллпорт пишет, что «*черты характера часто проявляются в одной ситуации и отсутствуют в другой*» [8, р. 331].

Под влиянием всё большего количества фактов, свидетельствующих об изменчивости личностных черт, вопрос, касающийся их неизменности принял уже совсем иной вид: а существуют ли вообще, так называемые свойства личности? Вопрос этот вполне логичен, так как понятие «*свойство*» предполагает относительную устойчивость и постоянство, чего не наблюдается на практике. Это обстоятельство позволило некоторым исследователям предположить, что личностные свойства — это, всего лишь,

миф. Например, Р. Шведер [21] считает, что черты — не более, чем ярлыки для разных типов поведения, которые с ними совпадают. Из книги В. Мишеля «Личность и её оценка», [17] становится очевиден тот факт, что черты личности являются, всего лишь, гипотетическими конструктами, принятыми для удобства в психометрических исследованиях. Он призывает учёных главным образом сосредоточить свои усилия на изучении конкретных ситуаций, а не свойств личности, существующих, якобы независимо от них.

Под влиянием революционной работы В. Мишеля, в 70-е гг. в психологии стало оформляться новое направление, получившее название «психология среды», где личность и среда рассматриваются как единое целое. R. Moos [18] в связи с этим предложил даже такую метафору, в которой личность была условно принята в качестве атрибута средовых условий. В рамках данного направления разработано несколько теорий взаимодействия личности и среды. Это, прежде всего, интеракционизм [12] и теория «транзакций» [19]. К данному подходу можно отнести и представителей теории социального научения [9], [20], которые, так же, как и «ситуационисты», объясняют поведение человека постоянным взаимодействием как внутренних детерминант (когнитивные установки), так и особенностями ситуации.

После мощной критики, обрушившейся на теорию личностных черт, казалось, что уже ничто не сможет её спасти. Однако, исследования, проведённые несколько позднее, поставили под сомнение правоту критиков. В защиту теории черт, в частности, выступил S. Epstein [13], который установил, что для диагностики черт недостаточно разовых, единичных процедур. Используя метод агрегации данных, основанный на накоплении единичных измерений одной и той же поведенческой реакции во множестве случаев, он пришёл к выводу о том, что поведенческие характеристики остаются относительно постоянными при неизменности средовых условий. Другие авторы [10], [15] выяснили, что один и тот же человек с большим постоянством демонстрирует какие-то одни определённые черты, а другие — от случая к случаю. Этот факт объясняется тем, что черты личности с большой вероятностью могут предсказывать только поведение тех людей, у которых данная черта явно выражена. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова распределили личностные черты по степени стабильности. Выяснилось, что: наиболее стабилен интеллект; менее стабильны базовые личностные черты (нейротизм — эмоциональная стабильность и экстраверсия — интроверсия); а черты, относящиеся к сфере «Я» (самоуважение и т.д.), гораздо более нестабильны [2, с. 18].

Подвергшись обоснованной критике, теория личностных черт с 90-х гг. прошлого века несколько видоизменилась, сделав существенную поправку на ситуативность проявления черт. Также было сокращено количество черт, точнее все черты были объединены в группы. Таким образом, появилась теория «Большой пятерки», которая на данный момент является передовой

(хотя и не бесспорной) в диспозициональном подходе к изучению личности. Можно сказать, что теория личностных черт не только отстояла своё право на существование, но и, по словам Л. А. Первина, «сегодня исследования черт личности снова расцветают, причем так пышно, что один из критиков написал, что «после десятилетий сомнений и дискриминации черты снова на коне» [5, с. 321].

Сегодня исследования проводятся в направлении трех основных гипотез, объясняющих появление устойчивых черт:

1. Фундаментальная лексическая гипотеза, предполагающая, что значимые индивидуальные различия кодируются в естественном языке. Выдвигается положение о том, что со временем наиболее важные индивидуальные различия в человеческих взаимодействиях были закодированы в виде отдельных слов в естественном языке.

2. Окружающая среда очень важна для развития личности, но решающей, принципиально важной является та среда, которая не разделяется всеми членами одной и той же семьи.

3. Каждая черта появлялась и развивалась, чтобы решать задачи адаптации, причем, не только на уровне онтогенеза, но и на уровне всего фенотипа. С точки зрения теории эволюции предполагается, что фундаментальные личностные черты существуют потому, что играют важную приспособительную роль в процессе естественного отбора.

Все три гипотезы выглядят довольно привлекательно для исследований, чем и объясняется сегодняшний всплеск активности персологов. К тому же, со времен Айзенка, призывавшего психологов изучать биологию, прошло уже несколько десятков лет. За это время биология существенно продвинулась и ее новая связь с психологией личности может быть весьма плодотворной [5].

Таким образом, подчеркивая достоинства современной теории черт, Л. А. Первин говорит о том, что они «заключаются в большом числе исследований, выдвижении интересных гипотез и в потенциальных связях с биологией через изучение наследственных влияний на личность и эволюционный подход к формированию черт. В то же время остаются вопросы, касающиеся метода факторного анализа, нечеткости определения понятия черты и пренебрежения некоторыми важными сферами личностного функционирования — такими, как организация личностных черт внутри индивида и теория изменения личности». [5, с. 325]

Хотя проблема изменчивости — неизменности личностных черт сегодня разрешается в сторону большей вероятности их изменчивости, до сих пор исследователи не пришли к единому мнению относительно того, что же все-таки в большей степени определяет поведение человека в конкретной ситуации: некая черта, или средовые условия. Накоплено достаточно данных, подтверждающих как ту, так и иную точку зрения, т.е. на эмпирическом уровне эта дилемма не разрешается.

На наш взгляд, данную проблему можно попытаться решить на методологическом уровне. По сути, данная проблема является частным случаем другой, более глобальной — противоречием между структурализмом и функционализмом. Иными словами, необходимо ответить на вопрос: структура определяет функцию или функция структуру? Приверженцы того или иного подхода исходят из различий в понимании человеческой психики.

1. Структуралисты склонны рассматривать психику механистично (по образу какого-либо механизма). В их понимании психика состоит из различных устойчивых элементов (свойств), определяющих специфику реагирования организма в конкретных ситуациях.

2. Функционалисты в большей степени исходят из термодинамических представлений о психике. С их точки зрения психика изначально никаких структурных элементов не содержит, являясь исключительно гибкой и подвижной (по образу энергетического сгустка), что обеспечивает ее исключительную способность принимать любые формы и адекватно реагировать на различные ситуации (согласно закону сохранения и превращения энергии). С этой точки зрения: появление устойчивых черт — это:

1) следствие травмирующего воздействия на психику, оставляющего шрам, после чего она теряет свою гибкость (чаще всего, носит необратимый характер);

2) результат научения, привычка, сформированная при продолжительной стимуляции; этим и объясняется устойчивость черт в неизменных ситуациях (носит обратимый характер при изменении ситуации).

На научном уровне оба этих подхода доказали свою состоятельность и не один из них не является на сегодняшний день приоритетным.

Однако реальная жизнь, как всегда вносит свои коррективы, и мы не можем пренебрегать ее требованиями. Вопрос перед каждой личностью стоит так: насколько сегодня черты (личностные диспозиции) помогают нам жить, или же они создают препятствия? Но и здесь мы не сможем найти однозначный ответ:

1) с одной стороны, наличие базовых личностных черт не дает нам раствориться в круговороте современной жизни и позволяет сохранить себя, свое Я;

2) с другой стороны, в нашем стремительно изменяющемся мире иметь устойчивые черты — это не позволительная роскошь, так как ситуационная нестабильность держит нас в постоянном тонусе, требуя все новых способов реагирования, не успевающих перерастать в привычку.

Тем не менее, согласно эволюционной теории, мы вынуждены принять позицию изменчивости черт. Как бы нам ни хотелось постоянства и стабильности, но *«эволюция человека движется в сторону расширения пределов изменчивости, налагаемых наследственностью, таким образом, человеческое поведение во всё большей степени зависит от условий окружающей среды»* [1, с. 109]. Этому же мнению придерживаются и такие персонологи, как Л. Хьелл и Д. Зиглер: *«персонолог, чьей основной теоретической концепцией является моделирование, непременно должен быть привержен положению изменчивости»* [6, с. 395]. В общем, большинство здравомыслящих исследователей личности сегодня присоединяются к точке зрения, которую еще в 30-е гг. высказал, будучи одним из первых либерально настроенных персонологов Г. Оллпорт: *«Любая теория, рассматривающая личность как нечто стабильное, фиксированное, неизменное, неверна»* [7, р. 175].

Литература:

1. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении/А. Анастаси. — М.: ЭКСМО Пресс, 2001. — 752 с.
2. Бурлачук, Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. — М.: Росс. Пед. Агентство, 1998. — 263 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2003. — 351 с.
4. Лаак Ян тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. — 384 с.
5. Первин, Л. А., Джон О. П. Психология личности. Теория и исследования. — М.: 2001. — 607 с.
6. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1999. — 608 с.
7. Allport, G. W. Pattern and growth in personality. — N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
8. Allport, G. W. Personality: A psychological interpretation. — N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1937.
9. Bandura, A. Social cognitive theory // Annals of child development/Ed. R. Vasta. Vol. 6 — Greenwich, CT: Jai Press, 1989. — pp. 1–60.
10. Bem, D. J., Allen A. On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior // Psychological Rev. Vol. 81, 1974. — pp. 506–520.
11. Cattell, R. B. The scientific analysis of personality. — Baltimore: Penguin Books, 1965.
12. Endler, N. S. The role of the person by situation interaction in personality theory // The structuring of experience/Eds. Weizman & J. C. Uzgiris. — N. Y.: Plenum Press, 1976.
13. Epstein, S. Does aggregation produce spuriously high estimates of behavioral stability? // J. of personality and social psychology. Vol. 50, 1986. — pp. 1199–1210.

14. Eysenk, H. J. The structure of human personality. — London: Methuen, 1953.
15. Kenrick, D. T., Stringfield D. O. Personality traits and the eye of the beholder: Crossing some traditional philosophical boundaries in the search for consistency in all of the people // *Psychological Rev.* Vol. 87, 1980. — pp. 88–104.
16. Mischel, W. On the future of personality measurement // *American Psychologist*. — 1977. — Vol. 32. — P. 246–254.
17. Mischel, W. Personality and assessment. — N. Y.: Wiley, 1968.
18. Moos, R. Group environmental scale manual // *Military environmental inventory manual*. — Palo Alto CA: Consulting psychology Press, 1986.
19. Pervin, L. A. The representative design in personsituation research // *Personality at the cross roads: Current issues in interactional psychology*/Eds. D. Magnusson & N. S. Endler. — NJ.: Erlbaum, 1977.
20. Rotter, J. B. A new scale for the measurement of interpersonal trust // *J. of personality*. Vol. 35. 1967. — pp. 651–665.
21. Schweder, R. A. Fact and artifact in trait perception: The systematic distortion hypothesis // *Progress in experimental personality research*/Eds. B. A. Maher & W. B. Maher. — N. Y.: Academic Press, 1982. — Vol. 11.

Современные исследования беспомощности

Крылова Марина Олеговна, старший преподаватель
Челябинский государственный университет

Проблема беспомощности активно изучается за рубежом в рамках теории выученной беспомощности еще с 60-х годов XX века (М. Селигман, Д. Хирото, Б. Овермейер, С. Майер и др.). Отечественные исследования выученной беспомощности начались в 90-е годы XX века (Т. О. Гордеева, М. М. Далгатов, В. Ротенберг, В. Г. Ромек, Д. А. Циринг), то есть относительно недавно.

На современном этапе проблема беспомощности в России рассматривается в рамках нескольких направлений: в рамках концепции личностной беспомощности (Д. А. Циринг, Е. В. Веденеева, Ю. В. Яковлева, Е. В. Забелина, Е. А. Евстафеева, В. С. Красник и др.), в рамках изучения мотивации достижения (М. Далгатов, Т. О. Гордеева, Н. Т. Магомедова и др.), изучение выученной беспомощности как профессиональной деструкции личности (И. В. Девятковская, Э. Э. Сыманюк), исследование взаимосвязи аддиктивного поведения и выученной беспомощности (Е. С. Глухова, Э. А. Щеглова), исследование связи выученной беспомощности с успеваемостью у школьников (Е. И. Медведская).

В рамках концепции мотивации достижения выученная беспомощность рассматривается Т. О. Гордеевой как возможная реакция на неудачу в структуре деятельности достижения. Кроме этого, исследователи мотивации достижения отмечают взаимосвязь атрибутивного стиля достижения с успешностью учебной и профессиональной деятельности (М. М. Далгатов). Н. Т. Магомедова рассматривает выученную беспомощность, в частности, пессимистический атрибутивный стиль, характерный для нее, как фактор снижения мотивации достижения [3].

И. В. Девятковская рассматривает феномен выученной беспомощности как проявление профессиональной деструкции в педагогической деятельности. Исследование, проведенное данным автором, показало, что выученная беспомощность как деструкция профессиональной на-

правленности личности представляет собой состояние, выражающееся в нарушении мотивации деятельности, снижении профессиональной активности, разочаровании в профессии. Среди факторов формирования выученной беспомощности у учителей И. В. Девятковская выделяет стиль управления профессиональным коллективом, неблагоприятные обстоятельства, препятствующие проявлению инициативы в деятельности, количество реально переживаемых и потенциально возможных неудач, разочарование в профессиональной деятельности [2].

Исследование взаимосвязи аддиктивного поведения (изучалась зависимость от табакокурения), проведенное Е. С. Глуховой и Э. С. Щегловой, показало, что в основе зависимого поведения лежат нарушения в мотивационных, когнитивных и эмоциональных процессах, характерные для синдрома выученной беспомощности. Выученная беспомощность, отмечают исследователи, является психологическим основанием беззащитности молодых людей перед привычкой к табакокурению и причиной неэффективности всех помогающих средств, включая пропаганду, медикаменты и пр. [1]. Таким образом, Е. С. Глухова и Э. С. Щеглова рассматривают табакокурение как форму проявления выученной беспомощности.

Выученная беспомощность в контексте академической успеваемости у школьников рассматривается Е. И. Медведской. В исследовании взаимосвязи выученной беспомощности с успеваемостью в школе, проведенном Е. И. Медведской, не было обнаружено значимых корреляций между исследуемыми феноменами. Выученная беспомощность была обнаружена исследователем у детей с разными уровнями успеваемости, а точнее у каждого четвертого ребенка. Однако были обнаружены значимые взаимосвязи между уровнем академической успеваемости и атрибутивным стилем школьников. Исследователь отмечает следующую тенденцию:

чем выше уровень успеваемости, тем более ребенок склонен к оптимистическому стилю атрибутирования [4]. Это подтверждает данные, полученные ранее в исследованиях Д. А. Циринг [6].

Наиболее подробно в отечественной психологии проблема беспомощности рассматривается в рамках концепции личностной беспомощности Д. А. Циринг (Д. А. Циринг, Е. В. Веденеева, Е. В. Забелина, Е. А. Евстафеева, В. С. Красник, И. В. Пономарева, Ю. В. Яковлева, и др.).

В рамках данной концепции Д. А. Циринг предложено новое видение феномена беспомощности уже не только как состояния, возникающего в результате воздействия неконтролируемых событий (выученная беспомощность), но и как устойчивого специфического образования личностного уровня. Личностная беспомощность рассматривается Д. А. Циринг как качество субъекта, представляющее собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющее низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать цели, преодолевая различного рода трудности [Циринг Д. А., 2010]. Данный феномен проявляется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, склонности к чувству вины, фрустрированности, более низкой самооценке и уровне притязаний, отсутствии увлеченности каким-либо делом, равнодушии, пассивности [5].

В настоящее время в русле данной концепции проводятся исследования личностной беспомощности как одной из детерминант деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы, связи личностной беспомощности с правосознанием (Е. А. Евстафеева, В. С. Красник, Д. А. Циринг), исследования личностной беспомощности как защитного механизма психики (И. В. Пономарева, Д. А. Циринг).

Зарубежные исследования, проводимые в рамках теории беспомощности, исследующие различные её компоненты, в настоящее время многообразны и перспективны. Так исследование, проведенное в 2001 году Селигманом и Исааковицем (Isaacowitz, Seligman, 2001) показало, что атрибутивный стиль как когнитивный показатель самостоятельности-беспомощности, не всегда является дисфункциональным и определяющим в формировании депрессивных состояний у человека. Кроме атрибутивного стиля с формированием депрессивных состояний взаимосвязаны такие факторы, как отсутствие устойчивых ценностей, потеря уверенности и другие факторы. В своём исследовании учёные рассматривали понятие ангедонии как потери чувства радости жизни. На формирование ангедонии в большей степени влияет отсутствие устоявшихся ценностей, а ключевым симптомом

её является отсутствие интереса взаимодействия с другими людьми. То есть, если человек демонстрирует беспомощные личностные черты, то, скорее всего, основным симптомом, тревожащим его самого, будет ангедония [3; 255–272].

Актуальным направлением в современной науке является рассмотрение взаимосвязи атрибутивного стиля, уровня депрессии и беспомощности человека с точки зрения психологии труда и социальной психологии. Так исследования П. С. Генри (Henry, P. C) направлены на выявление беспомощности у рабочих в современных компаниях и корпорациях. Современный менеджмент не может тратить усилия на людей, которые не смогут отвечать требованиям организации и не будут приносить ей пользу. Изучение беспомощности в западных компаниях является важным элементом профотбора [2; 241–256].

В 2007 году И. С. Чанг и Л. Дж. Санна (Chang, E. C., Sanna, L. J.) представили свое исследование, посвященное сравнительному анализу взаимосвязи пессимистического атрибутивного стиля и беспомощности с эффективностью выполняемой деятельности и удовлетворенностью жизни людей на этапе ранней взрослости (студенты старших курсов университетов) и их родителей, находящихся на этапе средней взрослости (middle-aged). В результате исследования было установлено, что разница атрибутивного стиля между поколениями колеблется от незначительной до средней. При этом более пессимистический стиль объяснения присущ более молодому поколению, а оптимистический стиль и большая удовлетворенность жизнью и большая самостоятельность характерны для родителей, то есть для более взрослого поколения. В то же время, успешность профессиональной деятельности (самооценка успешности) и уровень депрессивности у поколений не отличались. Таким образом, можно предположить, что атрибутивный стиль становится более оптимистическим с возрастом, также с возрастом люди становятся более самостоятельными и удовлетворены жизнью. Авторы объясняют это тем, что люди с возрастом становятся более материально независимыми, они определяют со своими жизненными целями и ценностями [1; 43].

Проведенный обзор литературы позволяет утверждать, что феномен беспомощности выступает важной и актуальной проблемой в современной отечественной и зарубежной психологии. Проявляясь как состояние (выученная беспомощность) и как устойчивая личностная характеристика (личностная беспомощность), беспомощность оказывает существенное влияние на деятельность человека, проявляясь, как показывают исследования, в самых разнообразных ее сферах. Подробное изучение данного феномена, исследование факторов, влияющих на его формирование, и его проявлений, позволит разработать в дальнейшем способы его коррекции и профилактики.

Литература:

1. Глухова, Е. С. Исследования особенностей табакокурения как формы проявления выученной беспомощности в молодежной среде/Е. С. Глухова, Э. А. Щеглова // Вестник ТомГУ. — 2009. — № 329 (дек.). — с. 201–206
2. Девятковская, И. В. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя [Текст]: дисс. ... кандидата психол. наук/И. В. Девятковская. — Екатеринбург. — 2006. — 185 с.
3. Магомедова, Н. Т. Индивидуально-психологические особенности личности и каузальная атрибуция достижений [Текст]/Н. Т. Магомедова // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. Ростов-на-Дону. — 2007. — Т. 2. — с. 317
4. Медведская, Е. И. Особенности наученной беспомощности у учащихся с различным уровнем успеваемости/Е. И. Медведская // Психология обучения. — 2010. — № 3. — с. 41–56
5. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности/Д. А. Циринг. — М.: Академия, 2010. — 410 с.
6. Циринг, Д. А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук/Д. А. Циринг. — Пермь, 2001. — 25 с.
7. Chang, E. C., Sanna, L. J. (2007). Affectivity and psychological adjustment across two adult generations: Does pessimistic explanatory style still matter? *Personality and Individual Differences*.
8. Henry, P. C. (2005). Life stress, explanatory style, hopelessness, and occupational stress. *International Journal of Stress Management*.
9. Isaacowitz, D. M., Seligman, M. E. P. (2001). Is pessimism a risk-factor for depressive mood among community dwelling older adults? *Behaviour Research and Therapy*.

Смыслжизненные ориентации многодетных матерей

Михайлова Валентина Сергеевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В данной статье представлены результаты исследования смыслжизненных ориентаций матерей, имеющих трех и более детей.

Ключевые слова: материнство, многодетность, смыслжизненные ориентации, личность, психологические качества.

Изучение психологических особенностей многодетных матерей актуально в настоящее время по ряду причин. Во-первых, в связи со спецификой этой формы семьи, которая в настоящее время в психологическом аспекте недостаточно изучена. Во-вторых, из-за недостаточной разработанности самого понятия материнства. Так, Б. Бернс в предисловии к книге «Разные лики материнства» пишет: «Если мы хотим понять детское развитие и убеждены, что ранние годы важны для жизни ребенка, тогда, вероятно, важно исследовать наши представления о матери. Если мы хотим понять развитие человека, тогда материнство, конечно, — важная область исследований». Однако при всей значимости проблемы материнства, само материнство как психологический феномен исследован недостаточно.

По мнению Е. В. Пономаревой, материнство — социально-культурный феномен, особая форма самореализации женщины, предназначенная ей природой, проявляющаяся в духовной потребности быть матерью и в определенном поведении: в заботе о потомстве, любви к детям, ответственности за их воспитание.

Филиппова Г. Г. рассматривает материнство с точки зрения трех подходов: материнство как взаимодействие матери и ребенка, материнство как результат развития мотивационно-потребностной сферы личности женщины и материнство как определенный набор личностных качеств женщины [6]. В рамках исследования личностных особенностей матери изучены и особенности ее мотивационно-потребностной сферы (А. А. Бодалев, В. В. Столин, О. А. Карбанова, Г. Г. Филиппова, Е. И. Захарова, Е. Ю. Печникова и др.). В структуре направленности личности центральным является феномен смысла жизни — как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем или иным значимым для нее объектам или явлениям.

С точки зрения второго подхода, материнство — результат развития мотивационно-потребностной сферы личности женщины, что подразумевает мотив, придающий всему поведению определенный смысл. Психологический анализ закономерностей становления и функционирования личностного смысла является центральной проблемой при изучении путей развития и воспитания личности как индивидуальности (А. Г. Асмолов).

В ряде работ (В.Э. Чудновский, Д.А. Леонтьев, Г.В. Акопов, А.В. Горбачева, З.К. Голышева) понятие смысла жизни также отождествляется с понятием смысложизненных ориентаций. Смысложизненные ориентации каждого человека — это набор свойственных только данной личности ценностей и целей, которые она выбрала как основополагающие своего существования [8]. Особенность данной потребности заключается в уникальности её понимания каждым человеком, а, следовательно, невозможно определить готовые клише наиболее успешных целей существования, что и создаёт трудности их изучения и развития.

При этом Д.А. Леонтьев раскрывает содержание данного феномена следующим образом. Смысложизненные ориентации как сложные социально-психологические образования порождаются реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и бытия, они релевантны по отношению ко всему жизненному пути личности (включая прошлое, настоящее, будущее), задают вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей — ценностей [5].

Для определения уровня смысложизненных ориентаций, а именно результата осознания целей и смысла собственной жизни мы использовали «Опросник смысложизненных ориентаций», который был адаптирован Леонтьевым Д.А.

Для нашего исследования была создана выборка, включающая 20 женщин от 29–49 лет, которые имеют от 3–6

детей. Выборка является репрезентативной по своему составу: 85% респондентов состоят в браке, 55% имеют высшее образование, 5% — неполное высшее, 40% — среднее специальное.

Основываясь на данных средних значений и стандартных отклонений, приведенными Леонтьевым Д.А., получились следующие результаты:

По общему показателю ОЖ 2 матери (10%) показали низкий уровень смысложизненных ориентаций, 6 матерей (30%) показали средний уровень, и 12 матерей (60%) показали высокие результаты (см. Рис. 1). Это значит, что большинство матерей, участвующих в нашем исследовании живут осмысленной жизнью, ставят перед собой ясные цели, добиваются результатов. Большинство матерей полностью удовлетворены своей жизнью, ясно соотносят цели с будущим, эмоциональную насыщенность — с настоящим, удовлетворенность — с достигнутыми результатами, с прошлым.

Ниже представлены результаты респондентов по субшкалам, которые были разделены на три уровня (табл. 1).

Шкала «Осмысленность целей». Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. 60% респондентов показали высокий уровень по данной шкале. Такие результаты вероятно характеризуют не только целеустремленного человека, но и про-

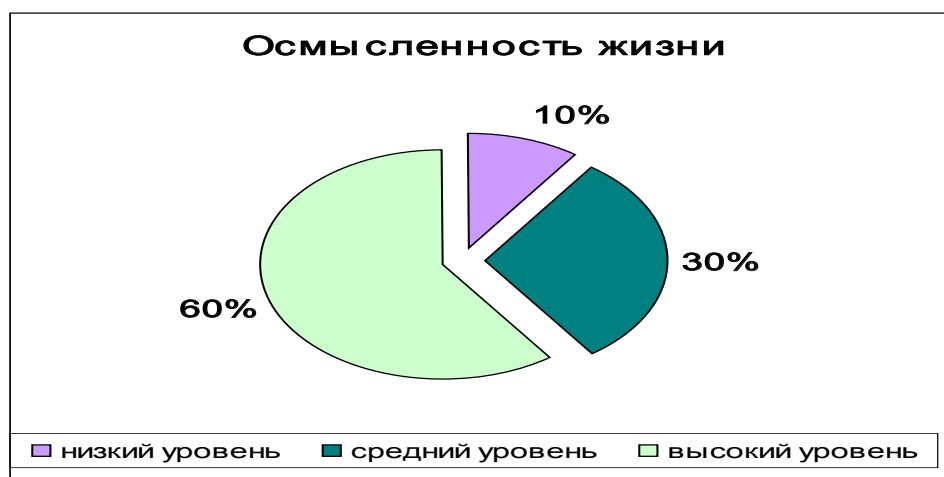


Рис. 1

Таблица 1

Распределение выборки по результатам исследования смысложизненных ориентаций (%)

Уровень осмысленности	Осмысленность жизни	Осмысленность целей	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля «Я»	Локус контроля «Жизнь»
Высокий	60 %	60 %	50 %	55 %	60 %	60 %
Средний	30 %	30 %	35 %	40 %	30 %	35 %
Низкий	10 %	10 %	15 %	5 %	10 %	5 %

жектора, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Средний уровень по шкале «осмысленность целей» показали 30 % респондентов. Низкий уровень показали 10 % испытуемых. Такие результаты, даже при общем высоком показателе осмысленности жизни, присущи людям, которые живут сегодняшним или вчерашним днем.

Шкала «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Содержание этой шкалы совпадает с теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. 60 % респондентов показали высокий уровень по данной шкале. Высокие баллы по данной шкале, вероятно, характеризуют гедониста, живущего сегодняшним днем. 30 % испытуемых показали средний уровень, и 10 % — низкий. Такие результаты — признак неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущем.

Шкала «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией».

Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. 50 % испытуемых показали высокий уровень. Высокие баллы характеризуют человека, который, скорей всего, доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. 35 % респондентов показали средний уровень результативности жизни и 15 % — низкий уровень, что означает, вероятно, неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Шкала «Локус контроля — Я (Я — хозяин жизни)».

55 % респондентов показали высокий уровень по данной шкале. Такие баллы по данной шкале соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. 40 % испытуемых показали средний уровень, и 5 % — низкий. Низкие баллы свидетельствуют о неверии в свои силы контролировать события собственной жизни.

Шкала «Локус контроля — жизнь или управляемость жизни».

60 % респондентов показали высокие результаты, и 35 % — средние. Высокие баллы соответствуют убеждению в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкий уровень по данной шкале показали 5 % матерей. Такие результаты характеризуют фатализм, убежденность в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Основываясь на полученных данных средних значений и стандартных отклонений нашей выборки, мы получили следующие результаты:

По общему показателю ОЖ 2 матери (10 %) показали низкий уровень смысложизненных ориентаций, 14 матерей (70 %) показали средний уровень, и 4 матери (20 %) показали высокие результаты (см. Рис. 2).

Ниже так же представлены результаты респондентов по субшкалам, которые были разделены на три уровня (табл. 2).

Таким образом, по результатам опросника «Смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева можно сделать вывод о том, что многодетные матери показали достаточно высокие результаты смысложизненных ориентаций. Это значит, что большинство матерей, участвующих в нашем

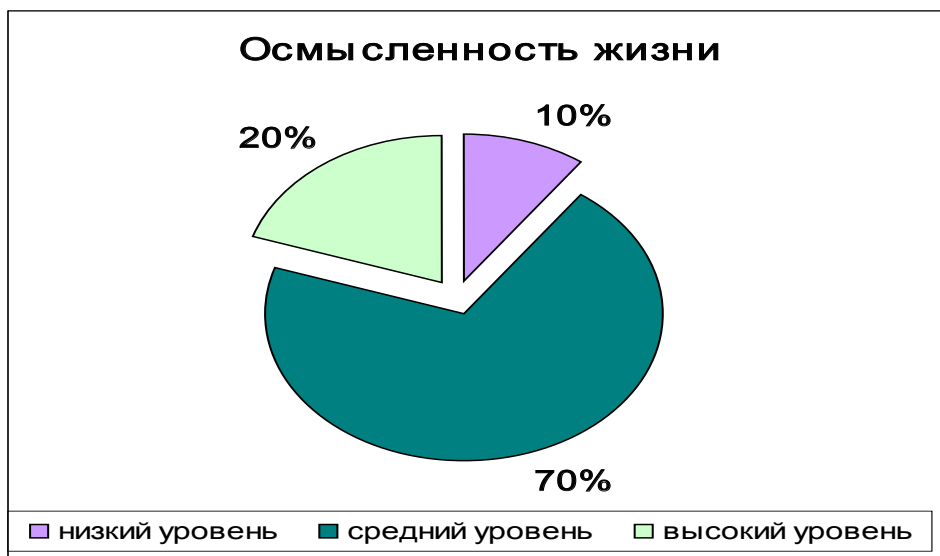


Рис. 2

Таблица 2

Распределение выборки на три уровня по результатам исследования смысловых ориентаций (%)

Уровень осмысленности	Осмысленность жизни	Осмысленность целей	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля «Я»	Локус контроля «Жизнь»
Высокий	20 %	30 %	30 %	15 %	10 %	15 %
Средний	70 %	60 %	45 %	70 %	70 %	70 %
Низкий	10 %	10 %	25 %	15 %	20 %	15 %

исследовании живут осмысленной жизнью, ставят перед собой ясные цели, добиваются результатов. Большинство матерей полностью удовлетворены своей жизнью, ясно соотносят цели с будущим, эмоциональную насыщен-

ность — с настоящим, удовлетворенность — с достигнутыми результатами, с прошлым. Таким мамам характерны целеустремленность, жизнерадостность, свобода выбора и ощущение себя творцом своей жизни.

Литература:

1. Артюхова, Ю. В. Ценности и воспитание [Текст]/Ю. В. Артюхова // Педагогика — 2005 г. — № 4 с. 117–121.
2. Бодалев, А. А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними [Текст]/А. А. Бодалев // Мир психологии. — 2001. — № 2. — с. 54–58.
3. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России [Текст]: монография/Н. Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург: [б. и.], 2013. — 364 с.
4. Леонтьев, Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО) [Текст]/Д. А. Леонтьев — М.: «СМЫСЛ», 1992. — 16 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла [текст]. — М.: Смысл, 2003.
6. Филиппова, Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии [Текст]/Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии из Перечня ВАК. — 2001. — № 2. — с. 23–35.
7. Филиппова, Г. Г. Психология материнства [Текст]: учеб. пособие/Г. Г. Филиппова. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002—240 с.
8. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. — № 3. — 2003. — с. 3–15.

Повышение валидности и надёжности психологических опросников за счет оценки психоэмоциональной реакции

Седин Виктор Иванович, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник
Гематологический научный центр (г. Москва)

Марунич Ольга Юрьевна, аспирант

Обнинский институт атомной энергетики научно-исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Московская обл.)

Повышение надежности и объективности выводов результатов психологического тестирования является одной из актуальных задач современной психодиагностики (Батурин Н. А., Бурлачук Л. Ф., Доценко Е. Л., Малых С. Б., Маничев С. А., Носс И. Н., Орел В. Е., Шмелев А. Г., Ушаков Д. В. Колючкин С. Н., Марунич О. Ю., Минкин В. А., Седин В. И. и др.).

Это подтверждается многими исследованиями (Батурин Н. А., Шмелев А. Г., Ушаков Д. В.). Так, например, к числу основных проблем современной психодиагностики участники международной конференции «Влияние тестирования на людей и общество: повышение значи-

мости тестирования», — которая проходила в Ливерпуле (Великобритания) в 2008 году относят «безопасность тестирования, пиратское копирование методик и фальсификация результатов испытуемыми». [10].

В своей статье, опубликованной ранее (Колючкин С. Н., Марунич О. Ю., Минкин В. А., Седин В. И.) отмечается ряд причин, затрудняющих создание объективных выводов в результате прохождения психологического тестирования: «в психологических методиках из анализа выпадает эмоционально-экспрессивный компонент поведения человека во время тестирования, который дает возможность выявления реального отношения к тому или иному

стимулу в актуальный момент времени; многочисленные стандартизированные методики не учитывают мотивацию человека, проходящего тестирование, а также поднимается вопрос адекватности представления человека о самом себе и сознательной или бессознательной фальсификации данных в результате тестирования, а также о недостаточности имеющихся для защиты методики от фальсификации мер, таких как использование в методиках контрольных вопросов, контрольных шкал, шкал «лжи». [6].

В настоящее время ведутся активные попытки создания методов и средств, позволяющих объективизировать результаты психологического тестирования, например, используя психофизиологические показатели, как менее изменчивые и которые не могут быть фальсифицированы.

В нашей стране необходимо отметить исследования профессора А.Н. Лебедева одного из основоположников компьютерного анализа электрофизиологических данных и их соотношения с психологическими характеристиками. В своих исследованиях А.Н. Лебедев экспериментально доказал связь частоты альфа-ритма с объемом рабочей памяти. [5].

Однако возможности психофизиологических тестов при необходимости получения психологических характеристик ограничены. Так, например, Л.Ф. Бурлачук критически относится к попыткам «некоторых психологов создать «более объективные тесты». Л.Ф. Бурлачук считает, что попытка достичь максимально возможной объективности в измерении приводит к тому, «что утрачивается психологический смысл исследования личности. «...Пытаясь по физиологическим индикаторам сделать выводы о психологических особенностях личности приходится испытывать затруднения при ответе на вопрос: что измеряется тестом?». [4].

Однако, несмотря на некоторую критику создания более объективных методик с помощью учета физиологических индикаторов ведется активная работа внедрения психофизиологической оценки состояния человека во время психологического тестирования. Основная задача которых, создание методик в которых сложно фальсифицировать данные самими испытуемыми, а также существует возможность избежать влияния экспериментатора.

Также в настоящее время предлагаются новые форматы тестирования (онлайн-тестирование, тесты с применением веб-камер и пр.); разрабатываются новые математические и статистические методы анализа данных (IRT, SEM, HLM и др.); улучшается качество «нетестовой» части услуг (нормы, представление результатов тестирования, обратная связь испытуемым) [10], но они не решают проблем, связанных с повышением достоверности получаемой информации.

К числу последних разработок, которые используют компьютерные технологии, способствующие объективизации результатов психологического тестирования, можно отнести:

Программно-аппаратный комплекс «БиоМышь», разработанный в ЗАО «НЕЙРОЛАБ» г. Москвы. [3].

Комплекс БиоМышь включает компьютерную мышь (как вариант, датчики-«напальчники») со встроенными датчиками, фиксирующим три параметра: фотоплетизмограмма (периферический пульс, кровенаполнение сосудов), кожно-гальванический рефлекс и электрокожное сопротивление. При использовании тестов-опросников возможно построение «профиля личности» на основе изменений ритма сердца в процессе ответа на вопросы. Также при оценке результатов психологического тестирования оценивается регистрация ответов согласно стандартным ключам методики, а также фиксируются временные интервалы между ответами.

Комплекс объективного психологического анализа и тестирования «ЭГОСКОП», разработанный ООО НПКФ «Медиком МТД», г. Таганрог. [7].

Комплекс объективного психологического анализа и тестирования «ЭГОСКОП», измеряет и документирует смысло-физиологический контекст вербально-графических сообщений. Технология эгоскопии построена на основе пиктополиграфии, которая обеспечивает количественный анализ показателей моторики руки, связанных с действиями испытуемого при тестировании, а также физиологических показателей, связанных с вегетативными и эмоциональными реакциями испытуемого (в том числе и неосознаваемых им). Это, по мнению разработчиков, позволяет получить профили смысло-эмоциональной значимости (СЭЗ), которые объективно отражают произвольные и произвольные реакции обследуемого в привязке к этапам, типовым шкалам и смысловым кластерам стандартных тестов и предоставляют психологу возможность для верификации результатов проведенного исследования.

Комплекс для психофизиологического тестирования «ПСИХОФИЗИОЛОГ-Н», разработанного ОАО Медтехника, г. Самара. [8].

Комплекс «ПСИХОФИЗИОЛОГ-Н», устройство психофизиологического тестирования предназначено для автономного проведения индивидуального психофизиологического тестирования с обработкой данных в самом устройстве. Автономный пульт обеспечивает регистрацию частоты сердечных сокращений, времени реакции на световые стимулы, а также варианты и время ответов на вопросы психологических тестов. Принцип действия основан на регистрации физиологических данных (ЭКГ и времени реакции на световой стимул), а также регистрации ответов (да/нет) на вопросы тестов и временных интервалов между ответами.

В последнее время, благодаря исследованиям академика И.В. Смирнова получил широкое признание метод психозондирования.

Метод психозондирования успешно используется: в аппаратно-программном комплексе MindReader, разработанного компанией «ПОЛИГРАФ ТЕСТ», г. Москва [1]. (И.В. Смирнов, Е.Г. Русалкина, И.К. Нежданов и др.)

В основу действия системы положен метод компьютерного психосемантического анализа, исключающий как со-

знательное восприятие вопросов теста, так и контролируемый выбор ответов со стороны проверяемого.

В автоматизированной системе мониторинга персонала «BioReader», разработанной ООО «Научно-исследовательский центр экспериментальных технологий», г. Москва. [1].

Система предназначена для организации полностью автоматизированного психодиагностического процесса изучения бессознательной сферы человека.

Представляет интерес методологический подход к регистрации и анализу психофизиологического состояния человека, сформулированный в изобретении «Адаптивный способ дистанционного выявления реакций человека на неосознаваемые психические раздражители путем анализа вариабельности сердечного ритма» (Гриценко Г.Н., Колючкин С.Н., Седин В.И. и др.). [12].

Интересные возможности представляет система VibraImage, разработанная в Многопрофильном предприятии «ЭЛСИС», г. Санкт-Петербург (Минкин В.А.). [11].

Система позволяет методически объединить любой опросник с психофизиологическим детектором. Данный метод основан на получении виброизображения человека — это новый способ исследования и получения психофизиологической информации о человеке, аналог электроэнцефалографии, но имеющий определенные преимущества, связанные с возможностями бесконтактного и скрытого получения информации об объекте. Техно-

логия изменяет и анализирует микродвижения человека, что позволяет характеризовать эмоциональное состояние. Такой подход к оценке эмоций должен существенно изменить положение дел в психологии, приблизив ее по своей сути к точным наукам и медицине.

В своих исследованиях мы изучали оценки эмоциональной компоненты с помощью системы Виброизображения во время ответов на вопросы стандартизированных психологических опросников в целях обнаружения связей эмоциональной составляющей с результатами психологического тестирования. Результаты позволили сделать вывод о том, что с помощью виброизображения можно выявлять эмоционально-значимые вопросы из шкал опросников и производить анализ результатов тестирования с учетом эмоциональной вовлеченности испытуемого. Это позволяет ввести дополнительный параметр защиты от «фальсификации результатов испытуемыми» с целью получения более достоверных и объективных результатов тестирования и открывает новые перспективы в совершенствовании психодиагностики.

Таким образом, в настоящее время появляется большое количество инструментов способных предоставить психологу-психодиагносту возможность получать более надежные и валидные данные в результате проведения психологического тестирования за счет оценки психоэмоционального состояния испытуемого во время тестирования.

Литература:

1. АПК MindReader. URL: http://www.poligraftest.ru/poligrafy/apk_mindreader/
2. Батурин, Н.А. Современная психодиагностика в России: преодоление кризиса и решение новых проблем // Вестник ЮУрГУ. — 2010. — № 40 (216). с. 4–12.
3. БиоМышь — психофизиологическая лаборатория в компьютерной мыши. URL: http://www.neurolab.ru/ru/menu/products/biomouse_personal/ (дата обращения 06.05.2014).
4. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. Издательство: Питер, 2006. — 351 с.
5. Забродин, Ю.М. Психодиагностика: справочник практического психолога/Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. — Москва: Эксмо, 2010. — 448 с. — (Новейший справочник психолога)
6. Колючкин, С.Н., Марунин О.Ю., Минкин В.А., Седин В.И. Психофизиологическая объективизация результатов психологического тестирования. проблемы и пути их решения // Фундаментальные исследования. — 2014. — №9 (часть 10). — стр. 2317–2321
7. Комплекс объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп». URL: http://www.egoscop.ru/html_ru/egomain.html
8. Комплекс «ПСИХОФИЗИОЛОГ-Н». URL: <http://www.med-technika.ru/Pages/mcpsiho.htm>
9. Костромина, С.Н. Психодиагностика как особый вид познавательной деятельности специалиста/С.Н. Костромина // Современная психодиагностика в период инноваций: сборник тезисов II Всероссийской научной конференции/редколлегия: Н.А. Батурин (отв. ред.) и др. — Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. — 230 с., с. 75–81.
10. Мельникова, Н.Н. Шестая конференция Международной комиссии по тестированию «Влияние тестирования на людей и общество: повышение значимости тестирования». URL: http://dep.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Stati/Melnikova_N.N._Otchet_o_shesto_konferencii_Mezhdunarodno_komissii_po_testirovaniyu_
11. Минкин, В.А. Виброизображение/В.А. Минкин. — СПб.: Реноме, 2007. — 108 с.
12. Патент на изобретение RU 2480156 С1. Адаптивный способ дистанционного выявления реакций человека на неосознаваемые психические раздражители путем анализа вариабельности сердечного ритма/Е.А. Голубев, Г.Н. Гриценко, С.Н. Колючкин, В.В. Рожков, В.И. Седин; Опубл. 27.04.2013, Бюл. № 12.

Психологические особенности социального капитала образовательной организации

Созонова Марина Станиславовна, магистр

Тобольский филиал Тюменского государственного университета

Система образования в России сегодня претерпевает существенные изменения: внедряются новые государственные стандарты образования. Образовательные организации должны отвечать современным требованиям. В том числе и удовлетворенность коллектива работой. Удовлетворенность работой в психологии понимается как эмоциональное отношение сотрудника к условиям, процессу и результатам своей трудовой активности.

Задача развития образовательной организации всегда занимала особое место, так как детский сад — не только образовательное учреждение, а социальный институт многоаспектного и концентрированного влияния на культуру социума. Актуальность преобразования детского сада вступает в противоречие с крайней ограниченностью ее ресурсов: финансовых и человеческих.

Закономерно возникает вопрос: а существует ли внутри организации что-то, что способно обеспечить устойчивое развитие образовательной организации.

По мнению К.М. Ушакова «наши организации — не столько люди, сколько связи между ними, и поскольку связи составляют большую часть системы, логично было бы предположить, что именно они должны пользоваться особым вниманием руководства и быть основным объектом управления» [5].

Л.И. Полищук отмечает, что исследователи всё чаще стали обращать внимание на организационную культуру и наличие «той подчас трудноуловимой и аморфной субстанции, которая получила в литературе собирательное название «социального капитала» [3].

В то же время сопоставительный анализ стандартов показал, что условия перехода на образовательные стандарты нового поколения требуют от образовательной организации изменения образовательной парадигмы. Образование сегодня — это результат коллективных действий.

Однако анализ организационной культуры детского сада показал, что воспитатели не имеют опыта и привычки профессионального взаимодействия. Ситуация обостряется внедрением новой системы оплаты труда, которая поощряет работу по Федеральному государственному стандарту, когда воспитатель является координатором образовательной деятельности детей.

Воспитатели просто не рассматривают возможности повышения личного профессионализма внутри организации. Кажется, что они в своем подавляющем большинстве не испытывают никакого профессионального интереса к другим своим коллегам, искренне полагая, что за редким исключением они ничему научиться и узнать что-нибудь полезное у коллег не могут. Хорошие воспита-

тели, как правило, сильно перегружены, что значительно увеличивает скорость их выгорания.

Кроме того, профессионал может оставаться таковым, только если рядом с ним тоже профессионалы, иначе он начинает работать хуже. Таким образом, перед нами стоит проблема профессионального одиночества специалиста: в принятии решений, в получении морального удовлетворения от высоких результатов деятельности и т. д.

Отсюда следует, что организации с низким социальным капиталом имеют простую реальную структуру: мало связей, мало интереса друг к другу. Есть единственный выход из данной ситуации: выращивать социальный капитал своей образовательной организации, резко увеличивая профессиональное сотрудничество и сложность реальной (неформальной) структуры организации.

Ресурс развития образовательной организации (детский сад) мы видим в развитии потенциала воспитателя через осуществление культурных изменений, связанных со способностью людей объединяться для достижения общей цели, что в конечном итоге должно привести к накоплению социального капитала и развитию образовательной организации.

Понятие социальный капитал, ввел П. Бурдьё для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. По причине отсутствия однозначного определения понятия «социальный капитал», существует несколько интерпретаций данного феномена.

Так, Р. Патнэм определяет социальный капитал как одну из характеристик социальной организации, включающую доверие, нормы, сети, и которая в состоянии улучшить эффективность общества.

По мнению Д. Коулмана, «социальный капитал присущ структуре связей между индивидами и является благом для общества в целом».

Ф. Фукуяма считает, что суждение о социальном капитале как общественном благе является ошибочным, так как его производство находится в личных интересах отдельных индивидов или организаций. Ф. Фукуяма отмечает, что долгосрочная репутация — предпосылка социального капитала — является экономическим активом и в этом качестве привлекательна для индивидов и компаний, заинтересованных лишь в конечной выгоде. Дивиденды от социального капитала нельзя положить в банк, но можно конвертировать в экономические преимущества как для индивида в частности, так и для целой организации [4].

Под социальным капиталом мы понимаем способность людей к самоорганизации и совместным действиям для достижения общей цели. Такая необходимость возни-

кает в тех случаях, когда стоящие перед обществом задачи не могут быть решены простой суммой индивидуальных действий индивидов, не координирующих свои действия друг с другом. Чтобы добиться успеха, они должны, так или иначе, действовать сообща. Именно эту способность действовать сообща, причём, самостоятельно и по собственной воле, без принуждения извне, мы и называем социальным капиталом.

Эта способность основана на доверии (доверяют ли воспитатели друг другу), на наличии или отсутствии практики взаимодействия, а также на корпоративных нормах (считается ли в коллективе взаимодействие и сотрудничество приемлемым организационным поведением).

Таким образом, мы определили три основные составляющие социального капитала: доверие; практика взаимодействия; корпоративные нормы и ценности.

Доверие — состояние сознания людей, характеризующееся верой в порядочность и доброжелательность индивидов, с которыми им приходится взаимодействовать, а также вера в то, что оба эти индивида в различных ситуациях будут действовать сходными способами, предсказуемо для партнера, с учетом его пожеланий и интересов. Выделяют доверие горизонтальное и вертикальное.

Горизонтальное доверие — доверие между равными по статусу партнерами: между педагогами или членами управленческой команды.

Другими словами, горизонтальное доверие — это вера в то, что, открывая коллеге свои профессиональные проблемы, промахи, неумения с целью получения совета, информации, а в конечном итоге достижения личного прогресса, педагог не боится, что полученная информация может быть использована ему во вред. Она, например не будет использована для критики, при расчете надбавки или иного поощрения, что это не понизит его статус в организации, не уменьшит тот профессиональный авторитет, который он заработал.

Горизонтальное доверие проявляется в сотрудничестве, в совместной деятельности, в принятии ценности доверия.

Вертикальное доверие — доверие между участниками с разными социальными статусами: между педагогическими работниками и администрацией. Причем оно имеет разную направленность: вертикальное доверие педагогов к администрации (снизу вверх) выражается в готовности следовать указаниям сверху, в вере, что администрация образовательной организации заботится о своих сотрудниках т. д.

Доверие «сверху вниз» выражается в том, в какой мере администрация делегирует воспитателям право действовать самостоятельно, вовлекаясь в процессы обучения не с целью контроля, а с целью участия в совместном принятии решений.

Образовательная организация с высоким уровнем доверия более устойчива в отношении конфликтных ситуаций, имеет более сильные механизмы адаптации, имеет более высокую скорость принятия и реализации решений, а также посредством широкого делегирования полно-

мочий достигают лучших результатов в совместной деятельности, особенно в ситуациях, когда необходимо вместе идти на риск и преодолевать трудности.

Далее рассмотрим практику взаимодействия, которая тесно связана с понятием структуры организации формальной (по должностям) и неформальной (реальной). Далеко не всегда эти структуры совпадают.

Умение взаимодействовать проявляется в обмене профессиональной информацией, создании общих баз проектов и презентаций, во взаимопосещении образовательной деятельности, в совместной работе над проектами и т. п. При постоянном сотрудничестве между людьми устанавливаются устойчивые профессиональные связи.

Наиболее важным структурным элементом сети воспитателей являются взаимные выборы. Именно они наиболее устойчивы, возникают на основании глубокого доверия и максимально способствуют обмену информацией, совместной деятельности и профессиональному развитию.

Одной из составляющих социального капитала являются корпоративные нормы и ценности. Межличностные отношения в коллективе обладают определенной спецификой, которая требует их регуляции. И регулятором здесь выступает принятая организационная культура.

Применительно к нашему исследованию мы рассмотрим только некоторые аспекты организационной культуры, непосредственно касающиеся социального капитала: декларируемое горизонтальное доверие и нормы горизонтального взаимодействия в организации.

Итак, уровень горизонтального взаимодействия показывает, как решают конфликты в организации, насколько принято говорить о профессиональных промахах коллег, грозит это конфликтом или педагоги спокойно воспринимают критику со стороны равных себе, рассматривая ее как полезную.

По нашему мнению одной из психологических особенностей социального капитала является уровень удовлетворенности работой.

Под удовлетворенностью работой в психологии понимают эмоциональное отношение сотрудника к условиям, процессу и результатам своей трудовой активности. Под удовлетворенностью мы понимаем, аспекты того, как сотрудники оценивают, устраивает ли их работа, с какой степенью удовольствия они утром идут на работу.

Говоря об удовлетворенности сотрудников своей работой в контексте исследования социального капитала нужно сделать два важных замечания:

1) необходимо отметить, что вопреки ожиданиям результаты целого ряда научных исследований не подтверждают, что высокая удовлетворенность приводит к лучшему выполнению работы, в этом смысле высокий уровень удовлетворенности можно рассматривать как фактор, сдерживающий развитие организации (зачем что-то менять, все и так хорошо);

2) удовлетворенность определяется не только тем, насколько хорошо у человека, получается, делать свою ра-

боту и насколько адекватно (с его точки зрения) вознаграждение (материальное и нематериальное) за труд, но и положением человека в коллективе.

Показатель удовлетворенности работой интересен тем, что он может показать готовность коллектива к инновациям, т. е. внедрению организационных изменений. Данная трактовка обусловлена представлением о том, что при вы-

соком уровне удовлетворенности работой проводить изменения будет гораздо сложнее, нежели при низком.

Итак, резюмирую вышесказанное мы определили психологические особенности социального капитала в образовательной организации, а именно доверие, практика взаимодействия, корпоративные нормы, ценности, удовлетворенность работой.

Литература:

1. Горин, Д. Г. Социальный капитал в государственном и муниципальном управлении: сетевые технологии и инновационное развитие [<http://www.rane-brf.ru/conference/2012/gorin.pdf>].
2. Натхов, Т. В. Образование и доверие в России. Эмпирический анализ // Экономический журнал ВШЭ. — М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2011.
3. Полищук, Л. И. Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния [<http://www.liberal.ru/articles/5265>]. — М., 2011.
4. Социальный капитал как ресурс модернизации в регионе: проблемы формирования и измерения: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, г. Череповец, 16–17 октября 2012 г.: в 2 ч. Ч. 1/Отв. ред. Т. А. Гужавина. — Череповец: ЧГУ, 2012.
5. Ушаков, К. М. Управление школой: кризис в период реформ. — Москва: Сентябрь, 2011.

Анализ специфики изучения психологической готовности сотрудников уголовно-исполнительной системы к профессиональной деятельности

Тихомирова Юлия Михайловна, адъюнкт
Академия ФСИН России (г. Рязань)

Деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) нередко протекает в напряженных, конфликтных ситуациях, а также в условиях, опасных для жизни и здоровья, связанных с применением специальных средств, физической силы и огнестрельного оружия. Задачи, стоящие в настоящее время перед УИС, требуют от сотрудника значительной отдачи своих личностных, интеллектуальных и физических ресурсов, высокой продуктивности профессиональной деятельности. Поэтому даже самая, на первый взгляд, «спокойная» служебная деятельность оказывает на сотрудника определенное психологическое воздействие. И зачастую сотрудник оказывается попросту не готовым к тем или иным условиям реализации профессиональной деятельности, к тем или иным служебным ситуациям. В этих случаях могут наблюдаться следующие негативные проявления: ухудшение мыслительной деятельности и замедленность реакций, растерянность, снижение активности, подавленность и чувство бессилия, усталость, страх неудачи, избегание ответственности, нерешительность, повышение раздражительности, потеря контроля и др.

Концепция развития уголовно-исполнительной системы до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р, уделяет достаточно много внимания внедрению и применению инновационных технологий в различных

направлениях деятельности УИС, связанных, как с повышением эффективности управления УИС, использованием инновационных разработок и научного потенциала, так и с совершенствованием кадрового обеспечения и социального статуса работников УИС. В частности эти направления связаны с совершенствованием инфраструктуры информационно-телекоммуникационного и других видов обеспечения функционирования и с развитием системы передачи и обработки данных, систем информационной безопасности и защиты информации, а также повышение профессиональной компетенции кадрового состава и подготовка работников УИС, владеющих новейшими психологическими и педагогическими методиками и технологиями воздействия на поведение граждан в условиях их изоляции от общества, в том числе и навыками работы с новыми телекоммуникационными системами [6].

Под инновационными технологиями понимаются наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения [5, с. 269].

Инновационная практика всегда была сложной и неоднозначной. Это, в свою очередь, предполагает создание гибкой, обоснованной системы научного обеспечения нововведений, учитывающей логику и специфику осуществления не только собственно нововведения, но и особенности восприятия, оценки, взаимоадаптации элементов социальной системы, конкретных субъектов действия

к новым условиям жизнедеятельности, а также экспертно-отслеживающей возможные перспективы и последствия реализации конкретного нововведения [3, с. 266]. При этом процесс реализации нововведения становится более оптимальным, а применение инноваций более эффективным.

Таким образом, мы видим, что в условиях реформирования УИС особенно актуальными являются ситуации, связанные с внедрением и последующим применением инновационных технологий в профессиональной деятельности сотрудников УИС. Ввиду того, что сотрудник попадает в условия, когда требуется постоянная высокая концентрация сил, адаптация к новому и современному, связанное с этим повышение уровня специальных знаний, умений и навыков. Подобные условия создают определенные сложности при решении профессиональных задач: при отсутствии психологической готовности к внедрению и применению инноваций начинает страдать скорость и качество выполняемой работы, эффективность труда, успешность деятельности. От персонала учреждений и органов УИС требуется особая устойчивость и подготовленность, умение действовать в новых изменяющихся условиях — а именно психологическая готовность к применению инновационных технологий в профессиональной деятельности. В этом и будет заключаться специфика изучения психологической готовности сотрудников УИС к профессиональной деятельности.

Готовность к действию есть состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [2, с. 138].

Наряду с понятием «готовность» в науке используется также термин «подготовленность». При этом можно отметить недифференцированное, синонимичное использование этих понятий. Однако, по мнению М. Ю. Абрамовой, эти понятия следует различать. Подготовленность автор рассматривает как наличие у специалиста теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих в любое время успешно решать стоящие перед ним задачи и выполнять функциональные обязанности. Но подготовленность специалиста к деятельности в целом еще не означает, что он готов в определенный момент совершить необходимые действия, тем более результативно. На деле многое зависит от мотивации, внутренней собранности, волевой настроенности, эмоционального состояния и др. То есть подготовленность автор рассматривает как результат обучения, а готовность — уже как более широкую характеристику, основанную не только на обучении, но и на всех особенностях личностного развития субъекта [1, с. 267].

А. М. Столяренко выделяет группу профессионально-психологических факторов, оказывающих значительное влияние на психику сотрудника правоохранительных органов и затрудняющих реализацию обычных, ранее отработанных действий, успешно выполнявшихся в относительно спокойных рабочих условиях. Это такие факторы как:

— новизна, необычность. Ситуации повышенной сложности бывают у большинства работников правоохранительных органов не ежедневно, менее привычны для них и требуют действий не по шаблону;

— внезапность. Большинство сложных условий или еще большее их усложнение происходит резко, радикально меняя ситуацию, что требует определенной бдительности и гибкости;

— стремительность, дефицит времени. Некоторые ситуации заставляют профессионала действовать быстро, реагировать на изменения немедленно и адекватно, не отставая от темпа изменения обстановки и развития событий;

— высокие нагрузки. Действовать в сложных условиях, достигать результатов, которые не возникают мгновенно, — значит использовать все свои возможности, предельно напрягаться, показывая все, на что ты способен;

— длительные нагрузки — очень характерный для правоохранительной деятельности фактор. Даже кабинетная работа обычно проходит в обстановке постоянной спешки, решения сложных задач, разговоров с трудными в общении людьми, нарушения намеренных планов срочными заданиями, без перерывов, в тесноте и пр., что уже во второй половине рабочего дня приводит сотрудника в состояние, требующее проявления высокого самообладания, сдержанности, умения мобилизовать себя на продолжение качественной работы;

— неопределенность. Зачастую сотрудникам приходится действовать в обстановке информационной неопределенности: неясности, нехватки информации;

— риск. Риск есть в любой профессии и любом деле. Однако в правоохранительной деятельности он присутствует практически постоянно, причем степень риска, вероятность неудачи здесь повышенные. Сами виды риска многообразны: риск срыва решения служебной задачи, риск нарушения сроков, риск получения взыскания, риск освобождения от должности, риск получения физического повреждения, риск для своей жизни, риск для своего авторитета и морального престижа и т. п. [7, с. 532]

Все вышеперечисленные факторы также актуальны и для служебной деятельности сотрудников УИС особенно в условиях реформирования системы в целом. Попадая в новые ситуации сотрудник испытывает значительные нагрузки, наблюдая за всем происходящим и стараясь качественно выполнить необходимые профессиональные действия. Он вынужден оценивать новую ситуацию, принимать решения, продумывать новые способы поведения и последствия собственных действий, мобилизовать собственные силы и возможности, преодолевать внутренние противоречия, быть ориентированным на качественное исполнение служебных обязанностей.

Наиболее актуальным вопросом, вытекающим из всего вышеизложенного будет являться следующий: каким образом сформировать состояние психологической готовности к профессиональной деятельности у сотрудников УИС?

По мнению Н. В. Лебедевой, для формирования психологической готовности личности к деятельности в каждом конкретном случае необходимо:

- 1) дать сведения о характере предстоящей деятельности и ее требованиях к личности;
- 2) вооружить человека знаниями, умениями и навыками, необходимыми для ее успешного выполнения.

Нельзя забывать и о роли положительной мотивации человека в процессе формирования психологической готовности. В ходе психологической подготовки человека к деятельности важно не только давать необходимые знания и поддерживать настрой на предстоящую работу, но и моделировать особенности того вида деятельности, к которому проводится подготовка, в полном соответствии с характером и сложностью ее задач [4, с. 18].

Специфика изучения и последующего формирования психологической готовности сотрудников УИС к профессиональной деятельности будет заключаться в том, что необходимо акцентировать внимание на внедрении и последующем применении ими инновационных технологий в процессе труда, в том числе моделировать ситуации, связанные с ними. Инновации в условиях реформирования УИС прочно укрепились в повседневной профессиональной деятельности любого сотрудника. И, таким образом, рассматривать психологическую готовность к профессиональной деятельности в независимости от них не представляется возможным, и не является правильным. Лишь в контексте применения инновационных технологий следует осуществлять и повышение эффективности служебной деятельности сотрудников УИС в целом.

Литература:

1. Абрамова, М.Ю. Анализ подходов к определению профессиональной готовности к деятельности водителя/М.Ю. Абрамова // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — №3. — том 2. — с. 266–270.
2. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — 4-е изд., расширенное. — М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.
3. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь/Сост. А. А. Грицанов. — Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
4. Лебедева, Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: учебное пособие по спецкурсу/Н.В. Лебедева. — Псков: ПГПИ, 2004. — 136 с.
5. Некрасов, С.И. Философия науки и техники [Текст]: тематический словарь справочник. Учебное пособие/С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова — Орёл: ОГУ, 2010. — 289 с.
6. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 31.05.2012) — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130609/.
7. Столяренко, А.М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов/Под ред. А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 639 с.

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований

Гарбер Анна Николаевна, соискатель

Уральский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Екатеринбург)

Проблема совладающего поведения личности в стрессовых ситуациях стала разрабатываться в психологии с начала XX века. Данной теме посвящено большое количество теоретических и эмпирических исследований, в ходе которых были выявлены: основы методологии, проблема дефиниций, сущность феномена, специфика действия и влияния на адаптацию, а также возрастные, гендерные и культурные особенности.

На современном этапе развития психологии существует несколько подходов к изучению понятия совладающего поведения. В западной литературе совладающее поведение подразумевает под собой два феномена: психологическая защита и копинг-поведение. Понятие «психологическая защита» (*defensive behavior*) сформировалось в психоаналитических воззрениях З. Фрейда, и впервые было упомянуто в его работе «Защитные нейропсихозы» (1894). Затем данное понятие было более подробно рассмотрено Анной Фрейд и представлено в ее работе «Психология «Я» и защитные механизмы» (1993). Согласно психоаналитическому подходу, психологическая защита является механизмом, направленным на снижение напряжения и тревоги в ситуации интрапсихического конфликта с целью сохранения целостности и адаптации личности. И характеризуется двумя основными критериями: бессознательностью и произвольностью.

Позже в 1962 году в психологической литературе появился термин «копинг» (*coping*). Л. Мэрфи употребил его при изучении способов преодоления кризисов развития у детей [1]. Понятие «*coping*» произошло от английского слова «*соре*» и переводится, как «справляться», «совладать». Л. Мэрфи выявил соотношение копинг-поведения и индивидуально — типологических особенностей личности, и прошлого опыта совладания со стрессом; а также обозначил две составляющие части копинга — когнитивная и поведенческая.

Дальнейшее развитие проблемы копинга и разработка основных ее положений связаны с когнитивной моделью Р. Лазаруса (1966). Им была написана книга «Психологический стресс и процесс совладания с ним», в которой автор представил описание осознанных стратегий совладания со стрессом, с ситуациями напряжения и тревоги [7]. По мнению Р. Лазаруса, в основе регулирования взаимодействия личности с внешней средой лежит непре-

рывно меняющийся процесс когнитивной оценки, преодоления и эмоциональной переработки [12]. Когнитивная оценка ситуации предполагает «первичное» и «вторичное» восприятие. Изначально индивид определяет проблемное событие как неустойчивое и опасное, затем, учитывая степень воздействия и свойства стресс-фактора, свои личностные особенности, осуществляет подбор вариантов совладания. Выше перечисленные процессы приводят к становлению определенных форм копинг-поведения. Р. Лазарус определил копинг как «стремление к решению проблем, которое проявляет индивид в ситуации (связанной с опасностью или большим успехом), имеющий условия для активизации адаптивных возможностей, с целью сохранения физического, личностного и социального благополучия» [11]. С опорой на данную дефиницию была представлена трехфакторная модель копинг-механизмов, включающих в себя копинг-стратегии, копинг-ресурсы и копинг-поведение [6, 11]. Копинг-стратегии служат основой этой модели и, определяются как реакция личности на возникающую опасность с целью ее преодоления. Копинг-ресурсы относятся к сравнительно устойчивым характеристикам личности, служат поддержкой внутреннего состояния индивида в процессе совладания со стрессом и способствуют расширению репертуара копинг-стратегий. Копинг-поведение — это поведение обусловленное наличием внешних и внутренних ресурсов в сочетании с использованием копинг-стратегий. Данная трехфакторная модель копинг-механизмов Р. Лазаруса является отправной точкой всех последующих исследований в этой области.

Н. Хаан (1977) разграничила понятия копинга и механизмов психологической защиты [9]. Копинг понимается как процесс, характеризующийся целенаправленностью, гибкостью и актуальностью в выборе действий по совладанию со стрессом. Психологическая защита, в свою очередь, представляют собой пассивные и ригидные формы, искажающие или вытесняющие реальность. То есть, можно говорить о механизме психологической защиты, ориентированном на нивелировании интрапсихических переживаний, и о копинге, ориентированном на сознательное изменение ситуации.

С каждым десятилетием внимание к проблеме совладающего поведения возрастало, увеличивалось количе-

ство теоретических разработок и практических исследований [5,6,9,10]. Р. Лазарус и С. Фолкман выделили два направления копинг-стратегий. Это проблемно-фокусированные стратегии, среди которых планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки. Они подразумевают рациональный подход, анализ ситуации, поиск дополнительной информации, подбор путей выхода из проблемной ситуации. И эмоционально-фокусированные стратегии, ориентированные на эмоциональное реагирование в ситуации стресса. Среди них конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, позитивная переоценка, принятие ответственности, бегство — избегание.

Р. Моос и Дж. Шефер (1986) выделили три вида копинга:

1) Оценочно-фокусированный копинг, который включает в себя логический анализ, когнитивную переоценку или определение значимости события, умственные формы планирования, а также когнитивное избегание или отказ;

2) Проблемно-фокусированный копинг подразумевает поиск дополнительной информации и поддержки, принятие действий по разрешению проблемы и, в связи с этим, прогнозирование вариантов исхода;

3) Эмоционально-фокусированный копинг включает в себя эффективное управление собственными эмоциями и чувствами, эмоциональную разгрузку и покорное принятие [13]. Таким образом, авторы выделили когнитивный, поведенческий и эмоциональный копинги, и говорили о том, что для успешного совладания со стрессовой ситуацией необходимо равное соотношение каждого из них.

В ряде работ копинг-стратегии различают с учетом степени адаптивных возможностей. Так Р. Моос и А. Биллингс (1984) [3,4] представили адаптивные и малоадаптивные копинг-стратегии. К адаптивным стратегиям авторы отнесли решение проблемы и поиск социальной поддержки, к малоадаптивным — самообвинение и избегание. Е. Хэйм (1988) [10] в каждой из сфер реализации копинг-стратегий (когнитивная, поведенческая, эмоциональная) выделил адаптивные, частично адаптивные и неадаптивные стратегии. Дж. Амирхам (1999) полагал, что тип и сила воздействия стресс — фактора не влияет на выбор индивидом определенной стратегии совладания и определял эти стратегии как устойчивые характеристики, разделив их на адаптивные и неадаптивные стратегии [2]. В свою очередь, С. Мадди (1999) в качестве критерия классификации выбрал интенсивность и разделил все стратегии совладания на активные (жизнестойкое совладание) и пассивные с использованием неконструктивных стратегий [14]. Основа классификации Э. Фрайденберг (2004) определяется через меру эффективности или неэффективности и предполагает следующие типы: продуктивный копинг — когнитивный анализ и сохранность оптимистичной составляющей; непродуктивный копинг-стратегия избегания; и обособленно стоит «обращение к другим», так как является неоднозначной стратегией [8].

Особое внимание в зарубежной психологии уделяется систематизации копинг-стратегий, предложенной

Э. Скиннер (2006) и названной как «семейство копингов». Оно включает в себя двенадцать разделов, среди которых разрешение проблемы, поиск информации, беспомощность, избегание, уверенность в себе, поиск поддержки, делегирование, социальная изоляция, приспособление, переговоры, покорность, сопротивление. Каждый раздел имеет свои собственные стратегии, сходные по направленности и функциям. Например, «решение проблемы» как категория более высокого порядка, включает в себя не только генерирование разрешения проблемной ситуации, но и другие способы совладания, предназначенные координировать действия по получению желаемого результата и предотвращению отрицательных последствий, такие как планирование, принятие решений, выбор инструментария, прилагаемые усилия и коррекция. Кроме того, некоторые из семейств имеют взаимодополняющие адаптивные функции. Так, поиск поддержки в сочетании с уверенностью в себе позволяют личности управлять копинг-стратегиями на этапе их развития; а переговоры с адаптацией приводят к согласованию целей и имеющихся возможностей. Изучение семейств высшего порядка помогает прояснить сложную структуру копинга и выявить его адаптивные функции.

Иной взгляд на проблему совладающего поведения предложил Дж. Вэйллант (2011). По мнению автора, если реакция на стресс может быть рассмотрена с двух точек зрения — патологические процессы или совладание, то преодолевающее поведение в стрессе может быть разделено на три основные категории. Первая копинг-категория включает в себя произвольное получение помощи и поддержки от другого, например, путем мобилизации социальной поддержки. Вторая копинг-категория предполагает такие произвольные стратегии как сбор информации, умение предвидеть опасность и отреагировать на нее. Данная категория соответствует когнитивным стратегиям теории Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Третья копинг-категория является непроизвольной и влечет за собой разворачивание бессознательных устойчивых механизмов (альтруизм, юмор, сублимация и др.), приводящих к снижению мешающих или травмирующих эффектов от внезапного стресса. Таким образом, по мнению Дж. Вэйлланта, стойкость и адаптация индивида может быть определена как способность восстанавливаться вслед за стрессом посредством адаптивных здоровых стратегий.

Проведенный обзор зарубежных исследований, посвященных совладающему поведению, позволил выполнить сравнительный анализ существующих взглядов на проблему адаптации и преодоления индивидом стрессовых ситуаций, представить множественность классификаций копинг-стратегий, а также рассмотреть меру их эффективности или неэффективности. Таким образом, аналитический обзор позволяет создать возможность для всестороннего и более полного представления о механизмах совладания, с целью разработок, ориентированных на решение прикладных задач.

Литература:

1. Никольская, И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. — С — Пб: Речь, 2000.
2. Amirkhan, J. H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // European Journal of Personality. 1999.
3. Billings, A. G., & Moos, R. H. The role of coping responses and social resources in attenuating the impact of stressful life events. Journal of Behavioral Medicine, 1981.
4. Billings, A. G., & Moos, R. H. Coping, stress, and social resources among audits with unipolar depression. Journal of Personality and Social Psychology, 1984.
5. Folkman, S., Lazarus, R. S. // J. Hlth Soc. Behav/ — 1980. — Vol. 21.
6. Folkman, S., // J. Person. Soc. Psychol. — 1984. — Vol. 46, N 5.
7. Frydenberg, E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. — Oxford University Press, 2002.
8. Frydenberg, E. Coping competencies // Theory into Practice. 2004.
9. Haan, N. // Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects/Eds L. Goldberger, S. Breznitz. — New York, 1982.
10. Heim E./// Psychother. Psychosom. Med. Psychol. — 1988.
11. Lazarus, R. S. // Models for Clinical Psychopathology. — New York, 1981.
12. Lazarus, R. S., Folkman, S., Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
13. Moos, R. H., Schaefer J. A. // Life Transitions and Crises: A Conceptual Overview/Eds. Coping with life crises: An integrated approach (3-28). — 1986.
14. Maddi, S. R. The personality construct of hardiness: Effects on experiencing, coping, and strain // Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 1999.

Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии

Пантелеева Татьяна Викторовна, соискатель
Московский педагогический государственный университет

Понятие «эмоциональный интеллект» соединяет в себе два других — эмоции и интеллект, которые в таком сочетании выводят некую единую формулировку происходящих в личности социально-когнитивных процессов, связанных с наложением эмоций на познавательную деятельность субъекта.

Классическое определение трактует эмоции как многогранные реакции организма на воздействие раздражителей внешней и внутренней среды, проявляющиеся в субъективных переживаниях, экспрессивном поведении и физиологическом возбуждении, в то время как под интеллектом понимают общую способность к рациональному познанию, обеспечивающую успешную деятельность в различных ситуациях.

Бесспорно, эмоции играют значительную роль в регуляции поведения человека, причем она может быть как деструктивной, так и позитивной, таким образом, суть «эмоционального интеллекта» означает наличие у субъекта социальной деятельности умения или такой способности, которая позволяет контролировать свои эмоции и различать эмоции окружающих. Однако разный уровень выраженности такой характеристики в том или ином субъекте определяет его возможность использовать ее для эффективности практической деятельности.

Термин «эмоциональный интеллект» (далее — ЭИ) впервые встречается в психологической литературе в начале 90-х годов прошлого века и на сегодняшний день является предметом пристального изучения, как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Рассмотрим, как шло изучение указанной проблематики в отечественной психологической науке:

Отечественная психологическая наука с самых истоков своего существования рассматривала идею единства аффекта и интеллекта, аффективных и когнитивных процессов человеческой психики, разработав тем самым теорию взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов.

Так, уже в начале 1930-х годов Л. С. Выготским была обозначена проблема изучения порядка и связей, как самих аффектов, так и связей, объединяющих эмоции с более сложными психологическими системами, которую он определил как главную задачу научной психологии [6]. Глубинный смысл задачи определялся необходимостью построения нового учения о психике человека как целостного и развивающегося существа во всей полноте его жизни.

С этого момента вопросу о связи между интеллектом и аффектом Лев Семенович начинает придавать реша-

ющее значение. В работе 1931 года он пишет: «Мышление само возникает только на инстинктивной и эмоциональной базе и направляется именно силами последней... С особой настойчивостью выдвигается и подчеркивается обстоятельство, что мысль всегда означает необычайную заинтересованность организма в том или ином явлении, что мышлению присущ активный и волевой характер, что в своем течении мысли подчиняются не механическим законам ассоциации и не логическим законам достоверности, но психологическим законам эмоции» [5, с. 166].

Дальнейшее изучение поставленной проблемы позволяет ученому прийти к выводу о существовании динамической смысловой системы, объединяющей аффективные и интеллектуальные процессы. Этим положением предварялась последняя печатная работа Л.С. Выготского «Мышление и речь» [4], где реализовывалась трактовка значения слова как единства мышления и речи, предметного обобщения и межличностной коммуникации.

Подвергнув критике существующее представление по данному вопросу Лев Семенович утверждает, что «...отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты жизни...» [4, с. 19]. В то же время сам автор трактует сознание как «динамическую смысловую систему, представляющую собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [4, с. 20]. Теперь не сами по себе единицы речевого мышления (знаки как носители значения), но их аффективная заряженность становится для ученого главным предметом раздумий о специфике психологического анализа. Л.С. Выготский подчеркивает, что «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» (там же).

Понимая, что нужно продвигаться дальше, к органическому включению в психологический анализ поведения человека истинных двигателей речемыслительного процесса — страсти, потребности, мотивации, Лев Семенович, в процессе изучения роли этих детерминант, приходит к выводу, что единство аффекта и интеллекта обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях развития личности (там же).

К сожалению, ранняя смерть классика психологии не позволила создать ему законченного учения о психике человека, однако, очевидно, что Л.С. Выготский уже в 30-х годах прошлого столетия одним из первых установил тесную взаимосвязь интеллектуальных и эмоционально-волевых сторон личности, уточнив, что именно их совместная работа лежит в основе успешной жизнедеятельности.

Тема взаимовлияния эмоциональных и когнитивных процессов в структуре человеческой психики была про-

должена в 40-годы прошлого столетия другим выдающимся отечественным психологом С.Л. Рубинштейном.

Так, размышляя о соотношении мышления и эмоций, ученый писал, что «...мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единство эмоционального и интеллектуального...», в то же время, интеллектуальные, эмоциональные или волевые процессы, с одной стороны, являясь едиными процессами, создают «...многообразие психических процессов по преобладающему в каждом таком процессе интеллектуальному, эмоциональному или волевому компоненту» [13, с. 129]. В связи с этим С.Л. Рубинштейн отмечал, что в норме сознательная познавательная интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая ему направленность и избирательность; при аффектах, т. е. при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения.

Интересен тот факт, что уже в 1960 году на страницах журнала «Вопросы психологии» в статье «Проблема способностей» [14] С.Л. Рубинштейн обратил внимание читателей на то обстоятельство, что продуктивность и результативность различных видов деятельности индивида зависит от уровня развития способностей эмоционального плана последнего, связанных с правильной интерпретацией как его собственного внутреннего состояния или внешней деятельности, так и с подобными процессами, протекающими в окружающих его людях.

В соответствии с теоретическими представлениями С.Л. Рубинштейна, способности человека являются системой, закрепляющей в индивиде обобщенные психологические процессы. Именно по характеру этой системы судят о продуктивности человека, однако, «...наблюдая людей в жизни, нельзя отделаться от впечатления, что люди, по-видимому, вообще даровитые, иногда оказываются не очень продуктивными, дают не столько, сколько обещали, и, наоборот, люди, как будто менее даровитые, оказываются более продуктивными, чем можно было предполагать» ...» [14, с. 207]. Рассуждения ученого, почему это происходит, приводят к такому выводу: «из-за условий характерологического и эмоционально-волевого порядка продуктивность оказывается относительно незначительной...» (там же).

Рассматривая общую одаренность через совокупность всех качеств человека, включающую не только интеллект, но и другие свойства и особенности личности, в том числе — эмоциональную сферу [13, с. 537], ученый предвосхищает понятие эмоционального интеллекта задолго до появления этого термина в зарубежной психологии.

Идеи единства и взаимосвязи эмоциональных состояний и интеллекта прослеживается в трудах другого выдающегося отечественного ученого А.Н. Леонтьева, который отмечал, что нельзя рассматривать мышление в отрыве от чувственной деятельности, а важнейшая особенность эмоций состоит «в их способности к обобщению

и коммуникации» [9], тем самым призывая ученых к комплексному изучению человека [8].

Таким образом, методологические основы отечественной психологии о единстве познавательных и эмоциональных процессах, заложенные в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева в 30х-60х годах XX века, позволили российским психологам в 1970-х годах заняться их практическим подтверждением путем экспериментально-психологических исследований эмоциональной регуляции мыслительной деятельности.

Результатом отражения этих практических работ явился труд О.К. Тихомирова «Психология мышления», впервые опубликованный в 1982 году [16]. Эксперименты, проводимые как им лично (в группе или самостоятельно), так и другими исследователями, позволили сделать определенные выводы: «внутренние условия» мышления включают в себя возникновение и сложную динамику эмоциональных оценок. Эмоциональная активация превращается в «эмоциональное решение задачи», способствуя достижению поставленной цели, таким образом, «эмоциональные состояния выполняют в мышлении различного рода регулирующие, эвристические функции».

Рассуждая о месте эмоций в структуре мыслительной деятельности, ученый приходит к выводу, что понятие «эмоциональное мышление» Г. Майера очень близко понятию «практическое мышление», принятое в отечественной психологической литературе, в тоже время, в работах Г. Майера отсутствуют конкретно-психологические исследования эмоционального и аффективного мышления, и даже отсутствует их четкое выделение из всего многообразия умственных процессов человека.

Вплотную к понятию эмоциональный интеллект подошел в своем диссертационном исследовании «Эмоции в структуре мыслительного процесса» Нго Конг Хоан [12]. В своей работе, выполненной на кафедре психологии Ленинградского государственного университета в 1984 году, Нго Конг Хоан исследовал взаимообусловленность эмоциональных и мыслительных процессов, определяющих эффективность интеллектуальной деятельности человека. Автор указал, что «...взаимообусловленность эмоциональных и мыслительных процессов — есть сложное психическое явление и что целостный акт психического отражения — есть единство когнитивных и аффективных компонентов...», а знание механизмов такой взаимообусловленности «...позволит в практической деятельности повышать такую интеллектуальную продуктивность...» [12, с. 127].

Некоторые объективные сложности, охватившие целый ряд исследовательских направлений отечественной науки в конце 80-х годов прошлого столетия, в том числе и психологическую школу, не позволили в должной мере продолжить изучение проблематики взаимосвязи эмоций и интеллекта. Однако уже во второй половине 90-х годов интерес к этой теме возобновляется, что подтверждает определенное количество публикаций в различных психологических журналах. Подтверждение этому — статьи

А.В. Брушлинского, А.А. Бодалева, Г.Г. Гарсковой и др., в которых авторы возвращают внимание ученых к проблемам взаимодействия когнитивных и эмоциональных процессов. В частности А.В. Брушлинский называет такое взаимодействие «взаимопроникновением» [3], а Г.Г. Гарскова прямо указывает на актуальность введения термина «эмоциональный интеллект» [7].

Особо следует отметить вышедшую в 1996 году монографию «Психология деятельности и способности человека» [17] выдающегося отечественного психолога В.Д. Шадрикова, в которой большое внимание уделено вопросу соотношения способностей и эмоций человека. Вышеуказанный исследователь, неоднократно выделяя проблему их взаимосвязи в своих научных публикациях, в данной работе предложил собственную трактовку общих и специальных способностей, а также расширил предложенную ранее концепцию познавательных способностей.

В частности, структура познавательных способностей была дополнена В.Д. Шадриковым понятием «духовные способности», а механизм функционирования обозначен единством генетически обусловленных и прижизненно сформированных образований. Сами способности определены Владимиром Дмитриевичем как «...свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности...» [17, с. 238]. Разграничив их понимание на интеллект и духовные способности, где под последними понимаются «...способности к самопознанию, самосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми», ученый особо отмечает, что способности развиваются и имеют индивидуально своеобразное выражение (там же).

Продолжая анализировать проблему взаимосвязи эмоций и интеллекта, в другой своей работе — «Ментальное развитие человека» [18], российский ученый выводит понятие духовных способностей как способностей направленных на познание других людей [18, с. 79], которые определяют успешность поведения, причем отмечает, что «...важнейшим личностным качеством, позволяющим проникнуть в духовный мир другого человека, является эмпатия» [18, с. 269].

Таким образом, термин «духовные способности», предложенный В.Д. Шадриковым, аналогичен понятию «эмоциональный интеллект» у зарубежных исследователей того же временного периода. Однако, системный подход к изучению личности, являющийся одним из основополагающих в отечественной психологической школе, обязывает рассматривать таковую в единстве и взаимосвязи всех ее сторон. Именно на это и указывает наш ученый: в способностях человека как субъекта сознательного познания проявляется весь человек как личность, весь его внутренний мир, что позволяет выделить еще один уровень интеллектуальной системы — интеллект личности.

Следовательно, и интеллект представляется системным проявлением способностей, которые рассматриваются В.Д. Шадриковым в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности.

Способности развиваются в познании не только физического, но и социального мира: «Психологические исследования показали, что индивидуальная способность к сопереживанию возрастает по мере накопления жизненного опыта» (там же), то есть эта способность есть изменяемая характеристика.

Интерпретируя смысловую характеристику понятия «эмоциональный интеллект», В.Д. Шадриков возвращается к этой проблеме в одноименной статье, опубликованной в 2007 году [19]. В ней ученый определяет ЭИ «...как системное проявление познавательных и эмоциональных способностей в целях обработки разных видов информации различными способами в различных формах поведения и деятельности» и отводит ему большую роль в овладении человеком мира, что в свою очередь обязывает психологов не только к научному пониманию этого феномена, но и к дальнейшему его исследованию.

Такой же точки зрения в определении эмоционального интеллекта придерживается психолог постсоветского пространства из Полоцкого университета И.Н. Андреева [2], которая, неоднократно обращаясь к проблематике исследования ЭИ, вслед за В.Д. Шадриковым, определяет эмоциональный интеллект как системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации.

Трактуя эмоциональный интеллект с позиции информационного подхода по обнаружению и переработке информации, где последней для ЭИ выступают эмоции, автор выводит собственную синтетическую теорию ЭИ, в основе которой лежит теория способностей, предложенная В.Д. Шадриковым (Шадриков, 1997, 2007). Исходя из этого, в иерархической структуре эмоционального интеллекта мы можем выделить три компонента: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности и интеллект личности.

Иерархическая структура эмоционального интеллекта, с одной стороны, включает интеллект индивида (ЭИ как способность), интеллект субъекта деятельности (эмоциональную компетентность) и интеллект личности (эмоциональную креативность). С другой стороны, в структуре эмоционального интеллекта целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ — на эмоции других людей.

Таким образом, делает вывод автор, интегральный эмоциональный интеллект может рассматриваться как совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации, а также знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой.

В последнее десятилетие в отечественной психологической науке интерес к проблеме эмоционального интеллекта усиливается, о чем свидетельствует определенное количество публикаций, прямо или косвенно посвященных вопросам ЭИ. Особое внимание заслуживает многолетняя работа сотрудника Института Психологии Российской Академии наук Д.В. Люсина по разработке собственной модели ЭИ, а также созданию методики по измерению указанной способности. В 2004 году ученый впервые представляет вниманию своих коллег опросник ЭИИн [10], разработанный на российской выборке для измерения эмоционального интеллекта, а в 2006 году публикует его окончательную версию [11].

Важным на наш взгляд, является то обстоятельство, что до формулирования собственной модели ЭИ и разработки опросника, Д.В. Люсиным были тщательно проанализированы наиболее известные зарубежные модели эмоционального интеллекта, а также методики по выявлению указанной способности. Вывод, сделанный российским ученым после изучения двух основных подходов к измерению ЭИ, а также анализа психометрических свойств самих методик заключается в следующем: так как они слабо коррелируют друг с другом, то оптимальным для оценки эмоционального интеллекта в практической и исследовательской работе будет одновременное использование разных методических средств.

Необходимо отметить, что изучение различных аспектов ЭИ среди отечественных ученых в настоящее время продолжается и, на наш взгляд, будет объективно возрастать, что связано как с необходимостью развития теоретической базы психологической науки, так и с актуальными запросами практической работы психологов.

Так, современные отечественные исследования в области эмоционального интеллекта в виде статей вошли в изданную в 2009 году Институтом психологии РАН книгу «Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям» [15]. Сборник освещает как теоретические подходы к данному феномену, так и прикладные аспекты, включая экспериментальные исследования по уже имеющимся методикам, а также механизмы разработки новых методов по измерению данной способности.

Первый раздел данного сборника «Теоретические подходы и экспериментальные исследования» включает в себя статьи, написанные ведущими специалистами в данной области: Д.В. Ушаковым, И.Н. Андреевой, С.П. Деревянко и другими. Следует отметить, что особое внимание в данном разделе уделено результатам экспериментальных исследований в области социального и эмоционального интеллектов, что в свою очередь, влияет на развитие теоретических аспектов указанных психологических характеристик.

Во второй раздел «Прикладные аспекты и методы измерения» вошли описания и анализ существующих на сегодняшний день методик по измерению ЭИ. Так, например, в статье «Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация» авторов

Е. А. Сергиенко и И. И. Ветровой [15, с. 308–331], помимо подробного описания указанного в названии статьи теста, дается характеристика наиболее известных в России методик для измерения ЭИ. Это зарубежные методики — Н. Холла в адаптации Е. П. Ильина и Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), сконструированная на базе ранней модели Дж. Мейера и П. Сэловея Н. Шутте с коллегами (Schutte et al, 1998), а также методики отечественного происхождения — методика ЭмIQ-2, разработанная В. В. Одинцовой под научным руководством А. Г. Шмелева и тест ЭмИн Д. В. Люсина.

В 2012 году выходит книга И. Н. Андреевой «Азбука эмоционального интеллекта» [1], в которой автор, анализируя исторический аспект в изучении соотношения эмоций и интеллекта в свете их единства, большое внимание уделяет современному пониманию эмоционального интеллекта, приводит различные определения этого понятия, классифицирует зарубежные и отечественные модели эмоционального интеллекта. Отдельная глава посвящена вопросам гендерных различий в сфере ЭИ.

Принимая во внимания многочисленные исследования в этой области, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, И. Н. Андреева признает, что такие различия в сфере ЭИ существуют. Однако ученый высказывает предположение, что гендерные различия носят не количественный, а скорее качественный характер и объясняет такие различия разными гендерными ролями и социальными нормами [1, с. 107].

Значительную часть в книге занимают рассуждения о прогностической ценности ЭИ. Определяя эмоциональный интеллект как ментальную способность, при помощи которой осуществляется переработка особого типа информации — информации эмоциональной, автор соглашается с большинством исследователей в сфере ЭИ: эмоциональный интеллект расширяет представления о том, что значит быть умным [1, с. 108]. Развитый эмоциональный интеллект подразумевает эффективное социальное поведение, позволяя людям с невысоким IQ, но достаточно развитым EQ преуспевать в жизни. Это правило носит и обратный характер: люди с высоким IQ, но не высоким EQ теряют шансы на успех, так как мыслят, взаимодействуют и общаются неконструктивно (там же).

Отвечая утвердительно на вопрос, возможно ли целенаправленное развитие эмоционального интеллекта, как через «эмоциональное образование» в школе,

так и с помощью специальных программ и тренингов, И. Н. Андреева, тем не менее, отмечает, что на сегодняшний день для этого не имеется убедительной теоретико-методологической основы [1, с. 158]. Следовательно, научная обоснованность, системность и учет индивидуальных особенностей — это те обязательные факторы эффективности таких программ, которые должны быть разработаны в ближайшее время.

В последние годы все возрастающий интерес в изучении различных аспектов, связанных с проблематикой эмоционального интеллекта прослеживается в диссертационных исследованиях Давыдовой Ю. В., Хлевной Е. А., Солодковой Т. И., Вахрушевой Л. Н. и др., которые в определенной степени дополняют теоретико-эмпирические исследования по данной теме. Однако, очевидно, что таких исследований явно недостаточно и проблема изучения ЭИ является одной из актуальных проблем современной российской психологической науки.

В целом отечественные исследователи признают, что наряду с недостаточной изученностью структурных связей внутри ЭИ как интегрального целого, дискуссионностью вопросов о месте ЭИ среди других психических структур и о возможности развития эмоционального интеллекта, основной или общей проблемой изучения интеллекта до сих пор остается изучение процессов, лежащих в основе эмоционального интеллекта, а также выделение процессуальных свойств деятельности, характеризующих состав, приемы и стратегии интеллектуальной работы.

Что касается терминологии данного феномена, то, не смотря на то, что на сегодняшний день принято использовать широко разрекламированный американскими психологами термин «эмоциональный интеллект», тем не менее, в среде отечественных ученых неоднократно предлагались к использованию различные варианты названий указанного явления: «эмоциональное решение задачи», «духовные способности», «практическое мышление» и другие.

Таким образом, в настоящее время ситуация по проблеме ЭИ в отечественной психологии находится в периоде активного теоретического и экспериментального исследования, на что указывает достаточно большое количество научных публикаций и статей, вышедших в последнее время. Надеемся, что такая активность вскоре завершится выпуском солидного научного труда.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012. — 288 с.
2. Андреева, И. Н. «О синтетической теории эмоционального интеллекта» // Психология человека в современном мире, том №2. — М., 2009 — с. 289–298.
3. Брушлинский, А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психол. журнал, 1997. Т. 18, №2. — с. 18–32.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999. — 352 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология/Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
7. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Тез. научн-практ. конф. Ананьевские чтения». — СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1999. — с. 25–26.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
9. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. — 40 с.
10. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования/Под. Ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. — М., 2004. — с. 29–36.
11. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — с. 3–22.
12. Нго Конг Хоан, О. Эмоции в структуре мыслительного процесса: дис. ... канд. псих. наук. Ленинград, 1984. — 158 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 712 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия/Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2000. — 776 с. — с. 200–210.
15. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям/Под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 351 с.
16. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.
18. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека М.: Издательство «Аспект Пресс», 2007 г. — 328 с.
19. Шадриков, В. Д. К понятию эмоционального интеллекта // Системогенез учебной и профессиональной деятельности/Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 9–10 октября 2007 г./Под ред. Ю. П. Поваренкова — Ярославль: Канцлер, 2007.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Конспект занятия в средней группе детского сада

«Расскажи о своей любимой игрушке»

Буюккыу Наталья Николаевна, воспитатель
ГБОУ детский сад №659 (г. Москва)

Цели: Объяснить, откуда у детей появляются игрушки. Показать, какими игрушками могли играть их бабушки и дедушки. Развивать связную речь. Учить составлять короткий рассказ о любимой игрушке, используя план, предложенный воспитателем. Активизировать использование в речи прилагательных, согласовывая их с существительными в роде, числе и падеже. Научить распознавать мягкий и твердый звук «с» в словах. Обогащать словарный запас. Воспитывать бережное отношение к игрушкам.

Оборудование демонстрационное: 2 машинки с кузовом, кукла, мишка, зайчик, мяч, тряпичная кукла и деревянная лошадка, матрешки, лодочка, а также: лось, гусь, лиса, собака, слон.

Ход занятия:

— Дети, знаете ли вы, откуда берутся игрушки?

Ответы детей.

Воспитатель поясняет, что их делают на специальной фабрике, откуда игрушки попадают в магазин, а потом уже их покупают детям.

— Сейчас мы с вами отправимся в магазин игрушек. А по пути в магазин посетим одно очень интересное место. Это музей игрушек. В этом музее хранятся игрушки, которыми могли играть ваши бабушки и дедушки, когда были еще совсем маленькими.

— Интересно вам взглянуть на эти игрушки?

— Тогда — в путь! (из стульев сооружают автобус, дети рассаживаются на свои места, звучит веселая музыка)

— Вот мы и приехали!

На полках «музея» расставлены старые игрушки.

— Итак, мы с вами находимся в музее игрушек.

— Посмотрите, какая интересная куколка! Такой же игрушкой могли играть ваши бабушки. Это тряпичная кукла, она сделана из белого куса ткани. Ткань сворачивали в трубочку, затем сгибали пополам и подвязывали разноцветными веревочками, обозначая голову, ручки и туловище. Надевали куколке маленький платочек, шили сарафанчик, рисовали глазки, рот и нос.

— Когда я была маленькой, моя бабушка сделала мне такую же куколку, я очень любила с ней играть!

— А вот красавицы-матрешки: большая, поменьше, еще меньше,... их можно собрать так, что они поместятся все в одну самую большую матрешку.

— А вот здесь, посмотрите, деревянная лошадка. Ее вырезали из куска дерева. При желании, ее можно было раскрасить красками. Есть и деревянная лодочка. Такими игрушками могли играть ваши дедушки.

— А теперь пройдем в магазин. Посмотрите, сколько здесь много игрушек. Они похожи на ваши.

Но чтобы купить понравившуюся вам игрушку, нужно будет отгадать загадку. Итак:

Ей меняю я наряды,
Спать кладу, гулять вожу,
Расчешу, и если надо,
Бант красивый повяжу.
С чем же так играю я, подскажите-ка, друзья?
(Кукла)

Серый байковый зверюшка,
Косолапый длинноушка.
Ну-ка, кто он, угадай.
И морковку ему дай!
(Зайка)

Совсем не нужен ей водитель.
Ключом ее вы заведите —
Колесики начнут крутиться.
Поставьте, и она помчится.
(Заводная машинка)

По асфальту я скачу,
Через двор в траву лечу.
От друзей меня не прячь,
Поиграй-ка с ними в...
(Мяч)

Кто не ест душистый мед
И в берлоге не живет?
Не умеет он реветь,
Это — плюшевый...
(Медведь)

— «Купленные» игрушки мы заберем с вами к нам в группу, познакомим их с нашими игрушками, и они обя-

зательно подружатся. Занимайте свои места в автобусе, мы отправляемся назад, в детский сад.

(Под веселую детскую музыку дети возвращаются в детский сад).

— Понравилось вам наше маленькое путешествие?

— Вы не устали?

— Тогда я хотела бы услышать от вас рассказ о вашей любимой игрушке. Вот послушайте, как я расскажу о своей любимой игрушке:

— Это медведь. Его зовут Миша. Он коричневого цвета, мягкий и пушистый. У него черный носик, блестящие глазки и маленькие круглые ушки. Я люблю с ним играть, и часто укладываю его с собой спать.

— А теперь вы возьмите по игрушке, и расскажите о ней.

План рассказа:

1. Что это за игрушка? (название игрушки)

2. Какая она и как можно с ней играть? (описание признаков, качеств, действий с предметом)

3. Нравится ли она вам? (отношение ребенка к игрушке)

3—4 ребенка рассказывают о своей любимой игрушке. При затруднении воспитатель помогает наводящими вопросами составить рассказ.

— Какие вы молодцы! Как вы любите свои игрушки.

— Дети, я хотела бы поделиться с вами одним секретом.

Однажды вечером, когда уже все дети разошлись по домам, я услышала, что в группе кто-то разговаривает... Оказалось, что это были игрушки. Они обсуждали прошедший день, рассказывали друг другу, кто из детей и как с ними играл. Одна из кукол жаловалась, что какая-то девочка обидела ее — бросила на пол. Ребята, нет ли в нашей группе такой девочки? Выясняется, что нет! Все дети бережно относятся к игрушкам.

Физкультминутка:

«Мишка с куклой пляшут полечку»

Мишка с куклой бойко топают, (дети стоят в кругу, руки на поясе)

Бойко топают, посмотри! (притопы правой ногой)

И в ладоши звонко хлопают, (хлопки в ладоши)

Звонко хлопают: раз, два, три!

Мишке весело, Мишке весело, (руки на поясе)

Вертит Мишенька головой. (повороты головы вправо-влево)

Кукле весело, тоже весело, (хлопки в ладоши)

Ой, как весело, ой, ой, ой!

Мишка с куклой бойко топают, (поочередные притопы правой и левой ногой)

Бойко топают, посмотри!

И в ладоши звонко хлопают, (хлопки в ладоши)

Звонко хлопают: раз, два, три!

Мы попробуем, мы попробуем, (легкие прыжки с движением по кругу, взявшись за руки)

Эту полечку станцевать.

Разве можем мы, разве можем мы,

Разве можем мы отставать!

(Л. Качурбина)

— Ну вот, отдохнули, теперь давайте поиграем. Наши игрушки хотят покататься на машинке. Но машинка повезет только те игрушки, в названии которых есть звук «с», т.е. звучит твердо.

Дети называют игрушки, в названии которых есть звук «с», по очереди подходят и выбирают игрушки, сажают их в машинки, катают.

— А теперь давайте на другой машинке покатаем игрушки, в названии которых есть звук «с'», т.е. звучит мягко.

Дети называют игрушки, и так же сажают их в другую машинку. Если дети ошибаются, машинка не едет.

Подведение итогов занятия.

— Ребята, вы очень хорошо справились со всеми заданиями. Мы с вами посетили музей игрушек, и узнали, какими игрушками играли наши бабушки и дедушки. Вы правильно отгадывали загадки, благодаря чему мы смогли с вами купить много новых игрушек в магазине. Теперь вы знаете, откуда берутся игрушки. Оказалось, что игрушки тоже могут разговаривать и чувствовать, и теперь вы, конечно же, никогда не будете обижать свои игрушки, будете относиться к ним очень бережно.

Вы смогли назвать много слов со звуком «с». Научились отличать мягкий звук «с'» от твердого звука «с».

— А теперь, кто хочет, может нарисовать свою любимую игрушку, и мы устроим с вами выставку рисунков.

Литература:

1. Н. А. Карпухина «Конспекты занятий в средней группе детского сада»
2. О. С. Ушакова «Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи»
3. Интернет ресурсы, загадки: <http://neposed.net/kids-literature/zagadki/zagadki-o-predmetnom-mire/zagadki-pro-igrushki.html>
4. Физкультминутка: Г. Н. Давыдова «22 занятия по рисованию для дошкольников. Нетрадиционные техники»

Мастер-класс «Литотерапия как нетрадиционный метод работы с детьми дошкольного возраста»

Запольских Оксана Леонидовна, педагог-психолог

МКДОУ детский сад общеразвивающего вида №19 «Сказка» (г. Омутнинск, Кировская обл.)

Цель: привлечь внимание педагогов к нетрадиционным методам работы с детьми дошкольного возраста (литотерапия), познакомить с приёмами работы с камнями.

1. Актуальность, активизация.
2. Приёмы работы
3. Заключительная часть, рефлексия, итог.

(СЛАЙД: название темы).

1. В настоящее время для нас, педагогов и психологов, остро встала проблема роста количества детей дошкольного возраста с проблемами поведения, а также личностного развития. Многие ищут новые нетрадиционные методы и модели психолого-педагогической помощи детям. Не остался в стороне и наш детский сад. (СЛАЙД: изображение сказок о камнях)

ВОПРОС: Что объединяет все эти сказки?

А Вы замечали, с каким увлечением дети играют с камешками: (СЛАЙД: дети играют) перекладывают, подбрасывают, собирают и т.д. Дети и натолкнули меня на мысль о включении камней в коррекционно-развивающие занятия. На данных занятиях проходит коррекция таких личностных проблем, как неумение общаться, договариваться, агрессивность, конфликтность. У детей развиваются познавательные процессы, навыки конструктивного взаимодействия, любознательность, активность. Когда речь идет о литотерапии, чаще всего подразумевается лишь контактное (массаж), а порой и бесконтактное воздействие минералов на организм человека — медитация. Использование литотерапии (СЛАЙД: термин) в психологической практике, в том числе и применение методов литотерапии в детских садах — это малоизученное направление. Познакомившись с программой эстетического и психоэмоционального развития детей средствами литотерапии и цветотерапии «Самоцветы»

Пляскиной Елены Прокопьевны, педагога-психолога, стала изучать данное направление более глубоко и применять литотерапию в собственной практике. Также упоминание литотерапии есть в «Справочнике логопеда» Поваляевой М.А. Литотерапия (лечение минералами) и гемматерапия (лечение драгоценными камнями) применяются в коррекционной и лечебной педагогике.

На основе изученного составила тематический план работы с детьми старшего дошкольного возраста. Он состоит из нескольких блоков-модулей. В каждом блоке по 4–5 занятий.

СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ: (СЛАЙД: блоки)

Каждое занятие проводится по следующей структуре, в ней приводятся примерные игры и упражнения. Сегодня на мастер-классе я представлю одно из занятий первого

блока с использованием ИКТ. Занятия с использованием интерактивной доски позволяют у детей поддерживать интерес. В каждом блоке по одному такому занятию, так как литотерапия подразумевает всё-таки контактное воздействие.

Путешествие в мир камня очень увлекательное и захватывающее занятие. (СЛАЙД: камни). Изучая камни, обязательно отправляешься в далекое прошлое нашей планеты и родной Земли. На Земле бесчисленное множество разнообразных камней: красивых и не очень, разных цветов и форм. Все эти камни старше нас, они хранят много тайн и загадок. Например, некоторые свойства камней отражены в известных всем фразах.

«Продолжи фразу»:

- Глаз — алмаз (щелчок, когда скажут слово)
- Грызть гранит науки.
- Время собирать камни.
- Не держи камень за пазухой.
- ВОДА — камень точит, а ЗЛО — ДУШУ.
- Коса на камень.

— А вы хотите отправиться со мной в путешествие по миру камней? (Да) Тогда в путь (вызываю тех, кто продолжил фразы, проговорить правила).

(СЛАЙД: Витязь):

- И куда мы отправимся сначала (налево — цифра 1).
- Куда же она нас приведёт?

1) ИГРА «Загадки».

— Этот белый камень можно растворить в воде, его используют в пищу (соль)

— Этот камень хорошо горит, выделяя много тепла (уголь).

— Это окаменевшая смола древних хвойных растений. В нём можно увидеть остатки насекомых и растений (янтарь).

— Молодцы первую дорогу прошли!

— Итак, куда же нас направит следующая стрелочка.

2) ИГРА «Что изменилось?».

Мы с вами уже знаем, что камни бывают разных цветов и форм. На какие фигуры бывают похожи камни?

— Внимательно посмотрите на ряд фигур, запомните как они расположены, в каком порядке. Закройте глаза (убираются 2 фигуры: жёлтый пятиугольник, оранжевый овал).

— Ещё раз посмотрите на фигуры, будьте внимательны, все фигуры перемешаются. Вспомните, где какая фигура стояла (красный ромб, жёлтый пятиугольник, зелёный круг, синий квадрат, оранжевый овал, коричневый треугольник, фиолетовая капля)

3) Игра «Собери такую же фигуру».

— Внимательно посмотрите на фигуры и выберите те, которыми нужно закрасить образец.

— Молодцы, и с эти заданием благополучно справились.

— Посмотрите: куда нас направляет третья стрелочка (направо) (СЛАЙД: Витязь)

4) ИГРА «Волшебные превращения» (воображение).

— Итак, мы с вами попали в мастерскую Данилы-мастера. Вспомните, что в сказке Данила-мастер выточил из камня?

— А ещё камни можно раскрашивать. Обратите внимание, какие красивые поделки делают дети и взрослые из камней. Посмотрите: на что или на кого походит этот камень? (СЛАЙД)

— Кто хочет порисовать? (щелчок)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СПРАВКА: пока идёт составление картины.

Что это: сила внушения или камни — действительно прекрасные целители?

Безусловно, могут, уверены литотерапевты — специалисты, занимающиеся подробным изучением лечебных свойств камней. О чудесных способностях минералов писали в своих трудах Аристотель, Теофаст, Гиппократ, Парацельс, Авиценна. Широко применяются минеральные вещества в гомеопатии..

(Пути воздействия камней СЛАЙД: 3 уровня воздействия)

1) *Психологический уровень.* Созерцание и обладание камнями способно воздействовать на центры удовольствия головного мозга посредством органов зрения и осязания — эти исследования давно проводятся в США. Огромное воздействие на человеческий организм оказывает цвет минерала (щелчок). Так, надевая янтарный браслет, мы, сами того не подозревая, заряжаемся оптимизмом и жизненной энергией, которую несет в себе желтый цвет (щелчок). Белые камни блокируют воспалительные процессы, запускают очищение организма; (щелчок) красные будоражат нервную систему, усиливают кровообращение; (щелчок) синие, наоборот, успокаивают, снимают мышечное напряжение, проясняют мышление, нормализуют работу сердца; (щелчок) зеленые возвращают уверенность в себе, снимают стресс, усталость. (щелчок)

Целебными свойствами обладают только необработанные камни, у которых сохранена целостность кристаллической решетки. Камень подобно губке сначала впитывает, а затем отдает информацию об окружающей его действительности. И хорошо, если минерал рос в отно-

сительно благополучном регионе, а если его привезли из Афганистана, где столетиями лилась кровь, Чечни, Ирака или любой другой «горячей точки» планеты? По убеждению литотерапевтов, такие камни не только неспособны излечить человека, но могут еще больше расстроить его здоровье.

Лечение камнями не имеет строгих противопоказаний. Минералы можно применять как для лечения взрослых, так и для детей, а также стариков.

Большинство магических и лечебных свойств камней основано в первую очередь на явлениях самовнушаемости, внушаемости, коллективного осознания сложившихся веками традиций и эффектах плацебо.

3. РЕФЛЕКСИЯ: «Камешек в ботинке».

— Случалось ли у вас, чтобы вам в туфлю попадал камешек?

— Что вы при этом испытывали?

— А если вы попытаетесь сделать несколько шагов, не вынув камешек из туфли?

— Такие же чувства мы испытываем, когда мы сердимся, чем-то обижены, взволнованы, у нас как будто в туфле маленький камешек. Если мы сразу же почувствуем неудобство и вытащим его оттуда, то нога останется невредимой. А если оставим камешек в обуви, то у нас скорей всего возникнут проблемы. Поэтому всем людям — и взрослым, и детям — полезно говорить о своих проблемах сразу, как только они их заметят (проблемно-игровой эксперимент решает задачи расширения представлений о базовых эмоциях, совершенствования коммуникативных навыков, развития навыков сотрудничества у детей в процессе коллективного обсуждения).

— А сейчас я попрошу вас выразить свои чувства, которые вы испытывали во время работы: оцените свои знания, эмоции и чувства. Будем говорить следующую фразу и передавать наш большой камень (на СЛАЙДЕ):

«У меня камешек в ботинке...» (отриц. эмоции от услышанного, информация не вызвала интереса и т.д.)

«У меня нет камешка в ботинке...» (положительные эмоции, интерес, применимость и т.д.)

Во время выполнения данной работы мне хотелось приобщить ребят к миру камней, заразить их своей любовью к ним. Развить любопытство, познавательный интерес, коммуникативные качества, способствовать психоэмоциональному раскрепощению, снятию мышечного напряжения — вот основные мои задачи. По горящим глазам детей, по их удивленным лицам я могу сказать, что они выполнены.

Психологические аспекты преступности несовершеннолетних

Кириллова Елена Борисовна, адъюнкт
Санкт-Петербургский университет МВД России

Одним из основных направлений деятельности полиции является противодействие преступности [7, с. 1]. Однако несмотря на активные меры по предотвращению и пресечению преступлений в РФ наблюдается достаточно высокий уровень преступности среди несовершеннолетних. Так, согласно сведениям статистики ГИАЦ МВД России, за 2014 год, каждое двадцать второе преступление совершено несовершеннолетними или при их участии. В динамике указанные данные выглядят следующим образом:

— 2012 год на территории РФ несовершеннолетними или с их участием было совершено 64270 преступлений, из них тяжких и особо тяжких — 14529.

— 2013 год — 67225 преступлений, из них тяжких и особо тяжких — 14634.

— 2014 год, согласно статистическим данным с января по октябрь — 47746 преступлений, из них тяжких и особо тяжких 11145 [8].

Из представленных данных видно, что проблема преступности среди несовершеннолетних остро стоит в современном обществе. В связи с этим научный интерес к явлению преступности в среде несовершеннолетних максимально высок, однако, не смотря на исследования, проводимые в данной области до сих пор нет однозначного ответа на ряд вопросов, касающихся детерминант преступного поведения и факторов его определяющих. Нет единого мнения относительно того, возможно ли спрогнозировать преступное поведение несовершеннолетних на более ранних этапах развития, каковы должны быть меры коррекционного воздействия на них. На наш взгляд это прежде всего связано со сложностью и многогранностью исследуемого явления, которое требует комплексного и всестороннего изучения. Невозможно раскрыть сущность преступного поведения объясняя его только лишь плохой наследственностью или низким социальным статусом родителей. Необходимо учитывать, как индивидуальные особенности личности, так и всю совокупность социальных и социально-психологических факторов, влияющих на нее.

Признание влияния социальных условий, противоречий в развитии общества на характер нравственного формирования личности является решающим в объяснении причин противоправного поведения несовершеннолетних [5, с. 57]. Среди многообразия факторов, которые, по мнению исследователей, оказывают наибольшее влияние на преступное поведение несовершеннолетних первостепенными в настоящее время считаются социальные факторы и индивидуальные психологические особенности. Влияние средовых факторов на развитие и формирование личности не требует доказательств, но на наш

взгляд сами по себе социальные факторы не могут выступать единственной причиной преступного поведения. Они выступают теми движущими силами, которые влияют на развитие и становление личности, они могут выступать основой формирования характера.

Будучи сформированы определенной средой личностные особенности во взаимодействии с конкретной жизненной ситуацией и определяют выбор варианта поведения правоверного или неправомерного, выбор его целей и средств [5, с. 40].

Наука о преступном поведении, развиваясь в рамках криминологии, на современном этапе тесно связана с психологией. Невозможно объяснить преступное поведение без учета психологических знаний о мотивах, потребностях, ценностных ориентациях, характерологических особенностях личности.

Для криминологии давно стало аксиомой утверждение, что причиной преступного поведения является взаимодействие среды и личности [4, с. 10]. Несмотря на проведенные исследования преступного поведения несовершеннолетних, на наш взгляд недостаточное внимание до сих пор было уделено существующей взаимосвязи социально-психологических факторов с характерологическими особенностями. Какие факторы оказывают наибольшее влияние на формирование характерологических особенностей несовершеннолетних преступников? Существует ли взаимосвязь этих особенностей с видом совершенного деликта? Все эти вопросы требуют дополнительного исследования.

О проблемах исследования преступного поведения довольно точно высказался Ю.М. Антонян: «Распространено традиционное параметрическое описание отдельных черт и свойств личности преступника, которые, по мнению тех или иных исследователей, влияют на преступное поведение. Очень мало системных исследований, даже главных характеристик личности преступника в их совокупности и взаимодействии между собой и с различными элементами внешней среды, без чего невозможно понять причины и механизмы преступления, а, следовательно, разработать эффективные меры его профилактики» [2, с. 8]. Сейчас, до начала экспериментальной части исследования мы предполагаем, что на формирование преступного поведения несовершеннолетних оказывает влияние целая совокупность факторов, среди которых ведущее значение имеют средовые факторы как основа формирования характера несовершеннолетнего. Конкретные факторы будут определены в ходе исследования.

Планируемая выборка исследования — несовершеннолетние осужденные исправительных колоний. Избира-

тельность выборки исследования обусловлена в том числе возрастными особенностями осужденных. Согласно УК РФ, уголовная ответственность несовершеннолетних наступает по достижению ими возраста 16 лет, в отдельных случаях с 14 лет. Таким образом большинство преступлений, совершенных несовершеннолетними приходится на подростковый возраст, а нас интересует именно подростковый возраст, как один из самых нестабильных периодов развития личности. В этой связи особого внимания заслуживают преступления несовершеннолетних, совершенные в составе групп. Использование несовершеннолетних при совершении групповых преступлений связано, во-первых, с тем, что уровень воздействия на несовершеннолетнего со стороны закона значительно ниже, чем на совершеннолетнего преступника. Во-вторых, это связано с возрастными и психологическими особенностями несовершеннолетнего, который находится на таком этапе своего развития, который характеризуется повышенной чувствительностью к влиянию внешней среды. Зачастую именно этот фактор позволяет «опытному» преступнику склонить его к тем или иным противоправным действиям.

Все большее количество авторов указывает на появление новой категории несовершеннолетних преступников — преступников из «благополучных семей». Здесь нужно уточнить, что под благополучными семьями мы понимаем материально обеспеченные семьи, в которых родители имеют достаточно высокий социальный статус в обществе. В этой связи очевидно, что учет лишь одних социально-психологических факторов не объяснит их преступного поведения.

Истинная психологическая мотивация совершения преступлений у подростков из «благополучных» семей кроется в их внутреннем мировосприятии, в их самосознании и самопонимании, сформировавшихся, в первую очередь, под влиянием норм и установок нашего современного российского общества [3, с. 5].

Психологический интерес к исследованию категории подростков обусловлен тем, что в подростковом возрасте происходит активная трансформация характера. По мнению А.Е. Личко: «Характер считается базисом личности, он формируется в основном в подростковом возрасте, личность как целое — уже при взрослении» [6, с. 8]. В подростковом возрасте ярко проявляются акцентуации характера. Которые в свою очередь по мнению некоторых ученых могут выступать предпосылками преступного поведения несовершеннолетних.

Мы предполагаем, что с нарастанием выраженности акцентуации усиливается давление на психологические барьеры, препятствующие распространению акцентуированного поведения на ситуации, где их проявление нежелательно [1, с. 55]. А.Е. Личко отмечал: «Подростки с явными акцентуациями характера составляют группу «повышенного риска» — они податливы к определенным пагубным влияниям среды и психическим травмам <...>

Наиболее частыми в подростковом периоде нарушениями, возникающими на фоне акцентуаций характера, являются транзиторные непсихотические девиации поведения — делинквентность, алкоголизация, суицидальное поведение и др.» [6, с. 23]. Однако до сих пор остается открытым вопрос под влиянием каких факторов акцентуированные черты формируются. Очевидно, что само по себе наличие акцентуации характера у подростков не гарантирует возникновение преступного поведения, но акцентуации выступают дополнительным фактором риска делинквентного поведения, поскольку такие подростки обладают меньшей устойчивостью к негативному влиянию окружающей среды.

Акцентуации характера выступают в роли внутренних условий совершения преступления в совокупности с другими субъективными факторами [1, с. 40].

Нестабильная обстановка в нашей стране, вызванная изменениями в экономической, политической и культурной сфере, а также достаточно напряженные междunarодные отношения оказывают большое влияние на рост преступности. Преступность несовершеннолетних заслуживает в этом контексте особого внимания, поскольку именно здоровое, культурно развитое, образованное поколение служит фундаментом для дальнейшего развития страны, общества и государства. Все вышесказанное обуславливает актуальность и необходимость начатого исследования. Оно позволит обобщить и расширить знания о психологии преступного поведения несовершеннолетних, позволит определить под влиянием каких социально-психологических факторов происходят характерологические изменения и какие из факторов оказывают наибольшее влияние на формирование характера. Также будут выявлены количественные и качественные взаимосвязи, существующие между характерологическими особенностями и видом преступления, между социально-психологическими факторами и видом совершенного преступления. Учет социальных факторов позволит выявить причины преступного поведения несовершеннолетних из «благополучных» семей.

Составленные по результатам исследования практические рекомендации позволят повысить эффективность воспитательной и профилактической работы с несовершеннолетними преступниками в системе МВД и УФСИН РФ. Также результаты исследования могут быть положены в основу составления программы психологической реабилитации для несовершеннолетних преступников. Кроме того, исходя из анализа имеющихся у конкретного несовершеннолетнего преступника характерологических и индивидуальных особенностей, а также влияния социально-психологических факторов возможно осуществлять прогноз преступного поведения несовершеннолетних. Результаты данного исследования могут быть использованы при раскрытии преступлений несовершеннолетних и составлении психологического портрета несовершеннолетнего преступника.

Литература:

1. Антонян, Ю. М. Несовершеннолетние преступники с акцентуациями характера. Учеб. пособие / М-во внутр. дел Рос. Федерации. Всерос. НИИ. — М.: ВНИИ МВД РФ, 1993. — 115 с.
2. Антонян, Ю. М. Изучение личности преступника. Учеб. пособие. — М.: ВНИИ МВД СССР, 1982. — 80 с.
3. Васько, Е. В. Эволюция преступности несовершеннолетних в России: психолого-правовой анализ. — М.: Генезис, 2009. — 428 с.
4. Дурушев, Ю. А. Факторы, влияющие на формирование личности преступника. М.: Спутник, 2010. — 43 с.
5. Ермаков, В. Д. Несовершеннолетние преступники в России / В. Ермаков, Н. Крюкова; Ин-т междунар. права и экономики им. А. С. Грибоедова. — М.: ИМПЭ, 1999. — 256 с.
6. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2013. — 256 с.
7. ФЗ «О полиции» N 3-ФЗ от 07.02.2011
8. https://mvd.ru/mvd/structure1/Centri/Glavnij_informacionno_analiticheskij_cen

Зависимость протекания подросткового кризиса от нежеланности рождения ребенка

Комиссаренко Тамара Ивановна, кандидат психологических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Проблема качества биологического рождения человека давно привлекает к себе внимание психологов. Впервые данной проблемой в истории психологии заинтересовалась школа психоанализа. По мнению З. Фрейда взаимоотношения матери и ребенка закладываются еще во время вынашивания плода и все эмоции матери и ее телесные ощущения испытываются плодом в перинатальном периоде. Оставаясь в подсознании будущего ребенка, в дальнейшем они могут влиять на его нервно-психическую сферу и осложнять взаимоотношения с социальной средой.

Становление новых направлений в психологии, таких как перинатальная и пренатальная проходит довольно сложно. Человечеству достаточно трудно отказаться от устоявшихся представлений традиционных взглядов на то, что ребенок, находящийся еще в утробном развитии, способен осознанно отвечать на происходящие вокруг него события.

По мнению исследователей, у младенцев еще до рождения существуют благоприятные условия для хранения и обмена большим объемом информации. Поэтому дети могут понимать, осознавать и в будущем воспроизводить те события, которые происходили с ними еще в утробном периоде и при рождении.

В настоящее время перинатальная психология расширяет представление многих людей о том, что ребенок, находящийся еще в утробном развитии, способен активно реагировать на окружающий мир. Этому посвящены сотни научных исследований, опубликованных в течение последних 30–40 лет в профессиональных журналах, доложенных на Всемирных конгрессах и многочисленных научных конференциях, в том числе, и в России. Мир находится в постоянном дви-

жении и там, где прежде были границы науки, теперь находится ее центр.

Мать — это первая Вселенная ребенка. Мать является посредником между внешним миром и ребенком. Малыш непрерывно улавливает ощущения и чувства, которые вызывает у матери окружающий мир. Ребенок регистрирует первые сведения, способные в будущем определенным образом окрашивать его личность. Отношение матери к еще не родившемуся ребенку, в дальнейшем определяет его психическое развитие, взаимоотношения с окружающим миром, протекание кризисных периодов.

Проблема кризисов в возрастной психологии является одной из ведущих проблем и от ее разрешения, во многом, зависит понимание всего жизненного пути человека. Понятие «кризис» (от греческого crisis — означает поворотный пункт, исход). В переводе на «психологический язык» — это условное обозначение более или менее выраженных состояний конфликтности, возникающих в период перехода от одного периода возрастного развития к другому.

В отличие от кризисов невротического или травматического характера, возрастные кризисы относят к нормативным процессам, необходимым для нормального личностного развития. Однако длительность и острота протекания кризисов у каждого ребенка может значительно различаться. Это зависит от индивидуально-психологических особенностей самого ребенка и от особенностей его семейного воспитания, от педагогического инструментария в целом, от социальных и микросоциальных условий.

Из всех существующих кризисов наиболее сложно проходит подростковый кризис, когда ребенок отрывается

от энергетики матери, находится в положении между ребенком и взрослым. Именно в этом возрасте возникают наибольшие трудности в общении с социальной средой, далеко не всегда имеющие разрешение.

Занимаясь проблемами перинатальной психологии, мы обратили внимание на то, что во многом острота и длительность протекания вышеуказанных кризисов, может зависеть от более глубоких причин, далеко не всегда лежащих на поверхности. В качестве такой причины мы выделяем кризис зачатия, под которым мы понимаем нежеланность рождения ребенка. Это эмоциональное состояние, возникающее у будущей матери, а так же у ее ближайшего окружения оказывает влияние на весь период внутриутробного развития, а так же на характер родов.

Интерес к проблеме нежеланности рождения возник у нас под влиянием матрицы Пифагора, которую уже более 20 лет мы используем в психологическом консультировании. Согласно вышеуказанной матрице отсутствие «двоек» в природном коде человека свидетельствует о его слабом биополе, отсутствие «четверок» — о трудных родах. На основе этих показателей нами было высказано предположение о том, что слабое биополе человека и трудные роды связаны с нежеланностью его рождения. В дальнейшем, это может стать предпосылкой к сложной социальной адаптации, которая особенно ярко проявится в кризисные периоды жизни человека.

Для объективного выявления нежеланности рождения ребенка нами были использованы медицинские данные, полученные с помощью шкалы американского анестезиолога В. Апгар, которая на 27-м ежегодном медицинском конгрессе представила разработанную ею систему оценки состояния новорожденного на первой минуте жизни. Шкала предполагает суммарный анализ пяти критериев, каждый из которых оценивается в баллах от одного до двух включительно. Такими критериями являются: окраска кожных покровов новорожденных; частота сердечных сокращений; рефлекторная возбудимость; мышечный тонус; дыхание.

Результат оценки критериев может быть в диапазоне от нуля до десяти. Как правило, у женщин, не желающих рождения ребенка, сложно проходит весь период перинатального развития и по шкале Апгар такие дети получают показатель ниже четырех баллов и нуждаются в срочной реанимации.

Шкала В. Апгар является одним из трех параметров, наряду с весом и ростом, которые медицинский персонал сообщает родителям новорожденного. Таким образом, размеры шкалы Апгар во многом зависят от желанности или нежеланности рождения ребенка.

В качестве объективного критерия оценки нами так же была использована специально разработанная Д.Л. Зеленцовой анкета, включающая в себя 30 вопросов, с помощью которой выявлялись причины нежеланности рождения ребенка, характер протекания беременности и родов.

В холистическом образовании появление ребенка на свет не считается единичным актом, а проходит в три этапа.

1. Появление Духовного зародыша, когда у будущих родителей возникает желание передать свой духовный потенциал потомкам, будущему. От величины накопленного духовного потенциала зависит содержание Духовного зародыша, будущая сила Духа наследника.

2. Появление Душевного зародыша, возможности которого определяются отношением к будущему ребенку, т. е. тем, как любят, ожидают того, кто еще не зачат.

3. Рождение Телесного зародыша — это момент соития родителей, слияние мужского и женского начал. От того, как велика сила любви, в какой обстановке это происходит, зависит телесное здоровье и психологическое благополучие ребенка.

Многочисленные психологические исследования и наш собственный консультативный опыт показывают, что положительное отношение матери к еще не родившемуся ребенку во многом определяет характер его рождения.

Нельзя не согласиться с мнением А. Джерсилда, который описывая эмоциональное состояние детей, отмечал, что способность человека любить окружающий мир связана с тем, сколько любви получил он сам и в какой степени она выражалась. Если между мужчиной и женщиной существует сильное чувство любви, то оплодотворенная зигота сразу же получает значительный биоэнергетический потенциал, который в течение всей жизни помогает человеку легче решать возникающие проблемы, менее остро проходить возрастные кризисы и делают его в будущем более устойчивым психологически.

В этом же ключе нам представляется интересным исследование в области перинатальной психологии, проведенное И.С. Шемет и С.С. Шемет на базе спортивного комплекса г. Костромы. Изучая подростков, занимающихся в футбольных секциях, авторам удалось доказать связь между типом рождения ребенка и его спортивными достижениями. Вышеуказанные исследователи выделили восемь типов рождения ребенка и только один из них (четвертый тип) соответствует естественному рождению. По данным вышеуказанных авторов именно подростки четвертого типа обнаруживают наиболее высокие достижения в спортивной деятельности.

Согласно И.С. Шемет и С.С. Шемет процесс рождения ребенка представляет собой прообраз будущей ведущей деятельности, и от того, как он проходит, будет зависеть характер и воля человека в будущем. Дети, рожденные с помощью Кесарева сечения, недоношенные дети, дети с диагнозом асфиксия и гипоксия, а так же рожденные в «стремительных родах» могут уже изначально испытывать трудности в социальной адаптации, которые с наибольшей силой могут обнаруживаться в период возрастных кризисов и, особенно, в подростковом периоде.

Подростковый возраст — это период от 11–12 до 14–15 лет. Этот возраст зачастую называют переходным, кризисным, критическим, переломным,

тем самым подчеркивая трудности личностного развития как самих подростков, так и проблемы, которые испытывают взрослые при взаимодействии с ними.

Основным новообразованием этого возраста является «чувство взрослости», в результате которого возникает кризис подростка и взрослого. В момент переживания подростками возрастного кризиса активно формируются их основные реакции, такие как: реакция негативизма, реакция оппозиции, реакция группирования, реакция идентификации, психосексуальная реакция, которые необходимо учитывать при общении с подростками.

По данным некоторых психологов роль взрослого в этом периоде падает в 8–10 раз и на первое место встает сверстник — партнер по общению. Подростки начинают активно бороться за свою независимость и автономию, освобождаясь от контроля со стороны взрослого. Если взрослый не изменяет отношения к подростку и не успевает перестроить свои отношения с ним на принципах равенства и свободы, подросток сам перестраивает эти отношения иногда сложным, а порой и экстремальным способом (алкоголизм, наркотики, компьютерная зависимость, суицидальные формы поведения).

В русле нашего исследования наиболее интересна «теория отношений» В.Н. Мясичева, согласно которой все человеческие психические процессы носят активный, избирательный характер и зависят от отношения к объекту этих процессов, к задаче, которая стоит перед выполнением данных процессов и к результатам, достигаемым в ходе процессов.

Исследователь выделил ощущение как наипростейшие субъективные сигналы объективного отношения к действительности. По нашему мнению, вышеуказанную теорию можно перенести и на отношения *мать-дитя*. Ребенок еще в перинатальном периоде ощущает отношение матери к окружающей действительности и к нему самому, что откладывает соответствующий отпечаток на дальнейшем отношении к миру в форме доверия или недоверия, на длительность и остроту протекания возрастных кризисов, а так же на протекание кризиса подростка и взрослого.

Исследование проводилось нами совместно с Д.Л. Зеленцовой на базе одной из специализированных школ г. Москвы, где обучались подростки с девиантными формами поведения. Из 350 подростков, обучающихся в этой школе, 292 — состояли на учете в детской комнате милиции. Поведение этих подростков характеризовалось повышенной конфликтностью, враждебностью, агрессивностью

реакций в ответ даже на незначительные замечания взрослых.

В результате исследования данных подростков было выявлено, что из 350, принявших участие в эксперименте, 291 человек испытал на себе, в той или иной степени, момент нежеланности рождения со стороны матери. Среди причин нежеланности были следующие: отсутствие супруга, материальные проблемы, нежелание создавать семью, неудовлетворительные отношения с супругом.

Общение с матерями нежеланных детей показало, что в 92,8% случаев беременность этих матерей была окрашена негативными эмоциями. Грудное вскармливание в этой группе детей либо совсем отсутствовало (29,9%), либо продолжалось недолго, от нескольких дней до полутора месяцев (71,5%). В 59,3% случаев такие дети в детстве были подвержены несчастным случаям и травматизму.

На основе беседы и анкетирования таких матерей было выявлено, что у 81,8% случаев была обнаружена недостаточная сформированность материнских чувств. В дальнейшем, особенно в подростковом возрасте, несформированность материнских чувств вызывала отвержение матерью таких подростков, что в свою очередь усугубляло кризис в общении с ними. Чем сильнее взрослый «давил» на подростка, тем сильнее проявлялись протестные реакции у подростков, что часто приводило к формированию у них девиантных форм поведения (алкогольная, наркотическая, компьютерная зависимости, побеги из дома, суицидальные формы поведения).

Таким образом, между нежеланностью рождения ребенка, протеканием беременности и характером родов существует определенная связь. Чем сложнее роды, вызванные нежеланностью рождения, тем острее и длительнее проходит подростковый кризис. Однако это связь не является прямолинейной. В дальнейшем, развитие личности подростка будет зависеть от межличностных отношений в семье, типа воспитания, психологической гибкости самого взрослого, который должен изменить свой стиль общения с подростком, а так же от развития духовных ценностей, доминирующих в данной семье. Ведь зачастую, развитие духовности и перевод сознания на более высокий уровень развития произошел у взрослого как раз благодаря этим трудностям в общении с подростком. Именно «ситуация конфликта» с подростком позволила взрослому подойти к пониманию глубинных причин этого конфликта, далеко не всегда лежащих на поверхности, к их осознанию и осмыслению.

Литература:

1. Гроф, С. Психология будущего. М.: АСТ., 2001, — 198 с.
2. Комиссаренко, Т.И. Девиантное поведение подростков и нежеланность рождения. М.: МГУДТ, 2011 — 197 с.
3. Комиссаренко, Т.И. Влияние нежеланности рождения на социальную адаптацию в юношеском возрасте. В сб.: «Оптимизация процесс социальной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: теоретические и методические аспекты. Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. — М., 2013, с 90–96.

4. Комиссаренко, Т. И. Психологическая диагностика личности с помощью астронумерологических знаний. Меж-дународный альманах. // Гуманитарное пространство. — 2012, № 4, т. 1, с. 847—953.
5. Мясищев, В. Н. Психология отношений. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995.

Особенности личности подростков, воспитывающихся в семьях военнослужащих

Лаврова Екатерина Евгеньевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Общие тенденции изменения семейного строя, реформирование армии в последнее десятилетие повлияли на функционирование семьи военнослужащего. Произошла утрата прежних социально-групповых ценностей, которые обеспечивали устойчивость военной семьи. Формирование нового типа личности военнослужащего послужило основой формирования нового типа семейных отношений. [6, с 28]

Семья военнослужащего переживает немалые трудности, связанные с изменением ее социального статуса. Обострились вопросы социально-правовой защиты военнослужащих и членов их семей, жилищная проблема.

В связи с этим проблема психологии личности подростка имеющего родителей профессионального военного занимает одно из ведущих мест в психологии, т.к. значительное количество базисных характерологических особенностей человека закладываются у него в детском возрасте под влиянием различных социальных институтов, среди которых наиболее значимое место занимает семья [2, с. 420].

Изучая теории личности зарубежных и отечественных психологов, можно заметить, что в психологии нет единого понятия личности, но их изучение делает возможным систематическое продвижение в этом направлении. Ученые дают разные определения понятию личности и структуры личности: одни считают, что личностью является человек с определенным набором психологических и социальных характеристик, другие, что личность — это лишь качество, психосоциальное свойство.

Главная идея теорий личности состоит в том, что основные положения о природе человека образуют фундамент, на котором моделируются и проверяются взгляды на личность.

Важнейшим моментом развития личности в подростковом возрасте является то, что предметом деятельности подростка становится он сам. Без полноценного проживания подросткового периода многие качества личности, индивидуальные особенности оказываются неразвитыми или развитыми недостаточно, многое в дальнейшем корректируется с трудом. Кризис перехода к юности связан со становлением человека как субъекта собственного развития [1, с 120].

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. И. В. Дубро-

вина связывает трудности этого возраста с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. Л. Р. Мадорский считает, что центральным психологическим новообразованием в подростковом возрасте становится формирование у подростка своеобразного чувства взрослости, как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому [3, с 345].

«Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» Л. С. Выготский считал проблему интересов. Он выделил две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов:

— *в негативной фазе* происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются сексуальные влечения, отсюда — снижение работоспособности, ухудшение успеваемости, грубость, повышенная раздражительность подростка, недовольство самим собой, беспокойство;

— *позитивная фаза* характеризуется зарождением новых, более широких и глубоких интересов, развивается интерес к психологическим переживаниям других людей, к собственным переживаниям, обращенность подростка в будущее реализуется в форме мечты [3, с 356]. Л. И. Божович подчеркивала, что возникновение постоянных (стержневых) личностных интересов, которые характеризуются «ненасыщаемостью», делает подростков целеустремленнее и организованнее.

Кратко обобщая, можно сделать следующий вывод: новообразования личности подростка: **изменение в мотивационной сфере**, становление нового уровня самосознания («Я-концепция», рефлексия); устойчивость эмоций и чувств, воли, формирование идентичности, а также нравственного мировоззрения и появление увлечений (хобби).

Подростковый возраст является одним из самых трудных и то, как пройдет личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребёнка и родителей в этот период, во многом зависит от стиля воспитания, сложившегося в семье. [4, с. 94]

Существуют различные подходы к стилям семейного воспитания. Одним из подходов является традиционный подход, который выделяет следующие стили воспитания:

1. Авторитарный (в терминологии других авторов — автократический, диктат, доминирование) — все решения принимают родители, считающие, что ребенок во всем должен подчиняться их воле, авторитету.

2. Демократический (в терминологии других авторов — авторитетный, сотрудничество) родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями.

3. Попустительский (в терминологии других авторов — либеральный, снисходительный, гипоопека) — ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность, или нежелание руководить детьми.

4. Хаотический стиль (непоследовательное руководство) — это отсутствие единого подхода к воспитанию, когда нет ясно выраженных, определенных, конкретных требований к ребенку или наблюдаются противоречия, разногласия в выборе воспитательных средств между родителями.

5. Опекающий стиль (гиперопека) — стремление постоянно быть около ребенка, решать за него все возникающие проблемы. [2, с. 332]

Главный признак (видовое отличие) понятия «семья военнослужащего» фиксирует социальную специфику, возникающую в результате разделения труда ее взрослых членов, преимущественно супруга, профессиональная деятельность которого оказывает существенное влияние на функционирование семьи. Семья военнослужащего, с одной стороны, остается транслятором духовных ценностей, традиций, норм общества, имеет устойчивую традиционную социально-нормативную основу, с другой — модернизация армии и общества затронула все сферы жизнедеятельности военной семьи, способствовала возникновению многообразия ее новых моделей. [5, с. 14]

Под новыми моделями военной семьи понимаются произошедшие в последние десятилетия изменения, повлиявшие на структуру военной семьи, реализацию ею социальных функций. Социально-экономическая трансформация последних лет повлекла за собой изменения системы общественных отношений, места семьи в современной социальной структуре российского общества. Произошло падение престижа семейных ценностей и девальвация в общественном сознании семейного образа жизни, в том числе и в военной среде [5, с. 32].

Как части семейного строя семье военнослужащего присущи и такие негативные явления, как высокая конфликтность и, как следствие, высокий уровень разводов; увеличение числа семей, находящихся в открытом браке, неполных семей. [4, с. 220]

В большинстве случаев у ребенка, воспитывающегося в семье профессионального военного появляются такие качества, как:

1. Целеустремленность, выражается в его умении определить перспективную цель совершенствования

своего мастерства и подчинить ей всю свою деятельность. Это главное, ведущее волевое качество подростка воспитывающегося в семье профессионального военного, непосредственно связанное с его идейными убеждениями. Оно присуще подавляющему большинству подростков воспитывающихся в семье профессионального военного.

2. Исполнительность — не врожденное и не стихийно возникшее качество подростка. Оно формируется, прививается ему всей системой воспитания. Это систематическое, старательное выполнение требований, наставлений, распоряжений родителей.

3. Настойчивость подростка — это умение мобилизовать свои силы на достижение поставленной цели, систематическое проявление упорства в выполнении приказа родителей, способность к длительной интенсивной умственной и физической нагрузке.

4. Инициативность. Под этим качеством подразумевается умение подростка действовать, творчески, с учетом изменившихся условий. Для подростка проявить инициативу — значит найти такие средства и способы действий, которые помогают наилучшим образом решить поставленную задачу, достигнуть намеченной цели, исполнить свою обязанность.

5. Самостоятельность — она способствует достижению поставленной цели с помощью твердых убеждений, помогает подростку применять свои знания на практике и правильно реагировать на отрицательные влияния обстановки.

6. Самообладание. Оно дает возможность подростку сохранить ясность ума, владеть чувствами и действиями при преодолении препятствий в любой неожиданной и сложной ситуации.

7. Смелость и мужество, являются неотъемлемыми качествами подростка воспитывающегося в семье профессионального военного. Они обязаны с обдуманно, правильными его действиями в опасности, в необычной обстановке и позволяют ему идти на разумный риск во имя выполнения важной задачи.

8. Решительность — это умение ребенка быстро находить и принимать обоснованные решения, уверенно реализовать их. Решительность необходима подростку в повседневной жизни.

9. Дисциплинированность — это качество личности подростка, которое обеспечивает его устойчивое и организованное поведение в строгом соответствии с нравственными требованиями [1, с. 131].

Отношения и личностные качества «формируются, прежде всего, теми реальными условиями, в которые поставлен человек» [6, с. 119].

Вывод:

Подростковый возраст является одним из самых трудных и то, как пройдет личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребёнка и родителей в этот период, во многом зависит от стиля воспитания, сложившегося в семье. Семья военнослужащего, будучи включенной

в динамический процесс развития, подвержена глубоким социальным изменениям характерным для семейного строя в целом.

Семья военнослужащего, с одной стороны, остается транслятором духовных ценностей, традиций, норм об-

щества, имеет устойчивую традиционную социально-нормативную основу, с другой — модернизация армии и общества затронула все сферы жизнедеятельности военной семьи, способствовала возникновению многообразия ее новых моделей.

Литература:

1. Авдеевская, Е. П., Баклушинский С. А. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. — М., 2008. — с. 118–132.
2. Гидденс, Э. Социология [Текст]/Э. Гидденс — М., 2002. — с. 672
3. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития [Текст]/Г. Крайг, Д. Бокум/ — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст]/К. Н. Поливанова/ — М.: Академия, 2005 — 223с
5. Евченко, А. В. Семья молодого офицера Советских Вооруженных Сил: проблемы становления и укрепления: Дис.. канд. филос. наук. — М., 1996
6. Соловьев, С. С. Российские офицеры — опора государства или источник нестабильности? (Размышления по поводу динамики уровня жизни семей офицеров) // Социологические исследования. — 2010. — №5. — с. 26–32.

Психологические составляющие карьеры сотрудника организации

Маслова Светлана Юрьевна, аспирант

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Испытывая потребность в каком-либо виде деятельности, общество создает соответствующие организации, призванные удовлетворить эту потребность. Основной ячейкой такой организации является коллектив — высшая форма развития малой группы. По определению Л.С. Выготского, социальная психология — это «психология, исследующая социальную обусловленность психики отдельного человека» [1].

В результате развития своих членов развивается и сам коллектив: чем ярче и богаче индивидуальность, тем выше уровень развития каждого члена коллектива, тем более дееспособным, человечным в общественном своем качестве является и коллектив в целом. Основная деятельность коллектива определяет всю систему взаимоотношений и взаимодействий в нем, а также его психологические особенности: композицию группы, структуру и групповые процессы [2].

Вместе с тем, общую картину взаимодействия между людьми в первичных коллективах дополняют личные взаимоотношения. По мнению Н. В. Гришиной, взаимоотношения — это система взаимосвязей людей между собой в различных группах. Взаимоотношения могут быть официальными и неофициальными, деловыми и личными. Межличностные взаимоотношения людей связаны с общественными отношениями и определяются ими.

Удовлетворенность взаимоотношениями по горизонтали (с товарищами) и по вертикали (с руководителями)

рассматривается как важный показатель социально-психологического климата в трудовом коллективе [3].

Ф. Б. Ольшанский писал: «Психологический климат или микроклимат, или психологическая атмосфера — все это скорее метафорические, чем строго научные выражения очень удачно отражают существо проблемы». Подобно тому, как в одном климате растение может зацвести, а в другом пышно расцвести, человек может испытывать внутреннюю удовлетворенность и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно зачахнуть в другом» [5].

В психологическом словаре дается следующее определение: «Социально-психологический климат — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе» [6].

Одним из первых раскрыл содержание социально-психологического климата В. М. Шепель. Психологический климат, по его мнению, — это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Он считает, что климат отношений между людьми в организации состоит из трех составляющих.

Первая составляющая — это социальный климат, который определяется осознанием общих целей и задач ор-

ганизации. Вторая составляющая — моральный климат, определяющий принятыми моральными ценностями организации. Третья составляющая — это психологический климат, т. е. те неофициальные отношения, которые складываются между работниками [7].

Е. С. Кузьмин считает, что понятие психологический климат отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения, уровень управления, условия и особенности труда и отдыха в данном коллективе [8].

Б. Ф. Ломов включает в понятие психологический климат систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми: (подражание, сопереживание, содействие); систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива [9].

Б. Д. Парыгин охарактеризовал его как «преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности» [10].

Социально — психологический климат представляет собой специфическое явление, которое складывается из особенностей восприятия человека человеком, взаимно испытываемых чувств, оценок и мнений, готовности к реагированию определенным образом на слова и поступки окружающих.

Б. Д. Парыгин понимает атмосферу в коллективе как неустойчивую, постоянно изменяющуюся сторону коллективного сознания. Однако понятие социально-психологический климат используется не для обозначения тех или иных ситуативных переменных в преобладающем настроении людей, а лишь его устойчивые черты [11].

К. К. Платонов тоже определяет СПК как «стойкое настроение группы», в отличие от психологической атмосферы, которая отличается меньшей устойчивостью и не всегда отчетливо осознается [11].

Г. М. Андреева определила социально-психологический климат как «целостное состояние коллектива. Относительно устойчивый для него эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер межличностных отношений» [12].

В западной социальной психологии социально-психологический климат рассматривается более широко, в рамках понятия организационного климата, который является составной частью организационной культуры.

А. А. Русалинова отмечает, что «в эмоциональном настроении коллектива отражается система групповых отношений:

а) «По вертикали» (между руководителем и подчиненными);

б) «по горизонтали» (между членами коллектива, находящимися на одинаковой социальной позиции в структуре управления);

в) отношение группы к труду;

г) общая удовлетворенность условиями труда в рабочем процессе» [14].

Структура социально-психологического климата определяется системой сложившихся в коллективе отношений между его членами и может быть охарактеризована элементами, представляющими собой синтез общественных и межличностных отношений. Через общественные отношения раскрывается социальное содержание личных отношений людей в коллективе.

Это производственные, политические, правовые, этические, эстетические отношения. Межличностные отношения — это организационно-технологические взаимодействия, статусно-ролевая взаимосвязь, административно-психологическое взаимовлияние, эмоционально-логическое взаимопознание.

Они возникают на основе предметно-практической деятельности коллектива, задаются материально-техническими, организационно-управленческими и другими условиями его жизнедеятельности. Таким образом, самооценка выступает в качестве группового эффекта, как одна из форм проявления социально-психологического климата. Самооценка, самочувствие и настроение — это социально-психологические явления, целостная реакция на воздействие микросреды и всего комплекса условий деятельности человека в коллективе.

Итак, в исследованиях отечественных социальных психологов (Б. Д. Парыгина, К. К. Платонова, А. А. Русалиновой, В. М. Шепеля) наметились четыре основных подхода к пониманию природы СПК. Но все они сходятся во мнении, что феномен СПК включает понятие состояния психологии коллектива как единого целого, которое интегрирует частные групповые состояния.

Рассмотрены психологические составляющие карьеры сотрудника организации позволяют сделать следующие выводы: Ключевыми понятиями социально-психологического климата являются «коллектив», «социальная психология», «межличностные взаимоотношения», «психологический климат».

Социально-психологический климат — это качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Основные формы проявления социально-психологического климата — это взаимоотношения, которые могут быть официальными и неофициальными, деловыми и личными. Основными характеристиками психологического климата в организации являются и состоят из трех составляющих: социального климата, морального климата, психологического климата.

По мнению отечественных и зарубежных научных исследователей социально-психологический климат представляет собой специфическое явление, которое складывается из особенностей восприятия человека человеком, взаимно

испытываемых чувств, оценок и мнений, готовности к реагированию определенным образом на слова и поступки окружающих.

Основной формой является проявления социально-психологического климата являются межличностные отношения — организационно-технологические взаимодействия, статусно-ролевая взаимосвязь, административно-психологическое взаимовлияние, эмоционально-логическое взаимопознание.

Самооценка выступает в качестве группового эффекта, как одна из форм проявления социально-психологического климата. Самооценка, самочувствие и настроение — это социально-психологические явления, они выступают как внутренние (субъективные) формы проявления социально-психологического климата. Люди ока-

зывают положительное или отрицательное воздействие на самочувствие окружающих в зависимости от их социально-психологических и индивидуально-психологических свойств.

К социально-психологическим свойствам личности, оказывающим положительное влияние на формирование социально-психологического климата относятся принципиальность, ответственность, дисциплинированность, активность в межличностных и межгрупповых отношениях, общительность, культура поведения, тактичность. Кроме того, важную роль играет подготовка человека к труду, то есть его знания, умения и навыки. Высокая профессиональная компетентность человека вызывает уважение, она может служить примером для других и тем самым способствовать росту мастерства работающих с ним людей.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. — М.: МГУ, 2003. — 431 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. — М.: 1980. — 232 с.
3. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе психология формирования и развития личности. — М.: 1981. — 190 с.
4. Альбуханова — Славская К. А. Жизненные перспективы личности. В кн.: Психология личности и образ мира. — М.: 1998. — 145 с.
5. Бойко, В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность. / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов — М.: Мысль, 1987 г. — 207 с.
6. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности. учеб. пособие. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
7. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2003. — 214 с.
8. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004. — 435 с.
9. Батурин, Н. А. Психология успеха и неудачи. — Ч.: 1999. — 100 с.
10. Психология индивидуального и группового субъекта. под. ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. — М.: 2002. — 90 с.
11. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: 2000. — 519 с.
12. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 2007. — 312 с.
13. Волкова, Л. Женщина и карьера. — СПб.: Питер, 2007. — 90 с.

Волевой аспект физического воспитания учащихся старшего звена школы

Нигамедьянова Наталья Зеферовна, студент

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (г. Нижний Тагил)

Преодолевая трудности в процессе работы, учащийся воспитывает свою волю, у него создается уверенность в том, что он может проявлять усилия, может создавать полезные вещи и изделия. Умея правильно оценить свои возможности, говоря себе — «я могу», учащийся начинает верить в свои силы. Все это — предпосылки развития воли.

Волевая подготовка является одним из важнейших моментов в занятиях физической культурой. Особое значение в физическом воспитании, нужно уделять развитию волевых качеств ученика и спортсмена, так как любые спортивные достижения это, в первую очередь, результат усилия воли.

Понятие воли, как известно, имеет в психологии множество значений.

Воля — свойство человеческой психики, проявляющееся в активной самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям. [1]

Если рассматривать, что воля — это способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, то волевое поведение в этом аспекте предполагает целенаправленность, самоконтроль поведения, возможность

воздерживаться в случае необходимости от тех или иных действий, то есть овладение собственным поведением.

Важное качество зрелого, взрослого человека — это умение владеть своим поведением — «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, — писал Л. С. Выготский, — когда имеется налицо овладение собственным поведением» [2].

Спортивные психологи разделяют волевые качества по степени их значимости для того или иного вида спорта. Чаще всего их делят на общие и основные. Одни имеют отношение ко всем видам спортивной деятельности, вторые определяют результативность в конкретном виде спорта.

А. Ц. Пуни и Б. Н. Смирнов считают общим волевым качеством только целеустремленность, а П. А. Рудик, Е. П. Щербаков к целеустремленности, добавили ещё дисциплинированность и уверенность, а к основным они отнесли настойчивость, упорство, выдержку и самообладание, смелость и решительность, инициативность и самостоятельность [3]. В. К. Калинин, исходя из функций волевой регуляции, делит волевые качества на базальные (первичные) и системные (вторичные). К первым он относит энергичность, терпеливость, выдержку и смелость.

В ходе накопления жизненного опыта базальные волевые качества постепенно «обрастают» знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы осуществлять волевую регуляцию различными способами, компенсирующими недостаточно эффективное проявление волевых усилий. Таким образом, низкий уровень развития каких-либо базальных качеств вынуждает образовывать более сложные системные (вторичные) волевые качества из элементов, выполняющих компенсаторные функции.

Системность вторичных волевых качеств связана, как считает В. К. Калинин, не только с включением в них ряда базальных волевых качеств как составных частей, но и с накоплением знаний и умений в волевой регуляции. С использованием самых различных непосредственных и опосредованных способов регуляции, с широким включением функциональных проявлений, относящихся к интеллектуальной и эмоциональной сферам. Последнее, отмечает автор, позволяет ставить вопрос о разделении системных качеств на собственно волевые и охватывающие функциональные проявления разных сфер (волевой, эмоциональной и интеллектуальной) [5].

Храбрость, как пример системного собственно волевого качества, может служить включающая как составные части смелость, выдержку и энергичность.

К системным вторичным волевым качествам В. К. Калинин относит также настойчивость, дисциплинированность, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, организованность, включающие функциональные проявления не только волевой сферы, но и других сторон психики. В этих качествах наиболее выражена, отмечает автор, личностная саморегуляция деятельности.

Ф. Генов и А. Ц. Пуни делят волевые качества на три группы: ведущие для данного вида спорта, ближайшие к ведущим и следующие за ними (поддерживающие).

Воля имеет саморегулирующую функцию, способствующую осуществлению ведущих идей и нравственных принципов. Связь волевых качеств с нравственными подчеркивается в исследовании В. Е. Турина, рассматривающего уровни морально-волевой активности подростков. А. В. Веденов отмечает, что «всякое воспитание воли самой по себе, в отрыве от нравственного воспитания, всегда приводит к воспитанию эгоистической воли, противоестественной для человека». Автор делает акцент на формировании волевых качеств через нравственные отношения в коллективе. На значение коллектива и коллективистских настроений в воспитании воли указывали многие психологи: А. В. Веденов (1953, 1957), А. Б. Запорожец (1960), К. Н. Корнилов (1957), В. А. Крутецкий (1957) и др. Во многих исследованиях, например, установлено, что групповой (командный) соревновательный мотив стимулирует проявление силы воли в большей мере, чем индивидуальный. Обращение педагогов, тренеров, товарищей к моральным и нравственным чувствам человека увеличивает его смелость и решительность.

В работах Н. И. Решетень, О. А. Черниковой и др., подчеркивается необходимость изучения проблемы взаимоотношений в коллективе в процессе спортивной деятельности, как стержневого вопроса воспитания, определяющего нравственное развитие личности подростка. Из совокупности проблем нравственного воспитания подростков, рассматриваемых в исследованиях Ю. Ф. Булыгина, А. А. Дергач, А. А. Тер-Ованесяна, Н. Е. Шурковой и др., можно выделить некоторые аспекты воспитания нравственно — волевых качеств в процессе спортивной деятельности. Это, прежде всего, формирование у подростков этических понятий, становление нравственного сознания и моральной зрелости в поведении, выработка устойчивых нравственных убеждений и идеалов.

Механизм самостимуляции у старшеклассников является определяющим в проявлении ими волевой активности. Психологические особенности школьного возраста создают предпосылки для благоприятного формирования нравственно-волевых качеств. Н. И. Болдырев, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. И. Кочетов, В. А. Крутецкий, А. С. Макаренко, И. Ф. Свадковский, В. А. Сухомлинский указывают на особую восприимчивость подростков к процессу педагогического руководства нравственно-волевым развитием, т. к. в этом возрасте уже накоплен достаточный опыт морального поведения, пробуждается нравственная потребность в самовоспитании. Основные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию — это самопознание, самовыражением самоутверждения. Воля проявляется школьниками под влиянием идеи, значимой для общества, товарищей. Старшеклассники могут проявлять достаточно высокую настойчивость в достижении поставленной ими цели. У них резко увеличивается способность к терпению, например при физической работе на фоне усталости (старшекласснику можно давать наи-

более большую нагрузку, чего нельзя делать для младшего школьника) Часто волевая активность у старшеклассника приобретает характер целеустремленности. Она является необходимым компонентом, целью, результатом, главным двигателем всего учебно-тренировочного процесса.

Одним из условий повышения эффективности формирования у подростков морально-волевых качеств, при занятиях спортом, является взаимодействие субъектов деятельности, входящих в состав педагогической системы «ученик — педагог (тренер) — детский спортивный коллектив».

Волевые свойства личности формируются в процессе деятельности. Поэтому для развития «силы воли» (волевых качеств) чаще всего предлагается путь, который считается наиболее простым и логичным: если «сила воли» проявляется в преодолении препятствий и трудностей, то и путь ее развития идет через создание ситуаций, требующих такого преодоления.

Имеется определенная последовательность в выработке волевых качеств. Вначале развиваются в основном динамические физические качества. Это — сила, быстрота и скорость реакции. Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие

и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. Вслед за этим наступает черед формирования более сложных и тонких волевых качеств, таких, например, как концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность.

Воспитательная работа является необходимым условием развития волевой сферы человека. Воспитание чувства коллективизма, ответственного отношения к общему делу создает хорошие предпосылки для волевых проявлений.

Подытожив, хочу заметить, что в физическом воспитании старшеклассников наиболее важно подводить учащихся: к целеустремленности (поставил цель — иди к ней твердо; выполнение плана — основа успеха; окончил день — подведи итоги). Самостоятельности и инициативности (не полагайся только на тренера, пусть даже самого лучшего; не жди, когда тебе укажут, подскажут, дадут задание, — действуй по собственному почину; будь самым строгим судьей для самого себя). Упорству и настойчивости и (делай не то, что нравится, а то, что нужно; препятствия для того и существуют, чтобы их преодолевать). Решительности (сначала пойми — потом решай; если решил — делай). Выдержке и самообладанию (научись владеть собой; делай все и всегда наилучшим образом).

Литература:

1. Краткий психологический словарь», М., 1985, 1998; «Психология.
2. Выготский, Л. С. Собр. Соч. Т. 4.-М., 1983. с. 225
3. П. А. Рудик Психология воли спортсмена. — М., 1968. с. 14
4. Рудик, П. А. Психология воли спортсмена. — М., 1993.
5. Калинин, В. К. На путях построения теории воли //Психологический журнал. — 1989.-№2\
6. Макаренко, А. С. Педагогика. — М., 1979.
7. Селиванов, В. И. Воля и ее воспитание. — Рязань, 1992.
8. Селиванов, В. И. Избранные психологические труды. — Рязань, 1992.

Суицид как социально-психологическая проблема в подростковом и юношеском возрастах

Усик Екатерина Радиковна, студент

Карагандинский колледж «Международная Бизнес академия» (Казахстан)

Коростелева Наталья Александровна, магистр педагогики и психологии, старший преподаватель
Карагандинский университет «Болашак» (Казахстан)

В данной статье рассматривается и раскрывается одно из самых табуированных и в то же время глобальных явлений современности — суицид подрастающего поколения. Анализируя возрастные особенности суицидального поведения молодежи.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, аутодеструктивное поведение, девиантное поведение, подросток.

В наши дни в современном обществе тема суицида считается мало распространенной, не находится на слуху, особо не отображается в средствах массовой инфор-

мации, недостаточно раскрыта и доступна для широкой общественности. Ведущим фактором суицидального поведения, как и самого суицида, в основном является со-

циально-психологическая дезадаптация в сложных и критических ситуациях личности подростков, которые в силу ряда причин и обстоятельств не способны адекватно оценить ситуацию и найти другой, более лучший и гуманный способ ее разрешения. Негативным социальным фактором является то, что при достаточном в целом уровне материальной обеспеченности всех слоев нашего общества, подростки зачастую оказываются лишенными внимания как со стороны сверстников, взрослых, педагогов, так и семьи [2].

Подростки, склонные к суицидальному поведению, это подростки, в индивидуальном и личностном опыте которых имели место кратковременные или же действующие продолжительно неблагоприятные воздействия психогенного и экзогенного характера. Это могли быть разлука с близкими, отсутствие необходимых любви и заботы, общения с родными, заброшенность, алкоголизм и бродяжничество родителей, педагогическая и социальная запущенность, неразделенная любовь, одиночество и т.п. Но есть и другой аспект данной проблемы, когда наоборот, подростки из благополучной семьи, окруженные вниманием и любовью со стороны родителей, чувствуют себя одиночками. Кроме того, нередки случаи, когда самоубийство подростков вызывается гневом, протестом, злобой или желанием наказать себя и других [3].

В целом, при переходе к подростковому возрасту возникает повышенная склонность к самоанализу, пессимистической оценке окружающего и своей личности. Эмоциональная нестабильность, часто ведущая к суициду, считается вариантом возрастного кризиса почти у четверти здоровых подростков.

Самоубийство — последний шаг в аутодеструктивном поведении, занимающее особое положение в соотношении культурной нормы и психического здоровья. Оно может быть совершено как акт самопожертвования, зачастую связанно не с самим желанием умереть, а со стремлением избежать стрессовых ситуаций или наказания [4].

Исходя из вышесказанного, следует, что вопрос изучения и профилактики суицидального поведения в подростковом и юношеском возрасте имеет место быть актуальным. Объектом нашего исследования являлись подростки, а также молодые люди в возрасте 18 лет. Предмет исследования составили социальные психолого-педагогические причины возникновения суицида. Целью нашего исследования — выявление особенностей проявления суицидального поведения в подростковом и юношеском возрастах. Гипотеза исследования заключается в том, что суицидальное поведение в подростковом и юношеском возрасте зачастую связано с тем, что подростки, сталкиваясь с равнодушием и непониманием со стороны взрослых и сверстников, не в состоянии адекватно оценить возникшую кризисную ситуацию и найти более благоразумное и верное решение данной проблемы.

В научной лексикологии термин «суицид» появился благодаря английскому врачу и философу Томасу Брауну, который в 1642 году в своем труде «Верования врачей»

образовал его от латинского *sui* — себя и *caedere* — убивать, тем самым заключив всю суть действия в одном коротком слове. Суицидальное поведение — проявления суицидальной активности, то есть мысли, намерения, угрозы и попытки самоубийства [1].

Сведения о первом осознанном самоубийстве относятся к временам первобытнообщинного строя. В те времена самоубийство рассматривалось и как некий ритуал, связанный с религиозными обрядами и культами, и как сугубо личное дело каждого, и как действие, на которое было наложено строгое табу. Вопросы суицида, его причины и мотивы интересовали людей с давних времен, еще за долго до возникновения такой науки как суицидология [5].

Данному феномену большое внимание уделяли философы, психологи, историки и др. Различные аспекты самоубийства, а также суицидального поведения изучали Э. Дюркгейм, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Г. Дишес и др. Многие русские врачи, писатели, а также педагоги и публицисты проявляли большой интерес к данной теме: В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.П. Павлов, а также Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.И. Куприн [6].

В наше время также ведется активная работа по профилактике суицидов. В списке самых распространенных причин детских и подростковых смертей, самоубийство занимает высшие позиции. Если опираться на данные, полученные из Всемирной Организации Здравоохранения, то ежегодно около 500000 человек сводят счеты с жизнью, и треть из них — самоубийства, совершенные подростками и юношами. Но, по мнению социологов, официальная статистика самоубийств значительно отличается от реальных цифр, так как она основывается лишь на реальных случаях и в ней не берутся в учет случаи самоубийств, заканчивающиеся неудачей [3].

По мнению психологов, среди причин, стимулирующих юношей и подростков на самоубийство, часто фигурируют неразделенная любовь, ревность, неудачи в учебе, конфликты со взрослыми, депрессивные состояния, страх перед будущим, одиночество, непонимание друзей и товарищей, подозрения в кражах и туманное определение «просто не захотелось жить» [2].

Не стоит оставлять без внимания и тот факт, что в современном обществе подростки зачастую сталкиваются не только с равнодушием и бездушием взрослых, но и жестокостью сверстников. Подростки, считающие себя более сильными, умными, успешными, имеющие состоятельных родителей и чувствующие некую безнаказанность нередко унижают, своих сверстников, которые не соответствуют стандартам и параметрам окружения первых и, по их мнению, являются «белыми воронами» и изгоями.

К сожалению в нашем обществе имеются случаи, когда учителя, не вдаваясь в проблемы и быт своих учеников, унижают подростков в присутствии окружающих, позволяют себе делать некорректные замечания при одноклассниках и подросток, не находя способ себя защитить, решает совершить самоубийство, таким образом наказывая

своего обидчика. По оценкам врачей, своего пика суицидальная активность молодежи достигает в старшем подростковом возрасте, а именно в 14–16 лет, при этом, стоит учитывать, что количество суицидальных попыток многократно превышает количество совершенных самоубийств. Данные мировых исследований по проблеме исследования представлены в ниже (рисунок 1).

Чаще всего, неудачные суицидальные попытки не повторяются во второй раз, но все же 3% девушек и 10% юношей в возрасте до 20 лет, все же свели счеты с жизнью в последующие несколько лет. В последнее время все чаще встречаются и так называемые коллективные самоубийства, которые могут быть совершены как группой подростков одновременно, так и один вслед за другим (скопированные) [4].

Даже несмотря на то, что раньше суицид являлся характерным лишь для психически неуравновешенных и больных людей, данные современной статистики лишней раз доказывают, что современные 2/3 самоубийств совершаются именно здоровыми и нормальными подростками. Рассматривая самоубийство с точки зрения таких основных мировых религий, как христианство, иудаизм, буддизм и ислам, можно сделать вывод, что данные религии, несомненно, включают в себя отрицательное отношение как к суицидальному поведению, так и к самому суициду в целом.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки существует множество различных методов диагностирования респондентов с целью выявления среди них лиц, склонных к суицидальному поведению и самому суициду, поэтому экспериментальная часть является не-

отъемлемой составляющей и нашей исследовательской работы.

С целью выявления и определения склонности к суицидальному поведению были подобраны и проведены несколько методик, направленных на исследование данной проблемы со студентами одного из колледжей г. Караганды (Казахстан) в возрасте 16–19 лет в количестве 150 человек. Первой была применена «Методика определения суицидальной направленности» (личностный опросник ИСН) — опросник, предназначенный для выявления депрессивного и невротического состояний, а также уровня общительности. Анализ обработки данных, полученных при интерпретации проведенной методики, позволяет определить, что все опрашиваемые по шкале «И» (шкала искренности), которая определяется достоверность результатов набрали от 8 до 10 баллов, что означает высокий уровень искренности ответов.

По второй шкале «Д» (шкала депрессивности), которая определяет уровень склонности к депрессивному состоянию, сумма ответов варьируется в промежутке от 1 до 7 баллов, что показывает на низкий уровень депрессивности.

Третья шкала «Н» (шкала невротизации) определяет уровень невротизации и склонности к нервным срывам. Все опрашиваемые показали низкие баллы, что не соответствует невротическому синдрому, проявляющемуся в эмоциональной неустойчивости и тревожности.

Четвертая шкала «О» (шкала общительности) определяет уровень развития общительности. Опрашиваемые набрали от 10 до 20 баллов, что свидетельствует о том, что они имеют средний и высокий уровень общительности.



Рис. 1. Суицидальная активность в мировой статистике

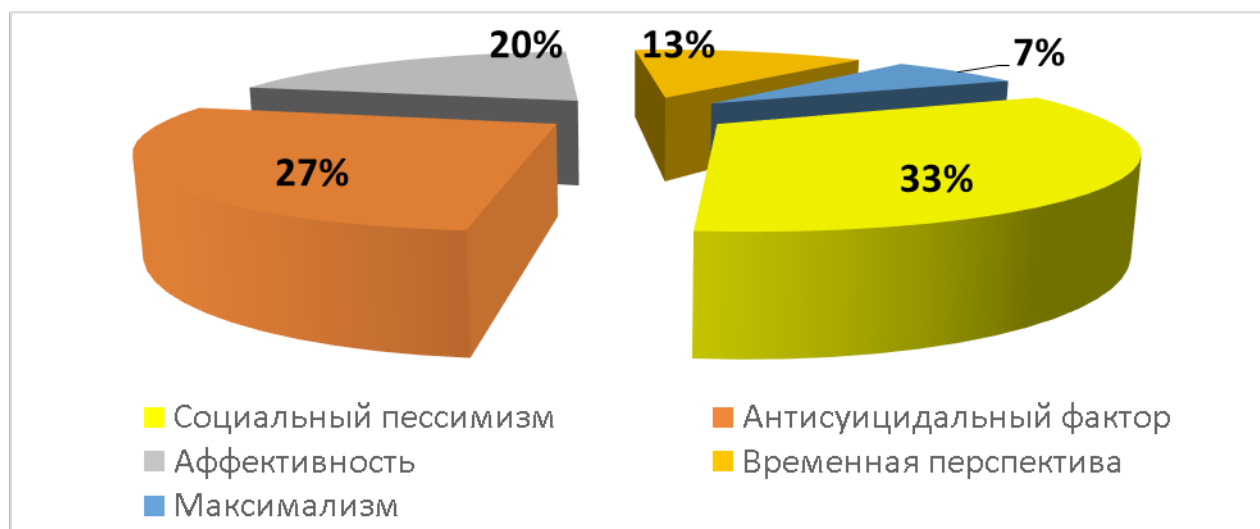


Рис. 2. Данные по опроснику суицидального риска

Данный личностный опросник ИСН (информационная система надзора) позволил определить, что все показатели, которые могут свидетельствовать о наличии суицидально-опасных установок, депрессивного и невротического состояния, а также уровень общительности находятся в пределах допустимой нормы. Никто из опрошенных студентов колледжа МБА, согласно данной методике не имеет склонности к суицидальному поведению и суициду.

Вторым был использован «Опросник суицидального риска» (модификация Т.Н. Разуваевой), целью которого является экспресс-диагностика суицидального риска, а также выявление уровня сформированности суицидальных намерений. При обработке результатов, полученных в ходе проведения данной методики, из 150 опрошиваемых — 50 человек (33%) относятся к группе социального пессимизма (отрицательная концепция окружающего мира). Кроме того, 20%, т. е., 30 опрошиваемых студентов, относятся к группе аффективности (доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации; готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. В крайнем варианте — аффективная блокада интеллекта) — 20% (30 чел.) опрошиваемых вошли в группу временной перспективы (невозможность конструктивного планирования будущего). Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства

неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем) — 7% (10 чел.) относятся к группе максимализма (инфантильный максимализм ценностных установок. Результаты данного опросника более ярко показаны ниже (рисунок 2).

Опираясь на данные, полученные при работе над темой, можно еще раз подчеркнуть важность проведения мероприятий различного характера, направленных на профилактику и предотвращение возможных суицидальных намерений и поступков, которые могут быть совершены лицами в подростковом и юношеском возрастах.

Подробно изучив и проработав тему суицидальной активности среди подростков, можно сделать вывод, что тема подросткового суицида является одной из самых табуированных и в то же время распространенных и значимых явлений общества на современном этапе его развития.

Рассматривая суицидальную активность молодежи как одной из главных причин смертности во всем мире, можно лишний раз убедиться в его значимости и необходимости постоянного контроля детей, подростков и молодых людей, проживающих не только в больших городах и мегаполисах, но и в провинциях и отдаленных населенных пунктах.

Лишь общими усилиями и неравнодушием со стороны взрослых можно если не избавиться, то хотя бы снизить показатели смертности среди молодежи и вернуть им веру в самих себя и светлое будущее.

Литература:

1. «Психология подростка»/под ред. Реана А. А., Санкт-Петербург, Москва, 2003.
2. «Сравнительно-возрастные исследования суицидологии»/под ред. Амбрумовой А. Г., Москва, 1999.
3. «Суицид. Хрестоматия по суицидологии»/сост. Моховиков А. Н. Киев, 1996.
4. «Суицидология. Прошлое и настоящее»/под ред. Мохвикова А. Н. Москва, 2001.
5. Горская, М. В. «Диагностика суицидального поведения у подростков». // Вестник психосоциальной работы № 1, 1994 г.
6. Шаповал, И. А. «Специальная психология». Москва, 2005.

Особенности профессионального самоопределения и профессиональная направленность у старшеклассников с личностью типа А и типа Б

Юдина Нина Валентиновна студентка

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Проблема профессионального самоопределения людей с различными типами поведения в последние десятилетия стоит очень остро. Это связано с социально-экономической обстановкой в стране где возникает необходимость в совершенствовании профессиональных качеств работника и требуются активные исследования в области профессионального самоопределения школьников с различными типами поведенческой активности.

У взрослых специфика поведенческих типов А и Б изучена достаточно хорошо и менее исследована в старшем школьном возрасте. В связи с этим возникает интерес изучения особенностей поведения типа А и типа Б в школьном возрасте.

Несмотря на многочисленные исследования, многие авторы в разные термины вкладывают аналогичный смысл: профессионализм определяют как интегративное свойство личности, включающее профессиональную компетентность, нравственность, инициативу и мастерство. В тоже время профессионализм — устойчивое свойство личности и деятельности, а также способность к саморазвитию и самокоррекции. Под профессиональной готовностью понимают интегративное личностное образование, включающее профессиональную направленность, знания и умения [4].

Существует большое количество зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению поведения типа А и типа Б. Человеку с поведенческим типом А свойственны следующие психологические особенности: высокий темп жизни для достижения нечетко сформулированной, труднодостижимой цели; постоянное влечение к соревнованию и конкуренции; высокая готовность к действиям; нетерпеливость и постоянная спешка; ускорение многих физических и психических функций. [1; 2].

Понятия «личность типа А» и «поведение типа А» пришло в психологию личности из психосоматической медицины. М. Фридман и Р. Розенман подробно описали этот тип, особенности его поведения и психосоматические последствия, к которым такое поведение приводит. Анализ многих исследований, привел к формированию достаточно стойкого убеждения, что поведение типа А и обладание личностными особенностями этого типа является фактором риска психоэмоционального дистресса.

Что же входит в понятие «личность типа А» — сильно выраженное стремление к первенству, социальному превосходству, восприятие жизни как арены конкурентной борьбы, всегда острое желание быть первым, лучшим. Причем желание быть первым и лучшим во всем, чем занимается личность типа А. Не, только в главном деле, в профессии, но и во всех второстепенных делах.

Для таких людей быть первым в своей профессиональной деятельности и важно быть лучшим, например при игре в футбол или волейбол. Ну а если занялся коллекционированием, то «моя коллекция должна быть лучшей» и так во всех сферах социального взаимодействия личности типа А. Кроме того, на поведенческом уровне для личности этого типа характерно яркое проявление активности, напряженности, амбициозности, часто несдержанности в проявлении чувств, напористости и нетерпеливости в достижении цели. При встрече с препятствиями на пути к достижению поставленной цели личность типа А может проявлять не только настойчивость, но и агрессивность. Однако отметим, что ядром личности является именно отмеченная выше доминирующая мотивация первенства и социальной конкуренции. Что касается трудовой деятельности, то здесь отслеживается преувеличенная потребность в деятельности — сверхвовлеченность в работу, инициативность, неумение отвлечься от работы, расслабиться. Неумение и нежелание выполнять каждодневную и однообразную работу. Неспособность к длительной и устойчивой концентрации внимания, нетерпеливость, стремление быстро все делать. Соревновательность, склонность к соперничеству и признанию, амбициозность, агрессивность по отношению к субъектам, противодействующим осуществлению планов, стремление к доминированию в коллективе или компаниях, легкая фрустрируемость внешними обстоятельствами и жизненными трудностями.

Другое название личности типа А — коронарный тип. Не случайно фундаментальная работа М. Фридмана и Р. Розенмана, посвященная описанию феномена личности типа А называется «Тип А и его сердце». Многочисленные исследования констатируют, что сердечно-сосудистые заболевания (инфаркты, инсульты) встречаются у личностей типа А значительно чаще примерно в два раза и смертность у таких людей трудоспособного возраста стоит на первом месте, чем у других людей. Это обстоятельство естественным образом связывается специалистами с личностными и поведенческими особенностями людей типа А. Очевидным признается стрессогенность и рассмотрение поведения типа А в качестве фактора риска психоэмоционального дистресса.

Распространенность личностей типа А неодинакова в разных социокультурных популяциях. Так как, людей с типом А больше в городах, чем в селах, их больше также в социально экономически более развитых регионах, чем в менее развитых. Объединяя эти две тенденции, следовательно, можно говорить, что максимальная концентрация людей типа А будет наблюдаться в городах

социально экономически более развитых стран, а минимальная — в селах, которые находятся к тому же в слабо развитых регионах.

В настоящее время признается рассмотрение поведения типа А в качестве фактора риска психоэмоционального дистресса и коронарных заболеваний. При этом считается, что таким психотравмирующим фактором для личности типа А является неуспех в социальной конкуренции, который рассматривается на субъективном уровне как фрустрация доминирующей мотивации первенства, достижения, победы. Но имеются экспериментальные данные, которые могут внести существенные коррективы в сложившиеся представления о том, что сам по себе неуспех в социальной конкуренции всегда является для личности типа А безусловным фактором психоэмоционального дистресса [3].

Для противоположного типа поведения типу Б, характерны: отчетливая неторопливость, взвешенность и рациональность в работе, отсутствие стремления к смене работы, обстоятельность и обязательность, надежность и предсказуемость в поведении, подчеркнутое расположение к окружающим и дружелюбие. Слишком долгое обдумывание планов деятельности, сочетающееся с весьма неторопливым и сверхтщательным исполнением даже незначительных фрагментов, нередко раздражающее окружающих, неумение и нежелание спорить, но в то же время решительность в отстаивании своей точки зрения. Отсутствие внешних проявлений неуверенности в своих силах и возможностях, неумение, а подчас и нежелание стремительно изменять стереотипы деятельности вызывают трудности и в приспособлении к ситуациям, требующим быстрого принятия ответственного решения или смены работы.

М. Фридман и Р. Розенман предлагают более дифференцированный подход с учетом степени выраженности характеристик двух описанных типов поведения. Здесь выделяют поведение типа А1 (совокупность максимально ярко проявляющихся свойств «коронарного пове-

дения»), типа А2 (сочетание свойств обеих поведенческих групп, но с преобладанием характеристик «коронарного поведения»), типа Б3 (сочетания свойств обеих групп, но с преобладанием характеристик поведения типа Б), типа Б4 (совокупность свойств, противоположных параметрам коронарного поведения) и поведение типа 0, когда свойства обеих групп уравновешены.

Не все исследования позволяют утверждать, что поведение типа А развивается при жизни, под воздействием средовых факторов, а не предопределено наследственно. В частности, избыточная забота о ребенке, плохой уход за ним со стороны родителей в детстве ведут в будущем к более частому вовлечению человека в ситуации, характеризующиеся высокой степенью риска. Это, в свою очередь, может быть связано с тем, что такие люди чаще устанавливают перед собой труднодостижимые цели.

К факторам, способствующим развитию поведения типа А, относят также стремление достичь социальной адаптации в школе, нетерпеливость и раздражительность. В учебе старшеклассники с типом А стремятся всегда и везде быть первыми, они достигают высоких результатов на каких-либо мероприятиях, олимпиадах.

Таким образом, старшеклассники с коронарным типом личности А отдают предпочтение профессиям которые связанные с воспитанием, обучением людей, общением с ними, с копированием, воспроизведением и изучением художественных образов и т.д. К этой группе относятся все педагогические и медицинские профессии, профессии сферы услуг, а также художник, актер, певец, реставратор, искусствовед и другие.

Старшеклассники с типом личности Б выбирают разнообразные профессии по предметной направленности, не ориентируясь исключительно на профессии представляющие большие возможности для социальной конкуренции. Старшеклассники с таким типом личности ориентируются преимущественно на собственные познавательные интересы, особенности процесса и предмета профессии, собственной возможности.

Литература:

1. Климов, Е.А. Психология профессионала/Е.А. Климов // Психологи Отечества. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — с. 407.
2. Митрушина, Н.А. Социально-перцептивные и личностные корреляты поведенческих типов А и Б [Текст]: дис. ... канд. псих. наук. — Ярославль, 2007. — 198 с.
3. Положенцев, С. Д., Руднев, Д. А., Чиж, В. А. и др. Психологические особенности больных ишемической болезнью сердца с поведенческим фактором риска (Тип А) [Текст] // Кардиология. — 1990. — Т. 30. — № 4. — с. 73–75.
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. — М., 1996. — с. 225.
5. Скутнева, С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи/С.В. Скутнева // Социологические исследования. — 2004. — № 11. — с. 73–78.
6. Сторожева, Г.О. О профессиональном самоопределении учащихся/Г.О. Сторожева // Воспитание школьников. — 2004. — № 10. — с. 37–44.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологических проблемы студенческой семьи

Вишневская Анна Ивановна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Молодая студенческая семья в большей степени, чем зрелые семьи нуждается в помощи общества и государства, в создании условий для реализации важнейших функций: обеспечения воспроизводства физически здорового и психически полноценного потомства, удовлетворения личных интересов каждого члена семьи.

Создавая семью, молодые люди сталкиваются с множеством разнообразных проблем, таких как: совместимость характеров, преодоление различных кризисов, планирование рождения ребенка и его воспитание, материальные и жилищные проблемы, профессиональный рост членов семьи.

Роль семьи в жизни общества и человека в отечественной науке долгое время недооценивалась. Представления об отмирании института семьи в социалистическом обществе, присущие 1920-м гг., поддерживавшиеся официальными идеологией и пропагандой, оказались весьма живучими. В настоящее время ситуация изменилась. Понятие семья широко представлено в современной психолого-педагогической литературе. Обратимся к определению, которое даёт А. Монахова. Она считает, что семья — это первичная ячейка социальной общности людей, основанная на браке или кровном родстве, один из самых древних социальных институтов, возникший значительно раньше классов, наций, государств.

В свою очередь «Брак — это исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования сексуальных отношений между мужчиной и женщиной, направленного на поддержание непрерывности жизни», — утверждают С. И. Голод и А. А. Клецин. Целью брака является создание семьи и рождение детей, поэтому **брак** устанавливает супружеские и родительские права и обязанности. Следует также иметь в виду, что брак и семья возникли в разные исторические периоды. Рассмотрим основные этапы жизни семьи.

1. Период добрачного ухаживания. Главными задачами данного этапа являются достижение частичной психологической и материальной независимости от генетической (родительской) семьи.

2. Заключение брака и фаза без детей. На этой стадии супружеская пара должна установить, что изменилось в их социальном статусе, и определить внешние и внутренние границы семьи: кто из знакомых мужа или жены

будет «допущен» в семью и как часто; насколько разрешено пребывание супругов вне семьи без партнера.

3. Молодая семья с маленькими детьми.

Для данного этапа свойственно разделение ролей, связанных с отцовством и материнством, их согласование, материальное обеспечение новых условий жизни семьи, приспособление к большим физическим и психическим нагрузкам, ограничению общей активности супругов за пределами семьи, недостаточной возможности побыть в одиночестве и т. д.

4. Семья с детьми-школьниками (семья среднего возраста). Время поступления ребенка в школу часто сопровождается наступлением кризиса в семье. Основная психологическая характеристика семьи на данной стадии жизненного цикла — совпадение или значительное пересечение кризисных возрастных стадий каждого поколения семейной системы.

Студенческая семья, как правило, находится на втором или третьем этапе жизни семьи или находится на стадии перехода между этими, и тогда она испытывает проблемы, связанные с данным переходом.

Определение студенческой семьи предложила Ю. Е. Аleshina. Она считает, что студенческая семья — особый вид молодой семьи, в которой супругам не более 28 лет, а стаж семейной жизни не превышает 5 лет. Студенческая семья характеризуется большей стабильностью, чем любая другая молодая семья, т. к. супруги объединены общими интересами и взглядами, их действия направлены на учебу [2].

Важно отметить, что студенческие семьи являются социально гомогенными. «Социальная гомогенность — внутреннее устройство общества или социальной группы; упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих социальных групп, социальных институтов и отношений между ними», — дал понятие С. Ю. Головин.

Таких, по данным социологических исследований, примерно 45% от общего числа семей. В этих семьях муж и жена, и их родители принадлежат к одинаковым слоям общества: все они рабочие или все студенты. Принадлежность к одному культурно-профессиональному слою обеспечивает лучшее взаимопонимание и между супругами, и между ними и родителями, оттого атмосфера в таких семьях обычно спокойная. Исходя, из выше сказанного можно сделать вывод, что можно выделить тенденцию

рассматривать студенческую семью как социальную, культурную общность, основанную на наличии некоторой тождественности ценностей, а также схожести жизненных позиций супругов во взаимоотношениях с миром.

Основные проблемы студенческой семьи и понятие супружеский конфликт.

Р. Левин предлагает нам следующее определение понятия супружеский конфликт — «Столкновение между супругами, вызванное противоречием установок, целей, взглядов, идеалов, представлений и т.д. по отношению к конкретному предмету или ситуации».

Можно выделить основные трудности студенческой семьи, которые, в случае неуспешного преодоления, могут привести к серьезным внутрисемейным проблемам

Процесс адаптации супругов друг к другу (противоречия или неадекватный ход процесса могут привести семью к распаду, столь частому на первых 5-ти годах супружества).

Ограничение свободы и независимости. Каждому из супругов-студентов приходится приспосабливаться к состоянию, которое по сравнению с добрачной независимостью и свободой кажется тяжёлой необходимостью.

Возникновение новых обязанностей, а значит, уменьшение свободного времени.

Изменение содержания досуга.

Материально-бытовые и жилищные проблемы.

Психологические причины конфликтов в студенческой семье

Семья — уникальный институт взаимодействия людей. Уникальность заключается в том, что этот тесный союз нескольких людей (муж и жена; дети, которые впоследствии с ними могут совместно проживать; родители мужа или жены) связывают нравственные обязательства. В этом союзе люди стремятся провести как можно больше времени в совместном взаимодействии, доставлять в процессе взаимодействия радость и удовольствие друг другу.

Семья постоянно находится в процессе развития, в результате этого возникают непредвиденные ситуации и членам семьи приходится реагировать на все изменения. На их поведение в конфликтных ситуациях оказывают влияние темперамент, характер и личность. В связи с этим, в каждой семье между ее членами с неизбежностью возникают различного рода конфликты.

Как уже упоминалось раньше, «конфликт — это столкновение двух разных мнений, противоречий, в результате которых человека поглощают неприятные мысли и чувства, переживания»

Основными психологическими причинами конфликтов в студенческих семьях являются:

— несовпадение ценностных иерархий у супругов

Противоречия в этой области не всегда обнаруживаются в повседневной жизни, но антагонизм ценностных

установок обычно становится очевидным еще в период «проб» и приводит к разрыву отношений. Для молодых супругов более актуальным является умение разрешить конфликты.

— разные взгляды на семейные ценности

Представляют собой установки супругов по поводу того, для чего существует семья. Для благополучного осуществления взаимной адаптации брачных партнеров необходимо достижение совместимости их представлений по трем указанным параметрам. Не случайно именно в первое время после заключения брака (или создания пары) молодые люди интенсивно общаются.

— отсутствие идентичных взглядов на роли в семье

И обязанностях супругов, недостаточно соответствующие реальности: с одной стороны, ожидания определенной части населения связаны с традиционной семьей; с другой — укрепляется мнение о прямом равенстве мужчины и женщины в выполнении семейных функций.

Психологическая проблема состоит также в неумении отказаться от чего-либо, необходимого одному из супругов, для удовлетворения общей потребности.

— отсутствие коммуникативных навыков

Кроме того, причиной конфликтов становится простое неумение договариваться, искать компромиссные варианты решения общей проблемы, отсутствие навыков коммуникации.

Создает серьезные психологические проблемы и процесс физиологической, сексуальной адаптации молодых партнеров.

Также, на возникновение внутрисемейных конфликтов влияют личностные особенности, такие как свойства темперамента, черты характера, адекватность самооценки.

Таким образом, молодая студенческая семья в большей степени, чем зрелые семьи нуждается в помощи общества и государства, в создании условий для реализации важнейших функций: обеспечения воспроизводства физически здорового и психически полноценного потомства, удовлетворения личных интересов каждого члена семьи.

Исходя, из всего вышеперечисленного можно сделать следующий вывод, что конфликты в студенческих семьях зачастую зависят от несхожести темпераментов, не до конца сформированной личности одного из супругов, неадекватной самооценки и отсутствие конструктивных навыков. Студенческие семьи, это семьи, стаж которых не превышает 5-ти лет, поэтому конфликтные ситуации могут возникать, из-за личностных особенностей супругов.

Таким образом, углубленное представление о проявлениях темперамента, типа характера, особенностей личности дает реальную возможность для предотвращения и профилактики внутрисемейных конфликтов, для их конструктивного разрешения, а также для создания атмосферы благоприятного взаимодействия.

Литература:

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи. — СПб: Речь. 2005

2. Алешина, Ю. Е. Цикл развития семьи: исследование и проблемы Психология семьи. Хрестоматия: учебное пособие. — Самара. 2002
3. Гришаев, С. П. Семейное право в вопросах и ответах. — М., 2000
4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. Пособие — М.: Гардарики, 2006.
5. Сатир, В. Психотерапия семьи // Изд. Речь 2006.

Особенности самооценки управленческой компетентности руководителя малого бизнеса

Гуторов Дмитрий Вадимович, магистрант

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

В данной статье рассматривается проблема самооценивания руководителями малого бизнеса своей управленческой компетентности. Представлен сравнительный анализ ведущих тенденций самооценки разных групп руководителей; определены факторы самооценки, способствующие и препятствующие развитию управленческой компетентности

Ключевые слова: управленческая компетентность, самооценка, руководитель малого бизнеса, предпринимательство.

Современные экономические условия делают проблему предпринимательства и малого бизнеса крайне актуальной. Предпринимательство является «двигателем» рыночной экономики. А эффективность деятельности любой организации зависит, главным образом от руководителя, к уровню компетентности которого предъявляются все более строгие требования. Поэтому исследование особенностей самооценки управленческой компетентности руководителей малого бизнеса представляет чрезвычайный интерес.

В широком смысле, с точки зрения акмеологического подхода, представленного А. А. Деркачом [1], управленческую компетентность можно понимать как важную характеристику когнитивной и операциональной готовности и способности субъекта управления к выполнению функций по руководству организацией.

Деятельность руководителя малого бизнеса подвержена как общим закономерностям управления, так специфическим требованиям сферы предпринимательства и конкретной профессиональной области. А так как организационные условия деятельности в этой сфере наиболее изменчивы, руководитель должен обладать достаточным уровнем компетентности для своевременного и эффективного реагирования и разработки стратегий управления.

Самооценка руководителем своей управленческой компетентности, по мнению А. С. Мельничука, служит одним из главных психолого-акмеологических параметров, определяющих успешность всей профессиональной деятельности [4].

Исходя из этих предположений, нами было проведено эмпирическое исследование особенностей самооценки управленческой компетентности, в котором приняло уча-

стие 48 руководителей малого бизнеса различных сфер г. Москвы и Подмосковья. Диагностический инструментарий был представлен методиками К. Л. Вилсона «Цикл управленческих умений» [5] и «Методикой самооценки деловых и личностных качеств менеджера» Ф. Фидлера [3].

Исходя из предположения, что проявления управленческой компетентности у руководителей — собственников бизнеса и у руководителей, работающих по найму, имеют значимые различия, мы разделили респондентов на две соответствующие группы: в первую группу вошли 23 человека — руководители, предприниматели, собственники (директора и собственники, являющиеся непосредственными руководителями организации, для которых управленческая деятельность является сферой профессиональной деятельности), во вторую — 25 человек — управленческие кадры, работающие по найму (менеджеры и управляющие).

Данные типы руководителей представлены А. Б. Крутиком следующим образом [2]: для руководителя-собственника характерна повышенная личная ответственность за всю компанию, совмещение в своей деятельности множества организационных ролей и нахождение в состоянии постоянного риска, что может вести к переоцениванию своих возможностей, поспешным категоричным решениям, внутренним и внешним конфликтам. Управленческий авторитет такого руководителя у сотрудников формируется не из признания эффективности его действий, а из-за опасения его всесилья.

Руководителю-менеджеру же необходимо организовывать работу компании таким образом, чтобы она соответствовала требованиям высшего руководства. Эффек-

тивность его управленческой деятельности отражается в материальном вознаграждении, что является существенным стимулом для работы в рамках вверенного ему подразделения

По результатам факторного анализа данных, полученных в ходе исследования, было выявлено, что в первый фактор вошли следующие показатели: осуществление обратной связи (0,834), планирование рабочего процесса (0,815), разъяснение подчиненным целей и их значимости (0,716), создание необходимых условий для работы (-0,691) и дисциплинированностью (-0,603).

Отрицательный вес переменных позволяет сделать вывод, что данный фактор связан с результативно-процессуальными характеристиками управленческой деятельности руководителя малого бизнеса и имеет 2 полюса: «ориентированность руководителя на результат и ориентированность руководителя на процесс». При ориентации на результат руководитель четко ставит цели для подчиненных, не учитывая предыдущий опыт сотрудников и их способности, создает благоприятные условия для совместной деятельности и тщательно контролирует результат. При ориентации на процесс руководитель старается учесть все возможности членов коллектива, тщательно планирует деятельность и постоянно информирует сотрудников о ходе работы.

Можно предположить, что ориентация на результат характерна для руководителей собственников, обладающих более авторитарным стилем управления, а ориентация на процесс присуща либеральному менеджерскому управлению.

Второй фактор образован такими показателями как: взаимоотношения между руководителем и подчиненными (0,763); исполнительность (0,578); трудолюбие (0,643); профессиональная грамотность (0,547); уравновешенность (0,615); отзывчивость (0,532) и доброжелательность (-0,459).

Данный фактор также имеет биполярную структуру и характеризует «стиль взаимодействия с подчиненными». Либо в организационном взаимодействии руководитель опирается на личностные особенности своих подчиненных и строит свою управленческую деятельность, опираясь на их мнение, так с наибольшим весом в данный фактор вошел показатель уровня взаимодействия руководителя с подчиненными. Остальные показатели с положительными весами характеризуют особенности этого взаимодействия. Данный полюс можно определить как «ориентация руководителя на коллектив», характерный для менеджеров. Собственники бизнеса ориентируются на личностные особенности своих подчиненных, по их собственному мнению, но данный факт является крайне противоречивым. Либо характер взаимодействия с подчиненными носит «однонаправленный характер»: руководитель ориентируется на себя, свои личностные особенности, поэтому данный полюс можно озаглавить как «ориентация руководителя на себя», свойственный руководителям собственникам.

Квадриполярная структура самооценки управленческой компетентности руководителя малого бизнеса представлена на Рисунке 1.

Таким образом, можно выделить 4 группы руководителей малого бизнеса относительно самооценивания своей управленческой компетентности:

- авторитарные руководители, нацеленные на результат;
- авторитарные руководители, ориентированные на процесс;
- демократические руководители, нацеленные на результат;
- демократические руководители, ориентированные на процесс.

Нам представляется, что наиболее продуктивным является демократический стиль управления, нацеленный

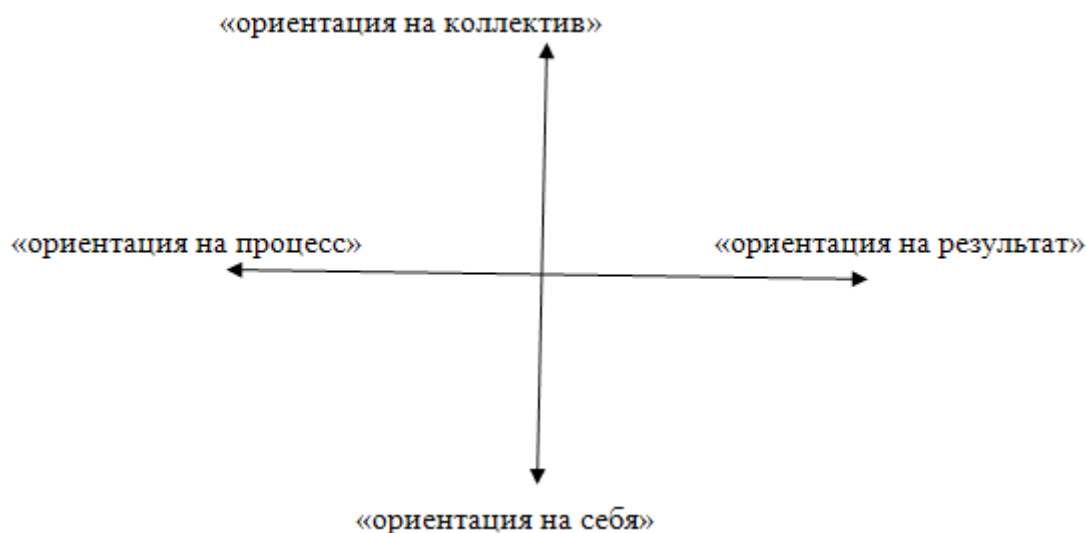


Рис. 1

на результат, именно такими характеристиками обладают эффективные менеджеры с адекватной самооценкой своей управленческой компетентности.

К первой группе, по нашим данным относятся руководители-собственники с завышенной самооценкой управленческой компетентности, «теряющие» в своей профессиональной деятельности принцип обратной связи, а, следовательно, обладающие низким уровнем развития социально-психологической и коммуникативной компетентности (универсальной управленческой компетентности руководителя малого бизнеса). Авторитарных руководителей, нацеленных на процесс, характеризует, с одной стороны, чрезмерная уверенность в собственных силах, а, с другой стороны, не умение разработать четкий план достижения цели, что выявляет проблемы в развитии аутопсихологиче-

ской компетентности. Демократический стиль руководства, ориентированный на процесс свойственен для неуверенного в своей управленческой компетентности руководителя.

Таким образом, нами были выявлены нарушения в адекватном оценивании руководителями малого бизнеса своей управленческой компетентности, при которых цикл управленческих умений не только нарушается, но и фазы этого процесса начинают противопоставляться друг другу, что требует разработки и проведения специальных психолого-акмеологических процедур коррекции.

Особенности самооценки руководителя определяются множеством взаимосвязанных факторов, дальнейшее изучение которых позволит выявить пути развития управленческой компетентности и профессионализма руководителя малого бизнеса.

Литература:

1. Деркач, А. А., Заыкин В. Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003.
2. Крутик, А. Б., Пименова А. А. Введение в предпринимательство. СПб.: Питер, 2005.
3. Практическая психология для менеджеров. Учебник/Под ред. М. К. Тетушкиной. М.: Филинь, 1996.
4. Субъективные стратегии личностно-профессионального развития кадров управления: монография/А. С. Мельничук; под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2009.
5. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2003.

Подростковый суицид в Республике Хакасия.

Профилактика суицидального поведения

Канзычакова Надежда Германовна, научный сотрудник

Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории (г. Абакан)

В последние десятилетия во всем мире наблюдается тенденция к росту числа самоубийств, однако в России и в других странах бывшего Советского Союза она выражена наиболее сильно. Согласно данным, опубликованным Всемирной организацией здравоохранения, в настоящее время Россия занимает второе место в мире, после Литвы, по уровню завершённых самоубийств [2, с. 4].

По данным Федеральной службы государственной статистики Хакасия занимает одну из лидирующих позиций по количеству самоубийств в стране. Так в Республике Хакасия ежегодно добровольно уходят из жизни около 200 человек.

Наиболее проблемными территориями (1990–2013) с повышенными коэффициентами асоциальных проявлений являются места компактного проживания коренного населения республики — Аскизский и Таштыпский районы, а также г. Абакан. Так в Аскизском районе проживает коренного населения — хакасов (66%), в Таштыпском районе (21,2%) и в г. Абакане (30%).

Возрастной состав показал, что наибольшее количество случаев самоубийств приходится на возрастную группу 20–24 года. Однако, в последние годы отмечается негативная тенденция увеличения количества са-

моубийств в подростковой среде. Трагический случай произошел в средней школе с. Кызлас (численность учащихся 302 человека), когда в течение одного месяца марта (7,23,28) 2002 года в двух 8 классах ушли из жизни 3 ученика. В другой школе на станции Бискамба этого же района в течение 1998–2004 годов произошло 5 случаев суицида подростков, последний — в январе 2004 года (ученик 8 класса) [4, с. 14–15].

Число детских суицидов в Республике Хакасия в 2013 году по сравнению с 2012 годом выросло в 3 раза — с 2 до 7. Попытки покончить с жизнью совершили 36 несовершеннолетних. Чаще всего свести с жизнью среди них желали ученики старших классов [4, с. 75].

Каждое самоубийство индивидуально и затрагивает тысячи различных причин, как социальных, так и внутриличностных.

В 2014 году нами проведено практическое исследование суицидальных наклонностей учащихся 3-х школ Аскизского района и 2-х школ Таштыпского района. Проблема суицида среди несовершеннолетних вызывает серьезные опасения, так как в последние годы случаи участились.

Целью нашего исследования являлось изучение и профилактика суицидального поведения в молодежной среде Республики Хакасия, на примере Аскизского и Таштыпского районов. Задачи проекта были таковы: — изучение статистических материалов по данной теме, а также теоретическо-методологической основы подобных исследований по регионам России; — разработка и проведение социологического исследования по 2 районам Хакасии для выявления асоциального поведения среди школьников старших классов; — разработка методических рекомендаций по профилактике асоциального поведения школьников по итогам проведенных исследований в Хакасии.

Объектом исследования являлись учащиеся с седьмых по одиннадцатые классы трех школ Аскизского района Республики Хакасия: Нижне-Базинская ООШ, Калининская СОШ, ООШ п. Аскиз. А также двух школ Таштыпского района Республики Хакасия: Таштыпская СОШ №2, Матурская СОШ. Предметом исследования являлось выявление уровня суицидальных наклонностей.

По результатам исследования выявлено, что у 23% опрошенных респондентов наблюдается высокий уровень тревожности, 74,3% умеренная тревожность, 2,6% низкий уровень тревожности.

Подростки с высокой тревожностью попадают в первую очередь в группу риска. Высокотревожные подростки отличаются такими индивидуальными психологическими особенностями: ранимость, острота переживаний, склонность к самоанализу, застенчивость, робость, повышенная чувствительность, недостаток самоконтроля, импульсивность, склонность к сомнениям, неустойчивость эмоциональной сферы, неуверенность в себе, неадекватная самооценка.

Причины и формы добровольного ухода из жизни не зависят от этнической принадлежности и социальных условий. Тем не менее, количество самоубийств, среди лиц хакасской национальности выше, чем в других этносах, так как подростки — хакасы наиболее обидчивы, замкнуты, медлительны, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций.

Причины и формы добровольного ухода из жизни не зависят от этнической принадлежности и социальных условий. Тем не менее, количество самоубийств, среди лиц хакасской национальности выше, чем в других этносах, так как подростки — хакасы наиболее обидчивы, замкнуты, медлительны, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций.

Подростковый возраст обычно считают трудным периодом возрастного развития. Трудности усугубляются ныне сложившимися социальными условиями жизни. В наиболее сложном положении оказываются растущие люди,

так как противоречия развития, свойственные детскому и юношескому возрастам, значительно усилились в нынешней ситуации, которая приводит к повышенной тревожности, отклонению в поведении [3, с. 64].

Несмотря на то, что различными науками разрабатываются и внедряются в практику все новые и новые методы и технологии предупреждения самоубийств, опасные тенденции не исчезают. Очевидно, что предотвращение роста суицидальной активности среди подростков не может быть решено только силами врачей. Эта проблема должна решаться объединением усилий различных государственных и общественных структур. Возникновение аутоагрессивных представлений у детей и подростков, безусловно, зависит от психологического климата в семье, а также проводимой воспитательной работы в школе. В связи с этим участие образовательных учреждений в решении данной проблемы имеет важное значение.

В целях повышения эффективности деятельности образовательных учреждений по профилактике суицидального поведения обучающихся, обеспечения качественного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса необходимо принять ряд мер, направленных на профилактику суицидального поведения обучающихся образовательных учреждений, в том числе: — организовать работу по профилактике суицидального поведения обучающихся в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ; — обучать родителей навыкам раннего выявления признаков суицидальных намерений; — систематически осуществлять повышение квалификации педагогических работников (в том числе педагогов-психологов, социальных педагогов) и руководителей образовательных учреждений по вопросам оказания психолого-педагогической помощи обучающимся, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; — взаимодействовать с учреждениями здравоохранения в части профилактики суицидального поведения обучающихся [1, с. 25].

Для решения сложившейся ситуации следует создать и внедрять коррекционно-развивающиеся программы, которые могут способствовать поднятию жизненных интересов. Создание межведомственного центра профилактики суицида, с включением в работу Министерства здравоохранения, образования и науки, внутренних дел, который должен сыграть важную роль в профилактике здорового образа жизни молодежи [4, с. 57].

Кроме этого, необходимо для успешного решения этих проблем невозможно без систематических научных исследований, посвященных изучению биологических, медико-психологических и социально-средовых факторов, способствующих возникновению суицидального поведения.

Литература:

1. Березина, В.А. Профилактика суицидального поведения в образовательном процессе: содержание, организация и планирование/В.А. Березина // Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики: Сборник материалов международной научно-практической конференции/М., 2013. — с. 25.

2. Диагностика и профилактика суицидального поведения подростков: учебное пособие/сост. е. А. Калягина, О. Г. Япарова — Абакан, 2009. — 166 с.
3. Карпенюк, К. В. Подростковый суицид. Общая характеристика работы в образовательных учреждениях после завершённого суицида/К. В. Карпенюк // Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики: Сборник материалов международной научно-практической конференции/М., 2013. — с. 64–66.
4. Суицидальные проявления в молодежной среде титульного этноса Республики Хакасия: состояние, организация работы по ее профилактике (по материалам исследований)/В. Н. Тугужекова [и др.]; Отв. ред. В. Н. Тугужекова. — Абакан, 2014. — 100 с.

Характеристика компонентов психологического здоровья работающих и неработающих пенсионеров

Коноплёв Николай Николаевич, магистр психологии

Информационная и консультативная деятельность в сфере здорового образа жизни и долголетия
(г. Новополоцк, Республика Беларусь)

Актуальность темы исследования. Говоря, что люди — это социальные животные, предполагается, что человек придает своей жизни смысл и удовлетворяет свои базовые потребности, общаясь с другими людьми: в семье, игровых и рабочих коллективах, общественных организациях, с друзьями и возлюбленными. Некоторые теории считают, что эти группы имеют важнейшее значение, тогда как другие уделяют первостепенное внимание внутреннему миру индивида и обходят молчанием социальные отношения. Согласно «Устава Всемирной организации здравоохранения» от 22 июля 1946 г. вступил в силу для Республики Беларусь 1 апреля 1948 г. — «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов». Здоровье человека закладывается в детстве и, согласно данным науки, оно обуславливается на 50 % — образом жизни, на 20 % — наследственностью, на 20 % — состоянием окружающей среды и примерно на 10 % — возможностями медицины и здравоохранения. Психология здоровья — это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Психология здоровья включает практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти. Здоровье психическое — состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Здоровый образ жизни — социологическое понятие, характеризующее степень социального благополучия, как единства уровня и качества жизни, причём, категория «образ жизни» была введена в научный оборот советской социологией в статусе альтернативного описательного средства термину «качество жизни». Понятие жизнестойкости введено Сьюзен Кобейса и Сольваторе Мадди, находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной и прикладной области психологии стресса. Жизнестойкость представляет собой си-

стему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Здоровый образ жизни человека связан с образом мышления человека с его мировоззрением, так как поведение — следствие ментального функционирования личности. Абрахам Харольд Маслоу ввёл понятие «Основные потребности». Он пытался ответить на вопрос «Что делает людей невротиками?» В результате 12 лет психотерапевтической и исследовательской работы и двадцати лет изучения личности, ответ на вопрос звучит так: невроз — болезнь нуждающегося, его порождает неудовлетворённость потребности. Эмпирически он доказал, что с преодолением недостаточности удовлетворения потребности исчезает заболевание. У здорового человека недостаточность удовлетворения потребности отсутствует или незаметно. Психологическое здоровье — состояние душевного благополучия. Включает в себя реализацию потребностей в хорошем самочувствии, позитивном самоотношении, в труде (самореализации).

Согласно биопсихосоциальной модели представления понятия психологического здоровья и трёхкомпонентной классификации потребностей (мотивов) К. Альдерфер «ERG-модель», Д. Т. Кемпбелл, Л. Фон Розеншильд, можно выделить:

1. Биологическое индивида (организма) — активность субъекта определено системой «организм — среда» и вызывается потребностями в самосохранении, индикатором которого является **самочувствие** (методика «самооценка психических состояний» Г. Ю. Айзенк).

2. На уровне психическом в него включены элементы биологического и часть социального индивида. Активность подчинена потребности в принадлежности человека к общности, в признании его этой общностью. Быть принятым другими людьми отражается в **самоотношении** (методика личностного семантического дифференциала институт им. В. М. Бехтерева).

3. На уровне социальном включает в себя активность личности и вызывается потребностью в труде (самореали-

зации). **Конструктивное мышление личности** возможно диагностировать по уровню позитивных и негативных установок личности, так как установка — это состояние готовности субъекта в определённой активности, в определённой ситуации в соответствии с представлением субъекта об окружающей действительности и отношения к ней (методика «тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова); (методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко).

Цель исследования: выявить различия компонентов психологического здоровья работающих и неработающих пенсионеров. **Задачи исследования:** 1. Проанализировать теоретическую литературу по проблеме психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров. 2. Эмпирически изучить характеристики компонентов психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров. 3. Выявить различия в характеристиках компонентов психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров. **Объект исследования:** лица пенсионного возраста. **Предмет исследования:** характеристика компонентов психологического здоровья работающих и неработающих пенсионеров. **Гипотеза исследования:** характеристики компонентов психологического здоровья работающих и неработающих пенсионеров различны.

Методы исследования: 1. Теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследований. 2. Методы психологического тестирования: а) методика «тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова); б) методика личностного семантического дифференциала (адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева); в) методика диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко); г) методика «самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенк). 3. Методы математической статистики: при помощи программы STATISTICA — 6.0 и IBM SPSS Statistics 20.

Положение, выносимое на защиту:

1. Психологическое здоровья — состояние душевного благополучия. Включает в себя реализацию потребностей в хорошем самочувствии, позитивном самоотношении и в труде (самореализация).

2. Согласно и системному подходу, и принципу иерархичности, реализованная потребность в труде, удовлетворяет потребность в принадлежности человека к общности (позитивно воспринимаемой сознанием) и соответственно хорошему самочувствию.

3. У работающих и неработающих пенсионеров существуют различия в характеристиках компонентов психологического здоровья, выраженных в конструктивном мышлении, самоотношении и самочувствии.

4. Структура взаимосвязей компонентов психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров различна.

5. У неработающих пенсионеров будет существовать тенденция к снижению уровня конструктивного мышления, самоуважения и самочувствия (дизайн повторных измерений).

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в г. Новополоцке Республика Беларусь, выборка случайная. В исследовании принимали участие (всего N=624; работающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 58 лет (N=312); неработающие пенсионеры до 65 лет, средний возраст 61 год (N=312)).

Заключение

В ходе проведения диагностирования компонентов психологического здоровья для выявления сформированного образа пенсионера задавались вопросы о том, что люди делают на пенсии и что говорят о пенсионерах. Проведя анализ анкетных данных, можно описать сформированный образ пенсионера: Старость — не радость; болезни; грусть; одиночество, увядание. Что делают на пенсии: помогают детям, внукам; дача; огород; дачный домик. Пенсионеры в «ЗД»: доедают, донасиживают, доживают. Понятно, что воздействие на пенсионера сформированного социумом образа, негативно влияет на личность человека. Как следствие, жизненная важность для субъекта быть принятым другими людьми отражается в самоотношении, которое есть перенесение внутрь отношение других. В пенсионном возрасте актуальным становится направление энергии сознания на самопознание. Самопознание возможно лишь при участии в учебном процессе, где развивается представление о себе (личностные качества), о мире и отношении с миром. Согласно концепции жизнестойкости более полное, адекватное представление о себе позволит с новой точки зрения увидеть окружающий мир и выстроить позитивное отношение с этим миром.

Анализ процентных показателей распределения частот изучаемых признаков жизнестойкости а также оценки различий U-критерия Манна-Уитни в выраженном проявлении компонентов жизнестойкости позволяют сформулировать следующие выводы: у неработающих пенсионеров понижается социальный статус, что приводит к снижению сопротивляемости стрессовым нагрузкам. Стрессогенная ситуация, связанная с выходом на пенсию, возможно, порождает дистресс, связанный с социальной депривацией. Таким образом, полученные материалы статистического анализа подтверждают гипотезу о том, что существуют различия в проявлении жизнестойкости у работающих и неработающих пенсионеров.

На основании количественно-качественного анализа и расчёта U-критерия Манна-Уитни, можно описать увеличение свойств негативных установок у неработающих пенсионеров таким образом, как склонность личности не скрывать негативных оценок по поводу большинства окружающих, но в то же время словно носят розовые очки, не замечают то, что вызывает обоснованный негативизм. Увеличивается склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнёрами и в наблюдении за социальной действительностью. Намечается тенденция оценивания своего ближайшего круга знакомых с точки зрения негативизма. Налицо свидетельство внутреннего напряжения, связанного с маскировкой негативного настроения по отношению

к окружающим. Необходимость сдерживать себя создаёт внутреннее напряжение, приводящее к стрессовому состоянию. Настоящие выводы подтверждают частную гипотезу исследования о различии в коммуникативных установках работающих и неработающих пенсионеров [1].

Выдвинутая в ходе исследования гипотеза о различии самооценки психических состояний подтвердилась частично. Обобщая полученные результаты, необходимо сделать следующий вывод: неработающие пенсионеры более склонны к неспровоцированной враждебности по отношению к людям и окружающему миру, вызванной неудовлетворённой потребностью социальной значимости, наблюдается снижение способности адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды. У неработающих пенсионеров возникают затруднения, связанные с перестройкой целей, задач, поведения в условиях новой социальной ситуации развития личности. Выдвинутая в ходе исследования гипотеза о том, что у неработающих и работающих пенсионеров существуют различия в самоотношении, подтвердилась (у неработающих пенсионеров снизился уровень самоуважения) [2, 3].

Факторный анализ позволяет сделать следующие выводы: для работающих пенсионеров наиболее характерно активное отношение к жизни, высокую общительность, «Агрессивность» и «Брюзжание»; для неработающих пенсионеров более свойственно делать негативные, резкие, однозначные выводы в отношении большинства окружающих, испытывать «Ригидность». Неработающие пенсионеры, так же как и работающие характерно активное отношение к жизни. Наряду с этим у неработающих пенсионеров актуальны вопросы самоуважения [4].

Выдвинутая в ходе исследования гипотеза о снижении уровня психологического здоровья у работающих пенсионеров, которые стали неработающими, подтвердилась. Снижение уровня жизнестойкости происходит вследствие утраты позитивных установок на участие в происходящих событиях, активность по отношению к жизни и получение нового опыта. Возрастает негативный настрой по отношению к окружающему миру. Отмечается снижение самоуважения, уверенности в себе и общительности. Увеличивается склонность к переживаниям, повышается эмоциональная напряжённость. Все, выше перечисленные факторы, негативным образом влияют

на психологическое здоровье в пенсионном возрасте.

Выдвинутая в ходе исследования гипотеза о повышении уровня психологического здоровья у неработающих пенсионеров, которые стали работающими, подтвердилась частично. У неработающих пенсионеров, ставших работающими, не увеличивается радость от своих действий и происходящих вокруг них событий. Отмечается увеличение уровня самоуважения, что связано с осознанием себя, как носителя позитивных, социально желательных характеристик, вследствие чего происходит снижение уровня негативных коммуникативных установок.

У работающих пенсионеров, которые остались работающими, отсутствуют различия в характеристиках психологического здоровья — гипотеза подтвердилась частично. У неработающих пенсионеров, которые остались неработающими, отсутствуют различия в характеристиках психологического здоровья — гипотеза подтвердилась. Теоретическое предположение, выносимое на защиту о том, что у неработающих пенсионеров будет существовать тенденция к снижению конструктивного мышления, самоуважения и самочувствия подтвердилась [5].

Возможно, основным риском для неработающих пенсионеров является принадлежность к социуму пенсионеров, окрашенному психологически негативным образом. Старость не радость. Доедание, донашивание, доживание и так далее. Напротив, в развитых странах слово «пенсионер» имеет позитивный образ. Поэтому, поступая на работу или службу, пенсионер переходит в другой социум (удовлетворяет потребность принадлежности к группе, более престижной). Реализуемая потребность принадлежать к позитивному социуму — залог социально-психологического здоровья человека.

Создать позитивный образ пенсионера возможно лишь через деятельность. Если государство освобождает пенсионера от физического труда, то тогда это должен быть умственный труд. Умственная деятельность развивается в учебном процессе, поэтому учебная деятельность в пенсионном возрасте должна стать основной. Пенсионерам предлагается осваивать психологические знания, так как они имеют наиважнейшее значение в аспекте формирования картины мира субъекта. Улучшая себя, своё сознание, человек содействует тому, чтобы окружающий мир не выродился в хаос.

Литература:

1. Коноплёв, Н. Н. Анализ жизнестойкости и коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет/Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // *Univsum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* 2014. №3 (4). URL: <http://www.7univsum.com/en/psy/archive/item/1088>.
2. Коноплёв, Н. Н. Анализ самооценки психических состояний у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет/Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.* — Сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч.-практ. конф. №2 (37). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 131—135.
3. Коноплёв, Н. Н. Анализ самоотношения у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет [Текст]/Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // *Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 33—35.

4. Коноплёв, Н.Н. Факторы психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет [Текст]/Н.Н. Коноплёв, М.А. Курилович // Молодой ученый. — 2014. — №18. — с. 743–745.
5. Коноплёв, Н.Н. Характеристики психологического здоровья у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет (одна и та же выборка) [Текст]/Н.Н. Коноплёв, М.А. Курилович // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — с. 48–52.

Психологические характеристики толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Коноплёва Людмила Семёновна, магистр психологии

Информационная и консультативная деятельность по социальным вопросам семьи и молодёжи
(г. Новополоцк, Республика Беларусь)

Актуальность темы исследования. Проблема толерантности возникла благодаря тому, что интолерантность стала серьёзным социальным вызовом. Толерантность и интолерантность — два полюса одного понятия. В настоящее время существует недостаточная исследованность структуры толерантности, её сущностных характеристик и компонентов. Исследований по обобщению накопленного эмпирического материала по проблеме толерантного сознания так же недостаточно. Коллектив авторов под руководством Солдатовой Г.У., (Шайгера Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А.) в рамках федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 годы) составили практическое пособие «Психодиагностика толерантности личности». Способность человека устанавливать позитивные отношения с другими людьми формируется в семье. Толерантное сознание супругов выражается в стремлении достичь взаимопонимания в процессе общения, при этом используются методы сотрудничества и диалога. Жизненный цикл семьи — это определённая последовательность стадий, которые проходит любая семья в соответствии с физиологическими, психологическими и нравственными изменениями, происходящими с её членами. Эффективность межличностного взаимодействия и взаимопонимания в семье строится на способности каждого из супругов принимать себя, другого, сопереживать и поддерживать друг друга. Предполагается, что с изменением места детей в семейной структуре (детский сад, школа и т.д.), изменяется толерантное сознание у супругов (улучшаются психологические характеристики толерантности). Таким образом, представляется актуальным изучение психологических характеристик толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи, что и будет рассмотрено в работе.

Цель исследования: выявить различия в психологических характеристиках толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ проблемы толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи;
- 2) эмпирически изучить психологические характеристики толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.
- 3) установить различия психологических характеристик толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.

Объект исследования: толерантное сознание.

Предмет исследования: психологические характеристики толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.

Гипотеза исследования: психологические характеристики толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различны.

Методы исследования.

1. Теоретический анализ литературы по проблеме формирования толерантного сознания.
2. Метод сбора психологических данных — тестирование (метод поперечных срезов).

Методики:

- а) методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко);
- б) методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);
- в) опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова и Г.П. Бутенко);
- г) томский опросник ригидности (Г.В. Залевский).

Статистическая обработка эмпирических данных в системе IBM SPSS Statistics 20 и STATISTICA — 6.0.

Модель исследования толерантного сознания супругов.

Согласно модели диагностики взаимоотношения членов семьи рассматриваются эмоциональные и ролевые планы отношений, что сходится с определением основных факторов формирования толерантного сознания: способность устанавливать позитивные отношения с другими людьми

и формирование позитивного образа самого себя. Предлагается диагностировать уровень толерантного сознания по внутреннему и внешнему критерию (эмоциональный, внутренний, оценочный) и (ролевой, внешний, поведенческий).

Для диагностики внутреннего аспекта толерантного сознания предлагается использовать методику «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) — способность к эмпатии является внутренним механизмом восприятия и понимания людьми друг друга при общении, позволяет предугадывать и предсказывать эмоциональное состояние других людей. С помощью эмпатии происходит отождествление себя при общении с другим человеком с целью понимания его эмоциональной среды. Также с помощью методики «Опросник удовлетворённости браком» (В. В. Столин) можно определить уровень эмоционального фона взаимоотношений между супругами или психологический климат в семье. Поэтому уровень эмоционального отношения к своей семье у брачных партнёров будет индикатором развития толерантного сознания личности.

Внешний аспект толерантного сознания (поведенческий) диагностируется следующими методиками: «Томский опросник ригидности» (Г. В. Залевский), ригидность — не способность играть свою роль, предвидеть роли других людей, а поэтому не в состоянии успешно играть свою собственную роль по отношению к ним; «Общая коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко) — способность к позитивному общению с другими людьми.

Положение, выносимое на защиту:

1. В основе позитивного взаимодействия личности с окружающим миром лежит сформированное толерантное сознание.

2. Толерантное сознание супругов выражается в стремлении достичь взаимопонимания в процессе общения и принимать другого во всём его многообразии.

3. На разных этапах жизненного цикла семьи у супругов психологические характеристики толерантного сознания различны.

4. Структура взаимосвязей между переменными, характеризующими толерантное сознание супругов, различна.

5. Теоретически возможно предположить, что активное развитие толерантного сознания у супругов начинается с появлением детей.

Исследование взаимоотношений между супругами затруднительно, так как экспериментальные методы трудно применимы. Сегодня молодые люди получают дипломы специалистов, ни в малейшей степени не научившись тому, как общаться с людьми, улаживать конфликты и справляться со своим раздражением и другими негативными чувствами. Они могут не иметь никакого представления о том факте, что каждому мужчине отчасти свойственна женственность, беспомощность, инфантильность, а каждой женщине — сила, независимость, зрелость и напор в каждом случае. Полученные результаты могут быть использованы в работе практического психолога

с семейными парами и психологов социально-педагогической-психологической службы.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в г. Новополюцке, выборка случайная. Периодизация этапов жизненного цикла семьи Авнера Баркаи основателя института семьи в г. Тель-Авиве, Израиль [4]. В исследовании принимали участие супруги (всего N=600: 1) супруги без детей, средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет, (N=100); 2) супруги с малыми детьми, средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года, (N=100); 3) супруги с детьми, посещающими детский сад, средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет, (N=100); 4) супруги, у которых дети школьники, средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет, (N=100); 5) супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей, средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года, (N=100); 6) супруги, у которых дети оставили родителей, средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет, (N=100).

Заключение

Статистический и графический методы анализа различий, компонентов толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи с помощью дисперсионного анализа Краскала Уоллиса позволяет сделать следующие выводы:

1. Статистически значимые различия по способности к эмпатии появляются у семей, когда дети пошли в школу. Можно предположить, что когда дети находятся в активной фазе социализации, то у родителей развивается механизм децентрации. При этом человек менее склонен оценивать происходящее из переживаний собственных эмоций. В регуляцию поведения включается оценка переживаний других людей, что приводит к гармонизации отношений как внутри семьи, так и во внешнем взаимодействии системы (семьи) с социальной средой. Эмпатия зависит от жизненного опыта человека. Интуитивный непосредственный отклик на чувства других, способность к идентификации с другим человеком и глубокому сопереживанию с ним является особой человеческой способностью, которая считается врождённой, но поддающейся воспитанию.

2. Показатели по общей коммуникативной толерантности у супругов постепенно с развитием этапов семьи улучшаются за исключением семей, в которых дети посещают детский сад. У них повышаются интолерантные установки. Это можно объяснить тем, что молодые родители должны адаптироваться к тому, что их ребёнок (элемент системы) посещает детский сад (выходит на новый уровень социализации, связанный с расширением границ системы). Родители испытывают сильный стресс, когда их дети начинают ходить в детский сад, так как по поведению ребёнка будет оценена система воспитания в семье. Это как бы тестирование со стороны общества успешности семьи. Развитие семьи — двуединый процесс. Развитие детей в социальной структуре способствует развитию ком-

муникативной толерантности родителей, потому что, обучая других, больше всего учатся родители.

3. Статистически значимых различий по изучаемым признакам ригидности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи не выявлено. Это можно объяснить тем, что ригидные черты личности незначительно меняются с возрастом в семейных отношениях.

4. Удовлетворённость браком у супругов с началом семейной жизни постепенно снижается, затем, начиная с семей, у которых дети становятся более самостоятельными, повышается. Снижение удовлетворённости браком в период активной стадии социализации детей у родителей свидетельствует о том, что для семьи важнее воспитать детей, а не получать эмоциональное удовлетворение от межличностного общения. Брак создаётся не для удовольствия, а для совместной созидательной деятельности: вырастить детей, построить дом и так далее [1, 2].

В результате факторного анализа составлены психологические характеристики структуры взаимосвязей между изучаемыми переменными супругов на разных этапах жизненного цикла семьи:

— У супругов без детей существует жёсткое ожидание относительно поведения окружающих, и если нет подтверждения ожидания, возникает чувство обиды, что создаёт трудности в общении. Поэтому в общении с супругами без детей желательно придерживаться определённого поведения, учитывая выше, указанную особенность характера (ключевые слова: обида, шаблонная оценка).

— Супругам с малыми детьми присуще снижение способности адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, связанное с новыми ситуационными требованиями. В общении с супругами с малыми детьми следует учитывать активное существование процесса перестройки привычных представлений о мире и связанных с этим процессом эмоциональных реакций (контрастность, крайность эмоциональных оценок событий, излишняя фиксированность на объектах) (ключевые слова: максимализм, заикленность).

— Супругам с детьми, посещающими детский сад, свойственно регламентировать проявление индивидуальности партнёров и требовать предпочтительного для себя однообразия. Также характерно проявление неуправляемых реакций в ответ на некоммуникабельные (грубость) качества партнёров (ключевые слова: категоричность; неприятие грубости; грубость вызывает отвращение; неуправляемые отрицательные реакции в ответ на некоммуникабельные качества партнёра).

— У супругов с детьми школьников активно происходит процесс выработки общей точки зрения партнёров на происходящие события, обобщение отдельных эмоций в чувства, сближение эмоциональной сферы партнёров. Актуальны вопросы перестройки мотивации поведения, связанные с удовлетворением новых потребностей, роли родителей (оценка родителей в лице школы по поведению ребёнка). Перечисленные выше особенности следует учитывать при общении с супругами с детьми школьников.

— Супругам с детьми, которые отчасти независимы, свойственно требовать от партнёра однообразного поведения в различных жизненных ситуациях, неприятие грубости, актуально чувство обиды и ретроспективная оценка поведения партнёров. Важно переживание чувства удовлетворённости браком, отмечается нетерпимость к жалобам и капризам окружающих людей.

— У супругов, где дети оставили семью, становятся актуальными вопросы ригидности. В процессе общения с супругами следует учитывать неприятие дискомфортных состояний и ожидание стереотипных форм поведения [3].

Итак, проведённый статистический анализ эмпирических данных и интерпретация результатов однофакторного дисперсионного анализа, дисперсионного анализа Краскала-Уоллиса и факторного анализа, позволяют заключить что, выдвинутая в ходе исследования гипотеза о том, что существуют различия в психологических характеристиках толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи, подтвердилась.

Выражается признательность и благодарность всем семейным парам, принявшим участие в исследовании.

Литература:

1. Коноплёва, Л. С. Анализ ригидности и удовлетворённости браком у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи/Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2014. №3 (4). URL: <http://www.7universum.com/en/psy/archive/item/1089>.
2. Коноплёва, Л. С. Анализ общей коммуникативной толерантности у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи/Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — Сб. ст. по материалам XXXVII междунар. науч.-практ. конф. №2 (37). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — с. 117–125.
3. Коноплёва, Л. С. Факторы толерантного сознания у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи [Текст]/Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — с. 52–60.
4. Barcai, A. Normative family development // Journal of marriage and family therapy, 1981. — Vol. 7. — №3. — P. 353–358.

Психологическое обеспечение адаптации к службе военнослужащих по призыву

Медин Роман Николаевич, магистрант;

Огородник Светлана Ивановна, преподаватель

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

Вооруженный силы, как и вся страна, последние двадцать лет переживают серьезные перемены. Утверждена Стратегия национальной безопасности до 2020 года и новая Военная доктрина, представляющие собой систему официально принятых в государстве взглядов на подготовку к вооруженной защите и вооруженную защиту Российской Федерации. Одной из ступеней реализации Военной доктрины является формирование высокого профессионализма у военнослужащих. Вместе с тем происходящие перемены в обществе и российской армии обусловили и углубили социально-психологические и педагогические проблемы, связанные с воспитанием личности военнослужащих и их военно-профессиональной деятельностью в частях и подразделениях. Особую актуальность приобретает проблема эффективности педагогического обеспечения профессиональной адаптации военнослужащих по призыву. Перемещение из одной социальной среды в другую придает адаптации военнослужащих по призыву особую сложность, которая часто носит противоречивый, конфликтный характер. К тому же молодой человек, воспитанный в детском саду, школе, ссузе или вузе в основном женском коллективе, и видя в семье главенствующую роль мамы, призываясь на службу, попадает чисто в мужской коллектив, в котором он не знает как себя вести. В молодом человеке женский коллектив воспитывает феминистические черты, что ведет к тому, что он не знает как себя вести в мужском коллективе. В этом состоит еще одна особенность адаптации военнослужащих по призыву. Так же связи с сокращением срока службы повышаются требования к психологическому обеспечению профессиональной адаптации солдат по призыву.

Профессиональная адаптация — это процесс освоения профессиональной деятельности через приобретение практических, теоретических умений и навыков, овладения необходимым объемом знаний для выполнения должностных обязанностей на высоком качественном уровне [1, с. 4].

Профессиональная адаптация — это социальный процесс освоения личностью новой трудовой ситуации, в котором личность и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами. Поступая на работу (службу), человек активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений конкретной организации, усваивает новые для него социальные роли, ценности, нормы, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами организации (трудового коллектива, воинского коллектива), тем самым подчиняя

свое поведение служебным предписаниям данного предприятия или учреждения [2, с. 89].

Реформирование армии в последние годы привело к ряду позитивных решений, обеспечивающих повышение профессионализма военнослужащих по призыву. В настоящее время военнослужащие по призыву освобождены от несвойственных военных обязанностей, что увеличивает время на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность. Кроме того, внедряются новые методики обучения военному делу, больше внимания уделяется практическому знакомству с военной профессией. Во многих частях меняется режим труда и отдыха, устанавливаются постоянные интернет-связи с домом, что создает положительный психологический климат при освоении воинской специальности. В штате всех воинских частей есть должность — психолога. Однако, зачастую это не высококвалифицированные психологи, а вышедшие на пенсию военнослужащие или контрактники, которые только начали получать квалификацию психолога в ВУЗе. Поэтому они могут не иметь профессионального опыта и не знать особенностей адаптации военнослужащих и специфики работы по данной проблеме.

Вместе с тем остаются нерешенными проблемы эффективной профессиональной адаптации военнослужащих по призыву при переходе их из учебного подразделения в боевое. Наблюдается отрыв профессиональной и социальной адаптации, не учитывается адаптационный опыт военнослужащего, не ведется дифференцированная работа по профессиональной адаптации. Адаптация к службе в армии является проявлением общего, универсального явления и процесса, направленного на поддержание гармонии между личностью и социальной средой.

Подчиняясь общим закономерностям социальной адаптации, профессиональная адаптация к службе в армии имеет свои особенности, в основе которых лежат профессиональная деятельность в армии, содержание учебного процесса (в целом всего процесса воспитания и обучения воина), нормы и требования воинского коллектива. Показателями степени готовности к профессиональной адаптации в армии выступают: опыт социальной адаптации, полученный до призыва; степень психологической способности к адаптивным действиям; качество освоения военной профессией.

Адаптация молодых военнослужащих к условиям жизнедеятельности в армии выступает как процесс, который имеет сложную структуру, состоящую из элементов, представленных в виде адаптации к социальной среде воинского коллектива, новой социальной роли, организации учебного процесса, учебно-боевой деятельности, бытовой

и досуговой адаптации. Он состоит из диагностики, разработки и реализации модели профессиональной адаптации и коррекции процесса профессиональной адаптации в течение всего срока прохождения службы.

Успешность профессиональной адаптации при переходе на службу в действующих частях достигается при помощи использования различных вариантов модели профессиональной адаптации. Для солдат-срочников, имеющих высокие адаптационные способности, следует использовать «мягкий» вариант модели профессиональной адаптации, ориентированный на межличностные отношения «солдат — командир — семья». «Жесткий» вариант модели, основанный на нормативно-нравственной триаде «военный устав — военный долг — ответственность перед семьей (домом в мировом смысле слова)», необходимо применять к солдатам со средними адаптивными способностями. «Более жесткий» и «очень жесткий» вариант моделей рекомендуется предлагать солдатам с низким уровнем адаптивных способностей, что означает организацию адаптации на принципах, «дисциплина — военная привычка — опыт», альтернативные домашним.

К психологическим условиям обеспечения успешной реализации предложенной модели профессиональной адаптации военнослужащих по призыву следует отнести: учет социального опыта новобранца; степень психолого-педагогической устойчивости призывников к адаптационным процессам; использование для отдельных категорий военнослужащих различных вариантов профессиональной адаптации: встречной, ресурсной, фоновой, принудительной.

Психологи частей так же должны в адаптационный период способствовать созданию благоприятного климата для успешной адаптации призывников к условиям военной службы, предупреждение гибели военнослужащих, суицидальных попыток, самовольного покидания частей. В целях качественной организации приема военнослужащих пополнения, их социально-психологического изучения и психологического обследования, формирования здорового морально-психологического климата в воин-

ских коллективах и предупреждения правонарушений необходимо организовывать:

- проведение методических и практических занятий с должностными лицами, осуществляющими прием военнослужащих пополнения;

- проведение углубленного социально-психологического изучения и психологического обследования военнослужащих пополнения в период проведения начальной военной и общевойсковой подготовки, предусматривая в расписаниях занятий необходимое время для проведения указанных мероприятий;

- проведение контрольных психологических обследований при необходимости уточнения достоверности имеющихся в личных делах военнослужащих пополнения результатов их изучения специалистом по профессиональному психологическому отбору военного комиссариата;

- взаимодействие психологов со специалистами медицинской службы экстренной психологической помощи военнослужащим пополнения, имеющим затруднения в адаптации к условиям военной службы, склонным к девиантному поведению (особенно употреблявшим ранее наркотические и токсические вещества, алкогольные напитки, а также приводы в милицию за совершенные правонарушения);

- распределение военнослужащих пополнения по подразделениям с учетом рекомендаций специалистов психологической работы в призывных пунктах [1, с. 189].

Благополучное протекание процесса адаптации молодых воинов способствует повышению их общего профессионализма, связанного с признанием ценностей военного труда и социальных ценностей профессии военного. Это поднимает личную значимость освоения военной профессии в ее широком смысле слова. Высокий уровень профессионализма в конкретной военной специальности может способствовать профессиональной ориентации после службы в армии или при решении вопроса о службе по контракту. Важно правильно выбрать модель профессиональной адаптации молодого бойца и гибко менять ее варианты на разных этапах службы по призыву.

Литература:

1. Корытков, В. А. Педагогическое обеспечение профессиональной адаптации военнослужащих по призыву в частях противовоздушной обороны Вооруженных сил России./диссертация на соискание степени к. п. н. — Новосибирск, 2013.
2. Маслова, Ж. М. Психологические факторы адаптации и профессионального роста сотрудников ГИБДД: автореф. дис.... канд. псих. наук/Ж. М. Маслова. — СПб.: СПбУ МВД РФ, 2010.

Организационная культура как фактор конструктивного разрешения конфликтов

Мкртумян Лусине Самвеловна, аспирант

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова

В статье рассматривается понятие «организация», выделяются типы организации, дается определение конфликта в организации, рассматривается его специфика, виды и причины возникновения конфликтов. Особое внимание уделяется понятию «организационная культура», выделяются ее функции, рассматривается их связь с условиями конструктивного разрешения организационных конфликтов.

Ключевые слова: конфликт в организации, организационная культура, тип реагирования в конфликте, конструктивное поведение.

Е. В. Буртовая дает следующее определение организации: *организация* — это производственно-технологическое объединение людей и средств производства; коллектив тружеников, которые объединяют свои усилия и способности для развития производства, принимают активное участие в решении социально-экономических проблем; такая совокупность людей, в которой индивиды объединены определенными связями и отношениями.

В обществе функционируют различные *типы организаций*: предприятия, учреждения, университеты, институты, финансовые структуры, общественные организации (например, политические партии, профсоюзы и др.), ассоциативные организации (например, семья). Организации структурно состоят из целого ряда подразделений: цехов, смен, отдельных служб, бригад и др. Эти объединения выступают как первичные группы, т. е. являются социальной средой, в которой человек непосредственно контактирует с другими людьми.

Организации выполняют разнообразные *функции* и отличаются друг от друга по роду деятельности их членов,

уровню организации и сплоченности, количественному составу. Являясь важнейшей ячейкой общества, организация соединяет и координирует поведение людей, специализирующихся на разных типах деятельности, включает их в единый трудовой процесс, решает не только производственные задачи, но и создает условия для развития своих членов. Здесь в среде непосредственного общения закладываются первоначальные представления людей, формируются мнения, закрепляются привычки, проявляются склонности, утверждается общественная репутация работников. Взаимные связи и отношения складываются не только на основе производственной деятельности, но и под влиянием реальных условий жизни: политических, психологических, нравственных и др. Людей сплачивают общие интересы, идеи, цели, нравственные нормы и принципы [1].

«Оболочкой» организации является организационная культура. Существует множество подходов к определению понятия «*организационная культура*». Сравнительную характеристику таких подходов предложила О.Г. Тихомирова, они представлены в Таблице 1 [5].

Таблица 1

Сравнительная таблица основных определений организационной культуры

Авторы	Содержание определений
Определения — характеристики деятельности организации и ее членов	
Д. Олдхэм	Методы выполнения работы и то, как обращаются с людьми в этой организации
Э. Шейн	Коллективные базовые представления, обретаемые группой в процессе внешней адаптации и внутренней интеграции. Культура и лидерство являются по сути двумя сторонами одной монеты, культуры порождаются лидерами, навязывающими группе свои собственные ценности и представления
Б. З. Мильнер	Представления и подходы к постановке дела, формы отношений к достижению результатов деятельности
К. Сил и Д. Мартин	Ценностей организации (ядро культуры) определяют философию, миссию организации; язык, истории, легенды, ритуалы, церемонии, внешний вид, одежда и др. (формы культуры) передают ценности; для поддержания культуры формируются правила найма работников, тренинги, программы обучения, планирования карьеры и т. д.
Р. Холл	Положения, понятия и ценности, которые создают опору для действия
Определения, содержащие перечисление элементов организационной культуры	
Просто перечисляющие набор компонент, входящих в организационную культуру	

Д. Хэмптон	Понятия, знания, ценности, материальные предметы, формальные законы и неформальные обычаи
Д. Гибсон Д. Иванцевич	Признанные ценности, убеждения, нормы и формы поведения в организации
Р. Дафт	Набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых всеми членами общества или организации
Д. Ньюстром и К. Дэвис	Набор разделяемых понятий, ценностей, убеждений, норм
Ф. Лютенс	Наблюдаемые регулярные формы поведения, нормы (отношение сотрудников к своей работе), доминирующие ценности, философия (принятые в организации отношения сотрудников между собой, отношения к клиентам), правила, организационный климат
Н. Лэметр	Система представлений, символов, ценностей и образцов поведения, разделяемая всеми ее членами
Определения, отражающие характер воздействия компонент на организацию	
К. Камерон и Р. Куинн	То, что ценно для организации, каковы стили ее лидерства, язык и символы, процедуры и повседневные нормы, как определяется успех. Все то, что определяет уникальность характера организации
Р. Гриффин	Набор ценностей организации, которые помогают ее членам понять, для чего была основана организация, как она работает, и что для нее важно
П. Вейлл	Система отношений, действий, артефактов, которая выдерживает испытания временем и формирует у членов данного культурного общества довольно уникальную общую для них психологию
Ф. Харрис и Р. Моран	Осознание работниками себя и своего места в организации; способы и язык общения в организации; внешний вид работников, их поведение, верования; организация питания, обучения и развития; отношение ко времени; характер отношений между людьми разного ранга, интеллекта, опыта и т. д.; ценности организации, трудовая этика и мотивация
Д. Элдридж и А. Кромби	Уникальная совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения и т. п., которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей
Определения, трактующие организационную культуру как целостную категорию	
М. Мескон	Атмосфера или социальный климат в организации
Э. Джакус	Образ мышления и способ действия, которые должны быть усвоены и хотя бы частично приняты новичками, чтобы новые члены коллектива стали «своими»

Выделим основные *функции организационной культуры*.

1. Охранная функция. Суть её заключается в том, что организационная культура создаёт специфическую систему ценностей, норм и правил, которая служит барьером для проникновения нежелательных тенденций и отрицательных ценностей из окружающей среды.

2. Интегрирующая функция, суть которой заключается в том, что единая система ценностей в организации позволяет каждому ощутить себя частью единого целого и определить свою роль и ответственность. При этом формируется чувство общности, сплачивающее членов организации, и собственный оригинальный имидж организации.

3. Регулирующая функция, которая формирует и контролирует поведение членов организации. С помощью норм, стандартов, правил организационная культура определяет поведение людей внутри организации, а нередко и за её пределами. Регулирующая функция задаёт в организации однозначность и упорядоченность во всех процессах хозяйственной деятельности.

4. Замещающая функция. Суть её заключается в том, что сильная организационная культура позволяет организации замещать формальные механизмы и отношения в случае их недостаточности или отсутствия на неформальные, вытекающие из особенностей внутриорганизационных отношений.

5. Адаптивная функция заключается в том, что новые сотрудники организации, не обладающие культурой данной организации, безболезненно и легко вписываются в социальную и производственную системы организации и в сложившуюся систему отношений.

6. Образовательная и развивающая функции проявляются в том, что уровень организационной культуры воздействует соответствующим образом на воспитание и образовательный уровень в организации. Чем выше общий образовательный уровень в организации, тем, как правило, большее желание у отдельных сотрудников поднять свой образовательный уровень. Таким образом, высокая организационная культура способствует улучшению «человеческого капитала» и социальной стабильности в организации.

7. Функция управления качеством. Суть этой функции состоит в том, что качество организационной культуры напрямую определяет качество работы, рабочей среды, микроклимата в организации, которые в свою очередь определяют качество продукции организации [4].

В процессе совместной деятельности в трудовом коллективе нередко возникают конфликты. *Конфликт в организации* можно определить как «открытую форму существования противоречий интересов, возникающих в процессе взаимодействия людей при решении вопросов производственного и личного порядка» [1].

Существуют четыре *основных типа организационных конфликтов*: внутриличностный, межличностный, конфликт между личностью и группой, межгрупповой.

Внутриличностный конфликт — это специфический тип конфликтного процесса, развертывающегося внутри личности, вследствие дисгармоничности, противоречивости стремлений, присущих различным подсистемам и структурам психологической системы индивида, между сознательными и бессознательными его влечениями, между требованием совести и стремлением получить удовольствия, между инстинктивными позывами и нормами культуры и нравственности.

Межличностный конфликт — наиболее часто возникающий в организации тип конфликта. Межличностный конфликт отражает психологическую атмосферу всей организации и отдельного коллектива. Наиболее известная типология межличностных конфликтов на производстве принадлежит Н.В. Гришиной, которая рассматривает их как вертикальные и горизонтальные, так и различные модификации.

1. Конфликты, возникающие как реакция на препятствие к достижению основных целей деятельности, получение определенного продукта.

2. Конфликты, вызванные факторами, препятствующими достижению людьми личных целей трудовой деятельности.

3. Конфликты, обусловленные несоответствием поведения партнеров по работе нормам и ценностям, принятым в коллективе.

4. Конфликты, возникающие на основе личных взаимоотношений людей, из притязаний, особенностей личности.

Следовательно, межличностный конфликт можно определить как взаимное отрицательное восприятие людей, вызванное несовместимостью их взглядов, интересов, оценок или потребностей, и связанную с этим отрицательную реакцию на слова и поступки человека, рассматриваемого в качестве нежелательного партнера или соперника [3].

Конфликт между личностью и группой возникает, если личность займет позицию, отличающуюся от позиции группы (сложившихся в группе норм поведения и труда), когда ожидания группы находятся в противоречии с ожиданиями отдельной личности. Конфликт возникает из-за несоответствия компетентности руководителя и компетентности специалистов коллектива, из-за неприятия группой нравственного облика и характера руководителя.

Межгрупповой конфликт. Само понятие «межгрупповой конфликт» предполагает, что конфликтный процесс возникает во взаимодействии между различными группами и может осуществляться по различным причинам, в различных условиях, формах, с различной степенью напряженности.

Из всех причин, приводящих к межгрупповым конфликтам, можно выделить три основные:

- 1) объективные условия взаимодействия, связывающие или разделяющие социальные группы;
- 2) внутригрупповые процессы, в том числе конфликтные, протекающие в каждой из взаимодействующих групп;
- 3) содержание и направленность межгрупповых взаимодействий [3].

М.М. Кашапов и Т.Г. Киселева выделяют следующие *типы реагирования на конфликт*: агрессия, уход и оптимальное разрешение.

Агрессия — реакция человека, при которой он выражает свои чувства и мнения в грубой, угрожающей, нападающей, требовательной или враждебной манере.

Уход — отклонение от разрешения конфликта.

Оптимальное разрешение конфликтной ситуации — это результат, достигнутый в ходе устранения противоречия, составляющего ядро конфликта. [2].

Существует несколько условий оптимального разрешения конфликта. Мы рассмотрим их во взаимосвязи с функциями организационной культуры. Свои выводы мы представили в виде таблицы (Таблица 2).

Таблица 2

Взаимосвязь условий оптимального разрешения конфликта и функций организационной культуры

Условие оптимального разрешения конфликта	Функция организационной культуры, отвечающая данному условию
Взаимопонимание и взаимодействие сотрудников	Коммуникационная (установление и использование эффективных коммуникационных потоков)
Общее согласие, сплоченность коллектива	Стабилизационная (развитие системы социальной стабильности в организации)
Готовность к изменению собственных установок	Адаптивная

Самоконтроль, поведение, направленное на получение позитивного результата	Регулирующая
Высокий образовательный уровень, позволяющий своевременно распознать конфликт и определить свои ожидания по поводу возникшей конфликтной ситуации	Образовательная и развивающая

Таким образом, рассмотрев функции организационной культуры, мы определили, что она благоприятно влияет на конструктивное поведение в конфликте и способствует оптимальному разрешению конфликтных ситуаций.

Все это, безусловно, является одним из факторов успешной совместной деятельности сотрудников, положительно влияющей на эффективность работы организации в целом.

Литература:

1. Буртовая, Е. В. Конфликтология. Учебное пособие. [Текст]. — М.: ЮНИТИ, 2002. 508 с.
2. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. [Текст]. — М. — Ярославль: Ремдер, 2003. 184 с.
3. Островская, С. И. Управление конфликтами в организации. Учебное пособие. [Текст]. — Хабаровск: Изд-во ДВ-ГУПС, 2002. 115 с.
4. Старцев, Ю. Н. Менеджмент. Учебное пособие [Текст]. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2007. 148 с.
5. Тихомирова, О. Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка. [Текст]. — СПб.: СПбГУ ИМТО, 2008. 148 с.

Соревновательная деятельность в сфере туризма как системообразующее условие позитивной динамики внутригрупповых процессов

Романова Марина Евгеньевна, педагог дополнительного образования;

Романов Алексей Сергеевич, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Одной из важнейших функций туризма как общественного явления в современных условиях выступает формирование сознательных и активных членов общества и воспитание сплоченной команды, ставящей интересы общественные выше личных, умеющей, преодолевая трудности и препятствия, делить поровну радости и огорчения.

Особенно проявляется роль значимости командного единства в соревнованиях по спортивному туризму — своеобразном конгломерате экстремального преодоления препятствий и сложностей, связанных с жизнеобеспечением команды в формате походов различной сложности и направленности. Дружная группа — залог не только успешного прохождения дистанции, но и хорошей организации активного отдыха и своевременной релаксации. В тренировочных и походных условиях создаются условия для позитивной динамики внутригрупповых процессов, воспитываются волевые качества как смелость и решительность, терпеливость, настойчивость, инициативность. Эти качества, ставшие чертами личности спортсмена-туриста, определяют в комплексе важнейшее свойство «спортивного характера» — волю к победе на соревнованиях или к прохождению запланированного туристского

маршрута, соединяющую в себе способность к предельной мобилизации и сосредоточению в экстремальных условиях, уверенность и общую психическую устойчивость, быстрое принятие решений. В единстве с этим свойством воспитываются и такие черты характера, как дисциплинированность, обязательность, спортивное трудолюбие.

Соблюдение дисциплины в группе позволяет целенаправленно и планомерно готовиться к достижению высоких спортивных результатов в сфере спортивного туризма, создавать атмосферу радости и уверенности в своих силах на маршруте, чувствовать поддержку товарищей. Особенно важно понимание того, что дисциплина — это, прежде всего, подчинение интересам своей малой группы, борьба с собственными желаниями, вступающими в противоречие с нормами поведения в обществе.

На дистанциях по спортивному туризму часто приходится встречаться с неожиданными трудностями или ситуациями чаще естественными иногда условно ситуативными: сложные участки подъема или спуска, пороги или водопады, лавиноопасные склоны; сложные метеорологические условия: пурга, гроза, сильный мороз или палящий зной; стихийные бедствия: наводнение, сель, сход лавины; травмирование участников, переноска постра-

давших. В каждой из подобных ситуаций участники команды должны находить выход и обеспечить свою безопасность, сохраняя психологическую устойчивость группы при любых неблагоприятных условиях. В создании хорошего психологического микроклимата в команде многое зависит от ее руководителя или капитана. На маршруте их решения становятся законом для участников, а правильность и своевременность принятых решений — залогом успешного и безаварийного прохождения дистанции.

Социально-психологическая задача, стоящая перед тренером — это воспитание ценных качеств личности: эмоциональной стабильности; целеустремленности в работе; оптимистической реакции на трудности и мотивации на успех; способности к сотрудничеству и компромиссам. Только высокий уровень групповой сплоченности поможет команде пройти сложную дистанцию, побеждая свои слабости и научившись прощать чужие.

Для исследования влияния соревновательной деятельности на динамику внутригрупповых процессов нами использовались методики Г. Айзенка и С. Айзенка (опросник основных свойств личности), К. Томаса (исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации), Т. Лири (опросник межличностных отношений в адаптации Л. Н. Собчик).

С целью определения отношений между малыми группами было выбрано две группы учащихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №19 с углубленным изучением отдельных предметов» в количестве 20 человек (9–11 классы в возрасте 15–17 лет). Первая группа (условно нами названная «профессионалы») была представлена воспитанниками муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий», занимающихся по программе «Юный спасатель» (3-й год обучения). Воспитанники на момент начала исследования имели опыт многократного командного участия в соревнованиях по спортивному туризму и ориентированию муниципального, регионального и межрегионального уровней, опыт участия в пешеходных походах 1–3 степени сложности, опыт комбинированного спелео-пешеходного похода 1 категории сложности.

Вторая группа (условно названная «стажерами») была представлена обучающимися, имеющими личный немногочисленный опыт участия в соревнованиях по программе «Школа безопасности» на муниципальном и региональном уровне.

Для верификации гипотезы о соревновательной деятельности в сфере спортивного туризма, которая является системообразующим условием позитивного влияния на внутригрупповые процессы, сравнивались показатели двух групп по таким личностным переменным, как эмоциональная устойчивость (уравновешенность); стремление к сотрудничеству и компромиссам; повышение уровня адаптации к совместной деятельности; развитие самокритичности и самоконтроля.

Рассмотрим результаты исследований проведенных в виде двух последовательных срезов: перед началом и после окончания областных соревнований по спортивному туризму «Школа безопасности» и полевого лагеря «Юный спасатель» (село Безлюдовка Шебекинского района Белгородской области, 17–21.05.2011 г.).

В ходе соревновательной деятельности из 1-й и 2-й групп были сформированы две команды, имеющие примерно одинаковый соревновательный опыт: в каждой команде теперь стало по пять «профессионалов» и по пять «стажеров». При этом 1-я и 2-я группа продолжали жить каждая в своем базовом лагере, а в новом составе сходились только на соревновательной дистанции.

Анализ результатов исследования изменений в структуре личности под воздействием межгрупповых отношений (опросник основных свойств личности) показывает, что рост степени экстравертности, т. н. «открытости обществу», у «профессионалов» зафиксирован в четырех случаях из десяти (40%), у «стажеров» — в двух случаях из десяти (20%). При этом показатели эмоциональной неустойчивости у 1-й группы выросли в четырех случаях из десяти (40%), а у 2-й группы — в пяти случаях из десяти (50%).

Можно сделать общий вывод, что внутригрупповой уровень общительности имеет положительную динамику у 1-й группы (+ 3 балла в сторону экстравертности) и отрицательную динамику у 2-й группы (+ 5 баллов в сторону интровертности).

При этом вторая группа увеличивает свой общий показатель эмоциональной устойчивости на 1 балл, а первая группа теряет его в пределах 5-и баллов, что может говорить о возникновении эффекта социальной фасилитации, т. е. усилении доминантных реакций в присутствии других. Последствия данного эффекта проявляются в перенагрузке когнитивной сферы и повышения уровня возбуждения.

Данные корректурной шкалы говорят о том, что достоверность показателей в 1-й группе подлежит сомнению (более 4-х баллов) только в одном случае из двадцати, а у 2-й группы — в шести случаях из двадцати возможных.

Таким образом, согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения и функционально связанные с ними основные свойства личности (интровертность/экстравертность, эмоциональная неустойчивость/уравновешенность) претерпевают изменения в ходе межгрупповых отношений. Причем «профессионалы» в большей степени проявляет готовность идти на контакт и попробовать себя в новом виде деятельности, по сравнению со «стажерами».

Анализируя различные социально-психологические качества личности, следует помнить, что многие из них есть результат проявления сложного соотношения между «я» — личность и «они» — другие люди. Сущность этого соотношения позволяет не только четко осознать и осмыслить проявление истинных особенностей конкретного человека в его отношениях с другими людьми, но и пред-

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования степени интравертности – экстравертности и эмоциональной устойчивости по опроснику Айзенка (1 группа)

№	ФИО испытуемого	Экстраверт/интроверт		Эмоциональная устойчивость		Корректирующая шкала	
		17.05.	20.05.	17.05.	20.05.	17.05.	20.05.
1	Гребенкин Д.	17	20	–19	–12	1	2
2	Максимов В.	9	11	–12	–12	1	1
3	Терских Е.	14	15	–15	–15	1	1
4	Хилобок Г.	14	13	–15	–20	2	1
5	Лебедева А.	15	17	–16	–16	2	1
6	Гранкина К.	9	8	–20	–17	2	2
7	Филиппов В.	6	6	–11	–6	2	2
8	Клёва И.	7	4	–18	–21	3	4
9	Орехов А.	10	10	–13	–21	4	5
10	Кучер Н.	12	12	–8	–12	4	3
Общий показатель		113	116	–147	–152		
Общий прирост		+3		–5			

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов исследования степени интравертности – экстравертности и эмоциональной устойчивости по опроснику Айзенка (2 группа)

№	ФИО испытуемого	Экстраверт/интроверт		Эмоциональная устойчивость		Корректирующая шкала	
		17.05.	20.05.	17.05.	20.05.	17.05.	20.05.
1	Михаелян Т.	11	13	–14	–13	1	2
2	Тюлев С.	14	17	–19	–12	2	1
3	Гуд А.	20	14	–11	–16	2	3
4	Павлов И.	15	13	–9	–10	3	3
5	Топоровский М.	15	15	–6	–8	4	5
6	Рыжков А.	10	10	–10	–13	4	3
7	Федченко А.	16	16	–8	–10	4	4
8	Мирошников В.	14	14	–11	–6	6	5
9	Быконь В.	15	12	–11	–10	6	3
10	Воробьев В.	9	10	–9	–9	7	6
Общий показатель		139	134	–108	–107		
Общий прирост		–5		+1			

видеть многие варианты его возможного поведения в различных условиях реальной действительности. Это важно для предотвращения конфликтных ситуаций, преодоления несогласованности действий людей в составе различных общностей.

Результаты исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации по методике К. Томаса позволили выделить типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Сравнительный анализ результатов показал, что в 1-й группе (табл. 3) явно возросло стремление к сотрудничеству (на 27,7%) и избеганию конфликтных ситуаций (на 3,2%). При этом группа «профессионалов» меньше соглашалась приспособиться (на 2,5%) и идти на компромисс (меньше на 4,6%), явно прослеживается целеустремленность в действиях группы.

Более мягкий подход к реагированию в конфликтной ситуации показала 2-я группа (табл. 4): на 2,8% уменьшилась склонность к соперничеству; на 6,1% увеличилось стремление к компромиссам; слегка наметился перевес в сторону сотрудничества (0,6%) и неявного уменьшения желания приспособляться (на 0,5%).

Согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения и функционально связанная с ними способность адаптации личности к совместной напряженной деятельности претерпевают изменения в ходе межгрупповых отношений.

Для оценки актуального «Я» — участника на момент обследования был использован опросник Т. Лири, в адаптации Л. Собчик. Сравнительный анализ результатов исследования по опроснику показывает, что положительная динамика индекса доминантности (показателя независи-

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации по методике Томаса (1 группа)

№	ФИО	Соперничество		Сотрудничество		Компромисс		Избегание		Приспособление	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05
1	Клёва И.	3	2	6	4	8	6	5	8	8	10
2	Хилобок Г.	5	1	6	7	8	9	5	6	6	7
3	Лебедева А.	6	5	4	6	8	7	5	4	7	8
4	Терских Е.	5	6	4	6	9	4	3	7	9	6
5	Филиппов В.	2	3	5	7	9	10	9	6	4	4
6	Максимов В.	1	1	7	7	9	9	8	8	5	5
7	Орехов А.	1	4	6	3	7	6	8	8	8	9
8	Гребенкин Д.	7	9	4	4	7	7	4	7	6	3
9	Кучер Н.	3	5	4	5	8	9	9	6	6	5
10	Гранкина К.	11	6	3	9	5	5	7	8	4	2
Общий показатель		44	42	43	58	78	72	63	68	63	59
Общий прирост		-2		+15		-6		+5		-4	

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации по методике Томаса (2 группа)

№	ФИО	Соперничество		Сотрудничество		Компромисс		Избегание		Приспособление	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05
1	Михаелян Т.	3	3	8	7	11	9	6	6	3	5
2	Мирошников В.	3	1	5	8	4	7	8	9	9	6
3	Быконь В.	1	1	5	8	5	5	7	7	9	9
4	Павлов И.	8	8	8	6	1	7	7	8	6	1
5	Гуд А.	3	4	4	5	7	9	8	6	7	6
6	Тюлев С.	6	5	7	3	5	5	8	10	4	7
7	Рыжков А.	9	6	5	5	5	7	6	4	4	9
8	Топоровский М.	3	3	8	9	6	5	4	4	9	9
9	Воробьев В.	10	9	6	6	7	7	8	8	0	1
10	Федченко А.	1	1	7	7	10	10	7	7	5	5
Общий показатель		47	41	63	64	61	71	69	69	59	58
Общий прирост		-6		+1		+10		0		-1	

мости мнения, упорства и отстаивания собственной точки зрения) зафиксирована в шести случаях из десяти (60%) в 1-й группе (табл. 5) и в семи случаях из десяти (70%) — во 2-й группе (табл. 6).

Внутригрупповой прирост показателей индекса доминантности имеет разницу у двух групп в 3,3 балла в пользу группы «стажеров», что указывает на пробу новичков в завоевывании новых межличностных позиций.

Неоднородную природу внутригруппового изменения и у «профессионалов» и у «стажеров» имеет индекс доброжелательности. Группа «профессионалов» более доброжелательно стала смотреть на общество: рост показателя индекса доброжелательности проявился у пяти

участников из десяти (50%), и внутригрупповой прирост показателей составил 1,6 баллов (табл. 5).

Несмотря на то, что личный рост показателя индекса доброжелательности в группе «стажеров» зафиксирован в семи случаях из десяти (70%), внутригрупповой показатель упал на 7,1 балла (таб. 6), что говорит об единичных случаях (Гуд А.: — 9,9) явного охлаждения межличностных отношений.

С помощью метода ДМО удалось выявить в каждой группе участников, тяготеющих к неконформным и конформным межличностным отношениям. Был сделан сравнительный анализ изменений, происшедших в ходе соревновательной деятельности согласно характеристике

Таблица 5

Сравнительный анализ результатов исследования индекса доминантности и доброжелательности по опроснику Лири (1 группа).

№	ФИО испытуемого	индекс доминантности V, доброжелательности G					
		17.05.2011		20.05.2011		прирост показателей	
1	Клёва И.	V=-2,2	G=9,7	V=-5	G=10	V=-2,8	G=+0,3
2	Хилобок Г.	V=1,9	G=1,4	V=-2,6	G=-5,4	V=-4,5	G=-6,8
3	Лебедева А.	V=8	G=-1	V=9,7	G=-4,4	V=+1,7	G=-3,4
4	Терских Е.	V=1,8	G=4,5	V=4,5	G=0,7	V=+2,7	G=-3,8
5	Гранкина К.	V=-14,1	G=-12,6	V=-12,1	G=-0,4	V=+2	G=+12,2
6	Филиппов В.	V=6,1	G=10,7	V=9,4	G=5,5	V=+3,3	G=-5,2
7	Максимов В.	V=-4,6	G=-0,3	V=-7,2	G=1,8	V=-2,6	G=+2,1
8	Орехов А.	V=4,7	G=4,8	V=8,9	G=6,6	V=+4,2	G=+1,8
9	Гребенкин Д.	V=2,9	G=-12,6	V=6,1	G=-6,4	V=+3,2	G=+6,2
10	Кучер Н.	V=2,7	G=9,4	V=2,4	G=7,6	V=-0,3	G=-1,8
Общий прирост		V=+6,9 G=+1,6					

Таблица 6

Сравнительный анализ результатов исследования индекса доминантности и доброжелательности по опроснику Лири (2 группа)

№	ФИО испытуемого	индекс доминантности V, доброжелательности G					
		17.05.2011		20.05.2011		прирост показателей	
1	Михаелян Т.	V=2,8	G=12,7	V=3,9	G=6,6	V=+1,1	G=-6,1
2	Мирошников В.	V=1,3	G=8,7	V=9,9	G=11	V=+8,6	G=+2,3
3	Быконь В.	V=10,8	G=4,8	V=7,8	G=7,2	V=-3	G=+2,4
4	Павлов И.	V=11,1	G=7,7	V=16,4	G=8,6	V=+5,3	G=+0,9
5	Топоровский М.	V=13,6	G=11,1	V=15,7	G=6,7	V=+2,1	G=-4,4
6	Тюлев С.	V=7	G=-4,5	V=5	G=-4	V=-2	G=+0,5
7	Рыжков А.	V=11,6	G=-1,5	V=8,2	G=-1,3	V=-3,4	G=+0,2
8	Гуд А.	V=1,4	G=8,9	V=3,4	G=-1	V=+2	G=-9,9
9	Воробьев В.	V=13,9	G=-2,7	V=6,9	G=-0,3	V=-7	G=+2,4
10	Федченко А.	V=4,8	G=10,2	V=9,7	G=14,8	V=+4,9	G=+4,6
Общий прирост		V=+10,6 G=-7,1					

показателей: 0—4 баллов — скрытность и неоткровенность испытуемого; 5—8 баллов — стиль поведения свойственный гармоничным личностям; 8—13 баллов — акцентуация данных свойств; 14—16 баллов — выраженные трудности социальной адаптации.

Результаты исследования показывают, что группа «стажеров» с преобладающим «властно-лидирующим» стилем межличностных отношений (110 баллов против 91 у «профессионалов») и «независимо-доминирующим» (91 балл против 60 у «профессионалов») менее всего подверглась межгрупповому влиянию, сдав свои позиции соответственно на 2 и 1 баллов (табл. 7, 8), при этом 2-я группа показала явный рост недоверия и скепсиса (+ 8 баллов) в противовес уменьшенных показателей 1-й группы (- 6 баллов).

Из данных таблиц 7 и 8 можно сделать общий вывод, что группы, не имеющие длительный опыт совместной де-

ятельности, тяготеют к неконформности. В ходе опроса были выявлены участники с преобладанием таких черт личности как экстраверсия, спонтанность, ригидность и агрессивность.

Анализ межличностных отношений, отражающих такие особенности поведения как застенчивость, потребность в признании со стороны окружающих, стремление к тесному сотрудничеству, показал, что напряженность, свойственная духу соревнований, способствует отказу от конформных стилей отношений. Общий прирост показателей у 1-й и 2-й групп в этом случае почти совпадает (табл. 9, 10).

Интересным для размышлений представляется факт, хоть и незначительной (+ 1 балл), но все-таки проявившейся у «стажеров» выраженной готовности помогать окружающим — и это на фоне снижения «великодушия» у «профессионалов» (табл. 9, 2.10)? Здесь проявляется

Таблица 7

Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений неконформных тенденций по опроснику Лири (1 группа)

№	ФИО испытуемого	I. Властный-лидирующий		II. Независимый-доминирующий		III. Прямолинейный-агрессивный		IV. Недоверчивый-скептический	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05
1	Клёва И.	6	4	5	5	6	5	5	5
2	Хилобок Г.	9	4	4	8	6	11	9	9
3	Лебедева А.	11	12	6	8	9	11	10	10
4	Терских Е.	8	9	6	7	8	7	9	8
5	Гранкина К.	7	0	4	6	10	3	13	6
6	Филиппов В.	8	8	6	8	5	4	4	3
7	Максимов В.	4	4	6	6	6	7	4	4
7	Орехов А.	14	12	6	6	9	7	6	6
9	Гребенкин Д.	12	13	10	10	14	14	12	11
10	Кучер Н.	12	10	7	5	9	6	4	8
Общий показатель		91	75	60	69	82	75	76	70
Общий прирост		-16		+9		-7		-6	

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений неконформных тенденций по опроснику Лири (2 группа)

№	ФИО	I. Властный-лидирующий		II. Независимый-доминирующий		III. Прямолинейный-агрессивный		IV. Недоверчивый-скептический	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05
1	Михаелян Т.	7	6	6	5	6	7	5	8
2	Мирошников В.	2	9	6	7	7	6	1	5
3	Быконь В.	14	12	11	11	8	9	7	6
4	Павлов И.	12	12	10	11	10	8	2	4
5	Топоровский М.	15	14	6	7	7	11	5	7
6	Тюлев С.	16	13	13	11	14	15	14	12
7	Рыжков А.	13	11	9	9	13	9	8	7
8	Гуд А.	8	11	9	12	9	11	8	8
9	Воробьев В.	13	11	10	8	9	9	8	8
10	Федченко А.	10	9	11	9	10	7	11	2
Общий показатель		110	108	91	90	93	92	69	77
Общий прирост		-2		-1		-1		+8	

положительное значение конформизма: он выступает как механизм сплочения малой группы и установления позитивных межличностных отношений.

Таким образом, согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения и функционально связанная с ними способность адаптации личности к совместной напряженной деятельности претерпевают позитивные изменения в ходе межгрупповых отношений. Это подтверждает достоверность выдвинутой нами гипотезы о соревновательной деятельности в сфере спор-

тивного туризма, которая является системообразующим условием позитивной динамики внутригрупповых процессов и способствует формированию у учащихся таких морально-психологических свойств, как целеустремленность, активность, настойчивость, смелость, решительность, выдержка, терпимость, уживчивость, и некоторых других, сопряженных с ними; обосновывает полезную направленность этих свойств и их управляемость — максимальное проявление в одних условиях и сдерживание в других.

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений конформных тенденций по опроснику Лири (1 группа)

№	ФИО испытуемого	V. покорный-застенчивый		VI. зависимый-послушный		VII. сотрудничающий-конвенциальный		VIII. ответственный-великодушный	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05
1	Клёва И.	11	9	9	12	8	8	13	12
2	Хилобок Г.	5	8	7	5	6	7	9	8
3	Лебедева А.	3	3	4	5	8	8	8	8
4	Терских Е.	9	8	7	3	9	7	12	9
5	Гранкина К.	13	10	10	9	3	4	6	6
6	Филиппов В.	7	7	2	3	8	6	13	10
7	Максимов В.	10	10	6	6	5	6	6	8
7	Орехов А.	10	8	11	7	11	8	12	12
9	Гребенкин Д.	7	9	8	7	7	9	7	11
10	Кучер Н.	10	9	9	8	10	8	13	13
Общий показатель		85	81	73	65	75	71	99	97
Общий прирост		-4		-8		-4		-2	

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов исследования межличностных отношений конформных тенденций по опроснику Лири (2 группа)

№	ФИО	V. покорный-застенчивый		VI. зависимый-послушный		VII. сотрудничающий-конвенциальный		VIII. ответственный-великодушный	
		17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05	17.05	20.05
1	Михаелян Т.	7	7	7	3	11	8	11	13
2	Мирошников В.	7	4	6	7	8	10	10	13
3	Быконь В.	8	7	10	12	10	12	12	11
4	Павлов И.	6	4	8	7	10	11	13	12
5	Топоровский М.	7	6	8	4	9	10	15	15
6	Тюлев С.	9	7	8	11	13	11	9	12
7	Рыжков А.	7	7	7	5	8	7	14	10
8	Гуд А.	8	9	10	12	13	10	11	10
9	Воробьев В.	4	9	5	2	7	8	10	9
10	Федченко А.	8	7	8	8	16	12	12	13
Общий показатель		71	67	77	71	105	99	117	118
Общий прирост		-4		-6		-6		+1	

Литература:

1. Агеев, В. С., Сыродеева, А. А. Интегративные процессы в межгрупповом взаимодействии // Вест. МГУ, сер. 14, Психология №2. [Текст]/В. С. Агеев, А. А. Сыродеева. — М.: 1987. — с. 11–20
2. Ганопольский, В. И., Безносиков, Е. Я., Булатов, В. Г. Туризм и спортивное ориентирование. Учебник для ин-тов и техникумов физической культуры [Текст]/В. И. Ганопольский, Е. Я. Безносиков, В. Г. Булатов. — М.: ФиС, 1987. — 163 с.
3. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст]/Я. Л. Коломенский. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 350 с.

4. Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты [Текст]/Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М.: 1991. — 205 с.
5. Кузнецов, А. Н. Исследование межгрупповых отношений в условиях разных форм организации межгруппового взаимодействия // Тезисы к VI Всесоюзному съезду общества психологов [Текст]/А. Н. Кузнецов. — М., 1983 г.
6. Новиков, М. А. В сб.: Психологическая подготовка спортсменов разных видов спорта к соревнованиям [Текст]/М. А. Новиков. — М.: ФиС, 1968.
7. Позняков, В. П. Основные теоретические подходы к исследованию межгрупповых отношений // Социальная психология. Отв. ред. А. Л. Журавлев [Текст]/В. П. Позняков. — М.: ПЕРСЭ, 2002.
8. Шихирев, П. Н. Проблемы исследования межгрупповых отношений. // Психол. журнал. 1992. № 1 [Текст]/П. Н. Шихирев. с. 15–23.

Социально-психологические аспекты личностного отношения к детям

Скрипкина Надежда Витальевна, преподаватель
Челябинский государственный университет

Представление о ребенке и отношение к нему является внутренней основой воспитания, которая реализуется через воспитательные воздействия и способы общения с ребенком. Каждый родитель при выборе воспитательных воздействий руководствуется то интуицией, то любовью к ребенку, то обыденным опытом, реже — научным знанием [2].

Различные компоненты родительского отношения образуют устойчивое сочетание в поведении родителя и изучаются в литературе в рамках детско-родительских отношений. Родительское отношение определяется как целостная система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [1].

Кузьменкова О. В. и Скрыбченко М. А. провели сравнительный анализ родительских и педагогических установок и выявили, что наличие родительского опыта делает педагогическую установку эмоционально более насыщенной и тормозит влияние профессиональных деформаций на личность учителя [2].

Современное общество возлагает большие надежды на семью, как на главный источник воспитания и обучения ребенка. Ответственность за обучение и воспитание детей в большей мере возложена на плечи родителей, поскольку семья является первым социализирующим институтом личности ребенка. Специфика личностного отношения к детям, как родителей, так и педагогов, является ведущим фактором в организации эффективного воздействия на личность ребенка. Поэтому в своей работе, наряду с изучением личностного отношения педагогов к детям, мы рассмотрим подобную специфику и у родителей, не относящихся к педагогической профессии.

Целью нашего исследования является ответ на вопрос: как влияют на характер личностного отношения к детям такие факторы, как семейное положение и родительский

опыт (наличие в семье детей). Мы сравнили установки на детей у родителей-педагогов и родителей, не занимающихся педагогической деятельностью, а также установки на детей у педагогов-родителей и педагогов, не имеющих родительского опыта. При обработке результатов исследования учитывались такие данные, как семейное положение (замужем — не замужем) и родительский опыт (есть дети — нет детей).

Всего в исследовании приняли участие 166 человек. Эмпирическая база исследования представлена двумя группами испытуемых:

1) педагоги — N=112; в её состав вошли педагоги дошкольных муниципальных образовательных учреждений (ДОО) — N=58 и педагоги муниципальных образовательных учреждений (МОУ) г. Челябинска — N=54;

2) респонденты, вошедшие в группу «представители других профессий» — N=54. Группа «представители других профессий» исключает принадлежность к педагогической профессиональной деятельности.

Для определения характера установки на детей в нашем исследовании мы использовали диагностический метод — тест «СОУЛ» (система оценочных установок личности), представляющий модификацию известного теста «семантический дифференциал». Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Популярность метода можно объяснить тем, что исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и самому себе [4; 110–124]. Разработанный вариант теста СД — СОУЛ валиден и надежен при изучении иерархии ценностей, при исследовании психологических установок [3; 54–65]. В нашем исследовании диагностический метод — тест «СОУЛ» позволяет обозначить характер личностного отношения к детям у педагогов, а также у представителей других профессий. Тест

позволил нам проективным образом исследовать (выявить подсознательное отношение) различного рода установки, определить знак установки на детей и установить степень ее выраженности и представленности в исходной выборке испытуемых.

В ходе тестирования мы выяснили влияние двух факторов (семейное положение и родительский опыт) на характер установки на детей на всей выборке испытуемых ($N=166$). Полученные результаты были проверены с помощью критерия ϕ^* Р. Фишера [5;158–176].

Оказалось, что у замужних/женатых респондентов положительных установок на детей больше, чем у незамужних/неженатых (табл. 1). Различия достоверны ($\phi^* = 2,81, p \leq 0,001$). Также достоверно значимо выявлено, что у респондентов, воспитывающих своих детей, положительных установок на детей больше, чем у тех, у кого нет детей ($\phi^* = 1,94, p=0,026$). Выводы, полученные на репрезентативной выборке (166 испытуемых) свидетельствуют о благоприятном влиянии семейного положения и родительского опыта на проявление положительного личностного отношения к детям.

Следующим нашим шагом было изучение влияния указанных факторов на характер установки на детей отдельно у педагогов и представителей других профессий.

Обработка результатов с применением ϕ^* критерия Фишера показала, что среди незамужних педагогов больше лиц с отрицательной установкой на детей, чем с положительной установкой. Различия достоверны ($\phi^* = 1,89, p=0,029$). Таким образом, незамужнее положение отрицательно сказывается на проявлении у педагогов положительного отношения к детям. Влияние родительского опыта педагогов на характер установки на детей статистически не подтвердилось ($\phi^* = 0,376$).

Дальнейшее сопоставление и детализация данных исследования позволило выявить значимые различия отдельно в группе педагогов дошкольных образовательных учреждений и отдельно в группе педагогов, работающих в школе. Так, достоверно выявлено, что доля замужних педагогов ДОУ с положительной установкой больше, чем доля замужних педагогов с отрицательной установкой на детей ($\phi^* = 2,59, p=0,004$). Следовательно, замужние педагоги дошкольных образовательных учреждений лучше относятся к детям, чем незамужние. Более того, у педагогов ДОУ, воспитывающих своих детей, больше лиц с положительной установкой на детей, чем с отрицательной установкой. Различия достоверны ($\phi^* = 2,19, p=0,014$). Обработка результатов исследования в выборке педагогов, работающих в школе, показала положительное влияние семейного положения на характер установки на детей ($\phi^* = 1,504, p=0,067$, при $p \leq 0,05$). Значимых различий по фактору «родительский опыт» не выявлено ($\phi^* = 0,18$).

Обработка результатов исследования показала, что у представителей других профессий, воспитывающих своих детей, больше лиц с положительной установкой на детей, чем с отрицательной установкой. Различия достоверны ($\phi^* = 1,64, p \leq 0,05$). Влияния семейного положения на проявление позитивной установки на детей у представителей других профессий не выявлено ($\phi^* = 0,77$).

Анализ полученных данных с помощью критериев сравнения и сопоставления на основе распределения испытуемых (педагогов и представителей других профессий по факту наличия или отсутствия родительского опыта) в зависимости от выраженности их установок на детей — от весьма положительного (+18 баллов), до весьма отрицательного (–18 баллов) позволил нам сформулировать следующие выводы:

Таблица 1

Влияние факторов (семейное положение, родительский опыт) на характер установки на детей

Знак установки на детей у респондентов ($n=166$)	Кол-во респондентов	Семейное положение		Наличие детей в семье	
	Всего человек	Замужем — женат	н/замуж — холост	Есть	Нет
положительная	86	65	21	72	14
отрицательная	80	44	36	57	23
всего	166	109	57	129	37

Таблица 2

Влияние факторов (семейное положение, родительский опыт) на характер установки на детей у педагогов

Знак установки на детей у педагогов ($n=112$)	Кол-во респондентов	Семейное положение		Наличие детей в семье	
	Всего человек	Замужем — женат	н/замуж — холост	Есть	Нет
положительная	55	43	12	48	7
отрицательная	57	30	27	44	13
всего	112	73	39	92	20

Таблица 3

Влияние факторов (семейное положение, родительский опыт) на характер установки на детей у представителей других профессий

Знак установки на детей у представителей других профессий	Кол-во респондентов	Семейное положение		Наличие детей в семье	
	Всего человек	Замужем — женат	н/замуж — холост	Есть	Нет
положительная	31	22	9	24	7
отрицательная	23	14	9	13	10
всего	54	36	18	37	17

1. Родительский опыт положительно сказывается на выраженности позитивной установки на детей. Среди педагогов-родителей лиц с «весьма позитивной» установкой на детей больше (46,2%), чем среди педагогов, не имеющих родительского опыта (26,9%).

2. У представителей других профессий аналогичная зависимость наблюдается в отношении выраженности позитивных установок на детей: 60% — у респондентов с родительским опытом и 22,5% у респондентов, не имеющих родительского опыта.

Таким образом, приобретенный родительский опыт благоприятно сказывается на выраженности положительного личностного отношения к детям, как у педагогов, так и у представителей непедagogических профессий. Кроме того, степень выраженности позитивной установки на детей, а, следовательно, её устойчивость находятся в прямой зависимости от приобретенного родительского опыта.

Однако полученные результаты исследования по фактору «родительский опыт» не столь однозначны. С одной стороны, не выявлено различий между педагогами-родителями и педагогами, без родительского опыта (вся выборка педагогов); с другой стороны, положительное влияние родительского опыта на позитивный характер установки на детей статистически подтвердился только у педагогов дошкольных образовательных учреждений, у педагогов, работающих в школе, различия по этому фактору не значимы. Между тем, у представителей других профессий доказано влияние родительского опыта на проявление позитивной установки на детей. Прокомментировать указанные противоречия можно следующим образом. Начнем с того, что тест СОУЛ (система оценочных установок личности) проективным образом выявляет установку не на конкретного ребенка, а на детей вообще.

В педагогической профессии, где главным объектом воздействия являются дети, характер установки на детей отличается глобальностью, то есть носит профессиональный характер. У представителей других профессий установка на детей более конкретизирована, поскольку не имеет профессиональной составляющей (возможно именно поэтому здесь проявились значимые различия в наличии положительной установки на детей). Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что на характере личностного отношения к детям сказывается также влияние профессиональной составляющей, а именно принадлежность к педагогической профессии.

Лидирующим фактором, оказывающим влияние на характер установки на детей у педагогов, выступает их семейное положение. По результатам исследования можно утвердительно сказать, что семейное положение как снижает количество проявлений негативного отношения к детям, так и умножает количество проявлений позитивной установки на детей у педагогов всех образовательных учреждений. Следовательно, незамужнее положение отрицательно сказывается на проявлении у педагогов положительного отношения к детям.

Таким образом, выводы, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о благоприятном влиянии семейного положения и родительского опыта на характер личностного отношения к детям. В целом, исследование показало, что на проявление позитивных установок на детей и, особенно на степень их выраженности огромное влияние оказывает родительский опыт респондентов (как педагогов, так и представителей других профессий). Этот факт указывает на лидирующие позиции родительского опыта в процессе формирования и проявления положительного личностного отношения к детям.

Литература:

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций. СПб.: Речь, 2001.
2. Кузьменкова, О. В. Скрыбченко М. А. Сравнительный анализ «родительских» и «педагогических» установок у учителей.
3. Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.). В 3-х частях. — 2 часть/Под общей редакцией доктора психологических наук В. К. Шабельникова и кандидата психологических наук А. Г. Лидерса. — М., 2005. — 560 с.
4. Панасюк, А. Ю. Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 3. — с. 54–65.

5. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики. - М.: Изд-во МГУ, 1997. — 399 с. с. 110—124.
6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2000—154 с.

Особенности социально-психологической адаптации курсантов-первокурсников военных вузов РФ

Устимова Анна Николаевна, магистрант

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В настоящее время существует два вида высших учебных заведений — это гражданские и военные. Данное разделение основано на подчинении. Гражданские высшие учебные заведения подчиняются Министерству образования Российской Федерации, а военные высшие учебные заведения находятся в ведении Министерства обороны Российской Федерации. Для каждого вида устанавливаются свои правила и порядки. Военные высшие учебные заведения Российской Федерации выделяются в отдельную обособленную группу среди высших учебных заведений.

При поступлении в высшее военное учебное заведение граждане сталкиваются с особыми условиями, такими как состояние здоровья, уровень их профессиональной подготовки. Не малую роль играет при поступлении на военную службу их морально — психологическая подготовка. Так как в дальнейшем им предстоит столкнуться с субординацией, жесткой дисциплиной и специфическим режимом учебы. В данной ситуации курсантам необходима психолого-педагогическая поддержка со стороны психологов, медицинских работников, родителей, родственников, любимой девушки или жены.

Исходя из приведенных выше условий, в которые помещаются курсанты, затрагивается проблема психологической адаптации курсантов к совершенно новой для них среде. Изучение данной проблемы до настоящего времени недостаточно исследовано. Существует много научных взглядов на то, как в военном высшем учебном заведении, личность курсанта претерпевает изменения, как в успешном обучении, так и при адаптации.

Вопросы адаптации затрагиваются многими учеными, такими как З. Фрейд, Г. Гартманн. Работа Анны Фрейд «механизмы и процессы защитной адаптации» стала классической для психоаналитиков. Рассмотрев теорию Г. Гартманна, процесс адаптации человека представлен многоуровневым. Эти процессы могут быть связаны с конфликтными ситуациями, а также такие, которые оказываются в свободной среде от конфликтов [1, с. 2].

Адаптация в контексте военного образования — это:

1) адаптация непосредственно к учебе, которая характеризуется как текущим (экспертная оценка успешности и текущая успеваемость), так и итоговым контролем успешности в учебной деятельности (успешностью сдачи сессии, количеством задолженностей и т. д.);

2) адаптация к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности — готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и воинской дисциплины, наличие поощрений и взысканий за несение службы в карауле или исполнение служебных обязанностей в наряде, хорошие или удовлетворительные взаимоотношения с командирами — офицерами и сержантским составом;

3) адаптация в коллективе, в общении, которая характеризуется социометрическим статусом, позицией в учебной группе, участием (или неучастием) в конфликтах, стилем поведения в конфликтной ситуации [3, с. 5—6].

В начале XXI века проблема адаптации остается актуальной как для гражданских, так и для высших военных учебных заведений в России. Именно в этом возрасте, поступая в высшее военное учебное заведение, выделяется три вида оказывающих влияние на адаптацию человека к обучению:

— социологический, основан на возрастных, образовательных факторах, социальном происхождении курсанта;

— психологический, основан на направленностных, интеллектуальных факторах, положении курсанта в группе, его личностный адаптационный потенциал;

— педагогический, основан на ряде факторов связанных с организацией среды, материально — технической базой, технических средств обеспечения, уровень самого педагогического мастерства [4, с. 1—2].

Факторы, влияющие на успешность протекания адаптационных процессов, можно разделить на две группы: объективные (средовые) и субъективные. В качестве объективных, т. е. независимых от конкретной личности, выступают: учебная программа по подготовке к выполнению служебных и специальных обязанностей, жилищные, бытовые условия, условия отдыха и досуга, обеспечение денежным и материальным довольствием.

В качестве субъективных факторов, т. е. зависящих от каждого конкретного курсанта, — биографические особенности, среда и методы воспитания, уровень подготовки к обучению в военной академии — состав семьи, уровень образования родителей, последнее учебное заведение (служба в войсках, работа), возраст, мотивация обучения в академии степень расхождения реальных и идеальных (до поступления) представлений об обучении, психологические особенности — уровень притязания и самооценка,

уровень специальных и общих особенностей, коммуникативные и общие адаптивные способности, ценностные ориентации, направленность личности, наличие определенных личностных черт [4, с. 3].

Уровень адаптации лежит в основе концепции психического здоровья человека. Если у человека нет отклонений в психическом равновесии, у него хорошая продуктивность, и он способен наслаждаться жизнью, такой человек считается хорошо адаптированным к условиям. Многие ставят равенство между социально — психологической адаптацией и адаптацией личности в целом. Полная адаптация личности происходит тогда, когда возникшая проблемная ситуация в которой оказался курсант, в результате его действий разрешается.

Наличие специальной, боевой и политической подготовки в высшем военном учебном заведении является отличающей особенностью учебно-воспитательного процесса от учебно-воспитательного процесса гражданского учебного заведения.

Наиболее значимая особенность заключается как в изучении основополагающих наук, которые развивают всесторонне личность курсанта, так и получение узконаправленной специальности связанной с выбранной военной профессией, с последующим присвоением воинского звания и классной квалификации. Военные учебные заведения готовят не только выпускника, а прежде всего педагога, воспитателя, организатора, который в дальнейшем будет непосредственно работать с военнослужащими по призыву и военнослужащими по контракту. Высокая дисциплинированность, сплоченность, организованность достигается путем учебно-воспитательного процесса, который осуществляется в строгом воинском порядке и уставных взаимоотношений. Эти два показателя являются важнейшим условием воспитания курсантов.

При поступлении молодые люди входят в новый коллектив, в котором им важно занять соответствующее их представлениям место. Внутри группы начинают скла-

дываться неформальные отношения, возникает чувство привязанности, дружбы, но могут возникнуть и негативные моменты, особенно если в группе имеется «лидер» с отрицательной направленностью. Для такого «лидера» характерны жесткость, эгоизм, стремление подчинить себе людей, получить незаслуженные привилегии. В умении противостоять такому лидеру большое значение имеют волевые качества личности.

В группах первого курса бывают курсанты, которые, претендуя на роль неформального лидера, подталкивают других на нарушение порядка и дисциплины. Возникает противоречие между первичными формами поведения и требованиями устава. На данном этапе, по нашему мнению, возрастает роль волевой регуляции, умение сдерживать эмоции, контролировать свои действия [2, с. 4].

Одна из особенностей учебного процесса заключается в месте проведения занятий, если гражданские высшие учебные заведения проводят обучение в лекционных аудиториях, классах, лабораториях, то курсанты военных вузов большую часть проводят на полевых занятиях, на учениях приближенных к боевой обстановке (на суше, воздухе и воде), на практике в воинских частях. Именно такие занятия психологически подготавливают курсантов к службе в войсках, приведенных в боевую готовность.

Таким образом, становление полноценной личности курсанта, с практической точки зрения, имеет важное значение, так как именно в высшем военном учебном заведении идет формирование личностных качеств первокурсников, а в дальнейшей службе в Вооруженных Силах Российской Федерации происходит корректировка полученных знаний и навыков.

Адекватная самооценка, общение с сокурсниками и преподавателями, эмоциональная устойчивость, дисциплинированность, выносливость, смелость все эти качества формируют комплекс психических реакций, которые определяют адекватное поведение курсанта и его взаимодействие с новой для него средой существования.

Литература:

1. Гартман, Г. Психоаналитическая концепция адаптации личности. http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?archive=1120045821&id=1106933958&start_from=&subaction=showfull&ucat=24
2. Корытков, В. А. Педагогическое обеспечение профессиональной адаптации военнослужащих по призыву в частях противовоздушной обороны Вооруженных сил России./диссертация на соискание степени к. п. н. — Новосибирск, 2013.
3. Суходол, Т. В. Волевая регуляция в процессе профессионального обучения курсантов http://www.f-mx.ru/voennaya_kafedra/adaptaciya_kursantov_k_voenno-uchebnoj.html
4. Титова, Т. Адаптация курсантов к военно-учебной деятельности <http://www.referats.pro/military/30760-adaptacija-kursantov-k-voenno-uchebnoj.html>

Проблема социально-психологической адаптации детей с перинатальным поражением нервной системы

Шамсутдинова Нафосат Алишеровна, резидент;
Насирдинова Наргиза Аскарровна, кандидат медицинских наук, доцент;
Искандарова Дилноза Эргашевна, резидент
Андижанский государственный медицинский институт (Узбекистан)

Актуальность: Развитие, воспитание, образование детей школьного возраста и сохранение их здоровья является весьма актуальной и важной государственной проблемой. За последние 5 лет число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, возросло в 2–2,5 раза, достигнув более 30%. Примерно половина неуспевающих школьников, имеют отягощенный перинатальный анамнез [1].

У детей с отягощённым перинатальным анамнезом, отмечаются несовершенством адаптационно-приспособительных и функциональных возможностей ЦНС. Нервная система детей с этой патологией не могут отреагировать на различные стрессорные факторы, создает угрозу дезадаптации на ранних этапах социализации ребенка. Также много работ посвящена к проблема эмоционально-личностной сфере и уровня тревоги детей младшего школьного возраста. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет. В организме ребёнка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом, увеличение внутренних органов, вегетативной перестройкой [3,4].

Это означает, что кардинальные изменения в системе социальных отношений и деятельности ребёнка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. Однако, дети с отягощённым перинатальным анамнезом характеризуются несовершенством адаптационных возможностей, создающей предпосылку для дальнейшей дезадаптации детей различных возрастов.

Цель исследования:

1. Оценить возможности социальной — психологической адаптации детей с отягощённым перинатальным анамнезом в сравнении с практически здоровыми детьми.

2. Определить значимые факторы социальной — психологической дезадаптации детей с перинатальным поражением нервной системы.

Материалы исследования: Были обследованы 28 детей, младшего школьного возраста, обучающихся в школе №35 «ДИМ» города Андижан.

Дети были разделены на 2 основные группы:

1 — группа контроля — практически здоровых детей без отягощенного перинатального анамнеза;

2 — группа сравнения — дети с отягощенным перинатальным анамнезом;

Методы исследования: Для выявления особенностей процесса социализации детей младшего школьного возраста, была проведена оценка по методике Чирков В.И., Соколова О.Л., Сорокина О.В. (1995 год.). Методика состоит из 5 шкал, каждая шкала состоит из 5 вопросов, и оценивают педагоги социализацию ребёнка от 0–5 баллов [2]:

I. шкала «Успешность выполнения школьных заданий»;

II. шкала «Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий»;

III. шкала «Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий»;

IV. шкала «Настроение, с которым ребёнок идёт в школу»;

V. шкала «Взаимоотношения с одноклассниками»;

Также проводилась оценка эмоциональных проявлений по методике Й. Шванцара (2007) (таблица 1) [4,3]:

Таблица 1

Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка

Чувственное проявление	Интенсивность				
	1	2	3	4	5
Возбуждаемость					
Злобность					
Ревность					
Жестокость					
Ласковость					
Сочувствие					
Агрессивность					

Таблица 2

Показатели социально-психологической адаптации школьников

Шкала	Группа кон- троля	Группа срав- нения
Успешность выполнения школьных заданий	4	4
Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий	4,7	4,4
Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий	5	4,7
Настроение, с которым ребёнок идёт в школу	4,5	4,3
Взаимоотношения с одноклассниками	4,5	3,5

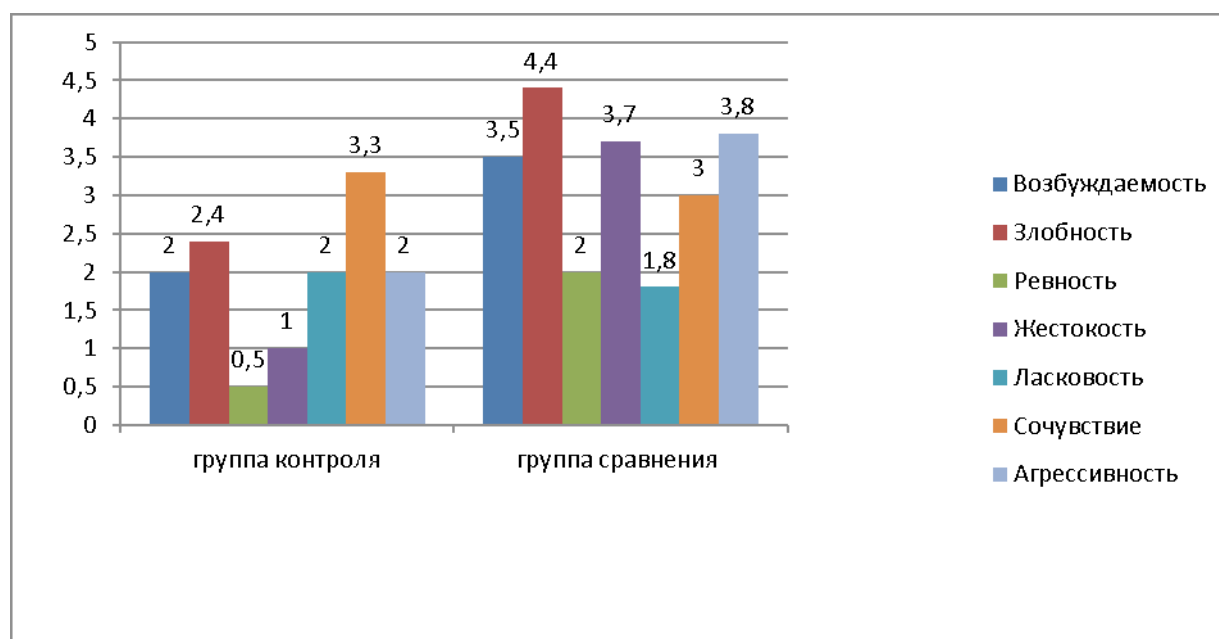


Рис. 1. Показатели оценочной шкалы эмоциональных проявлений ребенка

Результаты исследования:

У детей в группе сравнения процессы социальной — психологической адаптации в школе происходило значительно тяжелее, так как возникали трудности во взаимоотношения со сверстниками, в сравнении с детьми в группе контроля (таблица 2). При оценке уровня эмоциональных проявлений у детей группы сравнения процессы социализации детей происходило значительно труднее за счёт выраженной возбудимости, злобности и агрессии детей с отягощённым перинатальным анамнезом (диаграмм 1).

Вывод:

1. Процессы социальной — психологической адаптации детей с отягощённым перинатальным анамнезом происходило значительно труднее, детей без отягощённого перинатального анамнеза.

2. Значимыми факторами социальной — психологической дезадаптации детей в школе явились: возбудимость, злобность, агрессия и трудности во взаимоотношения со сверстниками.

Литература:

1. Морозова, Е. А 2010 Неврологический вестник стр. 449—454
2. Russel, G., Betts W. Natal and neonatal factors in premature infant mortality: report of a ten year study. 2000
3. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей./пер с англ. В. В. Старовойтова. М.: Академический проект, 2004.
4. Бреслав, Г. М. Психология эмоций. М., 2004.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тесты интеллекта в диагностической практике психолога

Бельская Зинаида Владимировна, медицинский психолог
г. Смоленск

Назначение интеллекта с психологической точки зрения — создавать порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. Долгие годы монополия в изучении интеллектуальных возможностей человека принадлежала тестологии.

Первым исследователем, использовавшим в психологической экспериментатике «интеллектуальный тест», был Дж. М. Кеттел. Этот термин после статьи Кеттела «Интеллектуальные тесты и измерения», опубликованной в 1890 году в журнале «Mind», приобрёл широкую известность. Вслед за Кеттелом и другие американские лаборатории начали применять метод тестов.

Метод тестов получает широкое распространение. Новый шаг в его развитии был сделан французским врачом Альфредом Бине (1857–1911), создателем самой популярной для своего времени серии тестов. До Бине определялись, как правило, различия в сенсомоторных качествах — чувствительности, скорости реакции т.д. Но практика требовала информации о высших психических функциях, обозначаемых обычно термином «ум», «интеллект». Именно эти функции обеспечивают приобретения знаний и успешное выполнение сложной приспособительной деятельности.

Коэффициент IQ был предложен В. Штерном, считавшим существенным недостатком показателя умственного возраста то, что одна и та же разность между умственным и хронологическим возрастом для различных возрастных ступеней имеет неодинаковое значение. Штерн предложил определять частное, получаемое при делении умственного возраста на хронологический. Этот показатель, умноженный на 100, он назвал коэффициентом интеллектуальности. Используя этот показатель, можно классифицировать нормальных детей по степени умственного развития [2].

Бине и Симон впервые выдвинули идею о влиянии окружающей среды на особенности познавательного развития; однако интеллект в их понятии ограничивался только достигнутым на данный момент уровнем изучаемых особенностей (то есть репродуктивной его стороной). Выделились 2 тенденции в развитии представлений об интеллекте: 1) Признание общего фактора интеллекта; 2) Отрицание какого-либо общего начала интеллектуальной

деятельности и утверждение существования множества независимых интеллектуальных способностей.

20-е годы XX столетия характеризовались настоящим тестовым бумом. Быстрое и широкое распространение тестологии было обусловлено её направленностью на оперативное решение практических задач. Измерение интеллекта с помощью тестов рассматривалось как средство, позволяющее научно подойти к вопросам обучения, профотбора, оценки достижений и т.д. На протяжении первой половины XX века специалистам в области психологической диагностики было создано множество разнообразных тестов [2].

О признании целостного интеллекта свидетельствовали работы К. Спирмена, Дж. Равена, Р. Кеттелла.

Двухфакторная система К. Спирмена построена на понятии «general factor (g)» — собственно интеллект, сущность которого сводится к индивидуальным различиям в «умственной энергии» (его составляет сумма результатов всех тестовых заданий); фактор s — характеризует специфику каждого конкретного задания. Спирмен разграничил уровневые свойства интеллекта: показатели сформированности основных сенсорно-перцептивных и вербальных функций и комбинаторные свойства (способность выяснять связи между стимулами).

Дж. Равен продолжил развитие этой идеи, выделив продуктивный интеллект или способность выявлять связи и соотношения, и приходить к выводам, непосредственно не представленным в заданной ситуации; и репродуктивный интеллект — способность использовать прошлый опыт и усвоенную информацию (тест «матрицы Равена»).

Р. Кеттелл разделил спирменовский g-фактор на 2 компонента: gc — кристаллизованный интеллект (репродуктивная способность; результат образования и различных культурных влияний; его функция — накопление и организация знаний; определяется тестами на запас слов, чтение, учет социальных норм...) и gt — текущий интеллект (продуктивная способность; основа — биологические особенности НС; функция — быстро и точно обрабатывать информацию, определяется тестами на выявление закономерностей + 3 фактора: визуализация (способность манипулировать образами при решении дивергентных задач), память и скорость.

Модель множественности и независимости интеллектуальных способностей была разработана Л. Терстоуном (7 первичных умственных способностей) и Дж. Гилфордом (структурная модель).

Кризис тестологического подхода к изучению интеллекта был неизбежен: несмотря на мощное методологическое обеспечение изучения интеллектуальных способностей, тестология не смогла породить сколь-нибудь приемлемую концепцию интеллекта. Приверженцы взглядов на интеллект как единую структуру пришли к парадоксальному выводу о множестве различных не всегда зависимых друг от друга способностей; а приверженцы идеи множественного интеллекта убедились в наличии общего начала всех проявлений интеллекта.

Таким образом, содержание тестов зачастую подменяет понятие интеллекта либо общим уровнем образовательного и культурного развития, либо способностью к обучению. Кроме того, низкие результаты тестов связаны с тревожностью, агрессивностью, интроверсией; то есть возможна подмена измерения интеллектуальных способностей измерением сформированности индивидуальных механизмов саморегуляции.

В отечественной психологии интеллект рассматривается как компонент индивидуальности, связанный с личностными характеристиками (исследования связей интеллекта с эмоционально-волевыми особенностями, социально-экономическими условиями и т.д.).

Интеллект необходимо рассматривать как сложную многоуровневую структуру:

1. Интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (социокультурный подход);
2. Интеллект как следствие адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром (генетический подход);
3. Интеллект как особая форма человеческой деятельности (процессуально-деятельностный подход);
4. Интеллект как продукт целенаправленного обучения;
5. Интеллект как совокупность элементарных процессов обработки информации (информационный подход);
6. Интеллект как особая форма содержания сознания (феноменологический подход);
7. Интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (структурно-уровневый подход);
8. Интеллект как фактор саморегуляции (регуляционный подход).

Итак, мы понимаем, что интеллект выступает в качестве многофакторного и многопланового процесса, который непосредственно связан с одаренностью.

Интеллектуальная одаренность в свою очередь рассматривается в психологии как особое состояние индивидуально-психических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с соз-

данием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений; открытостью к любым инновациям [5].

По словам М.А. Холодной, интеллект — это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума объективной картины происходящего [5, с. 9].

Широкое использование интеллектуальных тестов в мировой практике для предсказания профессиональной успешности связано с достаточно высокой их прогностической надежностью, особенно при прогнозе успешности обучения (интеллект и связанные с ним конструкты дают наиболее высокую валидность оценок). Особую актуальность носит оценка уровня интеллекта. Именно уровень интеллекта в значительной мере определяет эффективность работы.

Наиболее информативными в рамках диагностики интеллектуальной продуктивности, а также особенностей мышления считаются следующие методы и методики: Краткий отборочный тест — КОТ, тест «Прогрессивные матрицы» Равена, тест интеллекта Кеттелла, классификация предметов, исключение понятий, объяснение условного смысла пословиц и метафорических выражений. В данной статье мы остановимся на рассмотрении теста КОТ, тест «Прогрессивные матрицы» Равена, тест интеллекта Кеттелла.

Краткий отборочный тест Бузина-Вандерлика рекомендовал себя как качественный и надежный экспресс-метод изучения общих способностей. Тест направлен на определение интегрального показателя общих умственных способностей. Основным преимуществом теста является быстрота и удобство проведения и обработки данных, высокая валидность и надежность. Структура теста позволяет определить не только комплексный показатель общих способностей, но и степень выраженности отдельных аспектов интеллекта, таких, как грамотность, пространственное воображение и математические способности.

Тест КОТ предназначен для определения интегрального показателя «общие способности» и предусматривает диагностику следующих сторон интеллекта: способность обобщения и анализа материала, гибкость мышления, инертность мышления, эмоциональные компоненты мышления, скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания, употребление языка и грамотность, выбор оптимальной стратегии, пространственное воображение [1].

Методика КОТ используется при отборе и распределении кадров на промышленных предприятиях, в банках, в госструктурах, в вооруженных силах, полиции, системе образования и т.д. Тест может использоваться в любых ситуациях, связанных с определением способности к обучению, для исследования относительно большого количества компонентов общих способностей. Достаточно на-

дежно прогнозируется обучаемость и деловые качества человека.

Тест позволяет продумать рекомендации по дальнейшей работе, направленной на развитие отдельных аспектов интеллекта, задание на определение которых были не выполнены по какой-либо причине.

Рекомендации могут носить различный характер. Так, при низком уровне концентрации и распределения внимания рекомендуется соответственно развивать данные когнитивные функции.

При низком уровне обобщения и способности к анализу информации рекомендуется чтение толковых словарей, словарей крылатых выражений и слов, пословиц и поговорок, словарей иностранных слов и двуязычных словарей, а также полезно решать лингвистические задачи.

В случае проблем с заданиями, требующими пространственного представления, важна тренировка концентрации внимания на разнообразных объектах, с последующим преобразованием их образов в представлении.

В практической психодиагностической практике удобным является наличие в тесте интегрального показателя (число правильно решенных заданий).

Преимущества теста заключаются в большом спектре исследуемых показателей за достаточно короткое время проведения теста, а также в возможности качественного анализа особенностей интеллекта личности.

Причинами затруднения при выполнении теста могут являться: недостаточно высокий уровень развития способности к сосредоточению внимания на решаемых заданиях; недостаточные навыки анализа материала, абстрактного мышления, логических рассуждений, количественных вычислений, пространственного воображения; недостаточный объем имеющихся знаний, ограниченный словарный запас, невысокая грамотность; недостаточно высокий темп мыслительной деятельности и выносливость к длительным умственным нагрузкам.

Тестирование дает весьма достоверную информацию о противопоказаниях к тем или иным профессиям, дает прогноз о затруднениях, которые будут встречаться в процессе профессионального обучения и дальнейшей практической деятельности.

Тест Равена предназначен для изучения логичности мышления. Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

В серии А — использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы.

Серия В — построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, ответственный на котором построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, ответственной которой расположены фигуры в основном образце.

Серия С — построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

Серия В — построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

Серия Е основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур.

Задания сгруппированы в 5 серий, каждая по 12 одноименных по возрастающей трудности матриц. В первых сериях требуется лишь точность различения, а в последних, более трудных, предполагается использование аналогий, перестановок, изменений образца и других логических связей. Задача обследуемого выбрать недостающий элемент из 6–8 предлагаемых вариантов. Преимуществами методики являются: возможность применения индивидуально и в группе, строгая регламентация во времени, достаточно простая интерпретация результатов, возможность оценить результат по сериям, а также дать ряд рекомендации испытуемым по окончании обработки результатов.

Опросник Кеттелла является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности как за рубежом, так и у нас в стране. Он разработан по руководством Р.Б. Кеттелла и предназначен для описания широкой сферы индивидуально-личностных отношений. Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты [3].

Существует 4 формы опросника: А и В (187 вопросов) и С и Д (105 вопросов). В России чаще всего используют формы А и С. Наибольшее распространение опросник получил в медицинской психологии при диагностике профессионально важных качеств, в спорте и научных исследованиях.

Предлагаемый опросник состоит из 105 вопросов (форма С) на каждой из которых предлагается три варианта ответов (а, b, c). Вопросы группируются по содержанию вокруг определенных черт, выходящих в конечном итоге к тем или иным факторам.

Результаты применения данной методики позволяют определить психологическое своеобразие основных подструктур темперамента и характера. Причем каждый фактор содержит не только качественную и количественную оценку внутренней природы человека, но и включает в себя ее характеристику со стороны межличностных отношений. Так, отдельные факторы можно объединить в блоки по трем направлениям:

1. Интеллектуальный блок: факторы: **В** — общий уровень интеллекта; **М** — уровень развития воображения; **Q₁** — восприимчивость к новому радикализму.

2. Эмоционально-волевой блок: факторы: **С** — эмоциональная устойчивость; **О** — степень тревожности; **Q₃** — наличие внутренних напряжений; **Q₄** — уровень развития самоконтроля; **Г** — степень социальной нормированности и организованности.

3. Коммуникативный блок: факторы: **А** — открытость, замкнутость; **Н** — смелость; **Л** — отношение к людям; **Е** — степень доминирования — подчиненности; **Q₂** — зависимость от группы; **Н** — динамичность [4].

Факторы могут быть интерпретированы с точки зрения общей направленности личности: на задачу, на себя, на других. В связи с этим, данную методику можно применять в сочетании с исследованием темпераментных особенностей личности по Айзенку и методикой Смекала-Кучера на выявление общей направленности личности.

Рассмотренные тесты интеллекта представляют собой основные методики в рамках объективного психодиагностического обследования, предназначены для измерения уровня интеллектуального развития и являются одними из наиболее распространенных в психодиагностической практике.

Литература:

1. Бузин, В. Н. Краткий отборочный тест. Практикум по психодиагностике: конкретные психодиагностические материалы. М., 1989.
2. Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов/В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МЛДЭК», 2006. — 624 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
3. Основы психодиагностики: Практикум/Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 3-е, доп. и переработ. — Ростов н/Д: «Феникс», 2002. — 704 с.
4. Сухарев, В. А. Психология интеллекта/В. А. Сухарев. Донецк: Сталкер, 1997. — 409 с.
5. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

Использование психологических знаний в расследовании уголовных дел

Малинина Ирина Николаевна, студент

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Сколько раз в день человек врет? Сложно дать точные цифры, но точно сказать можно одно — очень много. Люди притворяются теми, кем не являются, чтобы понравиться другим, добиться повышения на работе или избежать ненужного конфликта. Само воспитание учит нас — не отвечать грубо, даже если хочется, быть любезными и соблюдать правила приличия, сдерживать эмоции в себе и много другое. Социум учит нас лгать и правда, только с помощью лжи мы можем выжить в этом мире и извлечь для себя выгоду. Нельзя жить в обществе и в тоже время быть отдельно от него. Каждый примеряет на себя маску, играет роль и это помогает нам ужиться друг с другом.

По сути дела, нет ничего страшного в притворстве в повседневной жизни. Но что касается, например, дачи показаний в суде, установление того, правду или нет, говорит обвиняемый, здесь важно знать точно достоверность полученной информации.

В настоящее время существует такая профессия как профайлер. Это человек, который определяет: врет человек или говорит правду. Также создан прибор, способный показать истинность сказанного, — детектор лжи. Однако, ни специально обученные люди, ни современное оборудование не пользуется спросом в судопроизводстве. Как человек, так и прибор может совершить ошибку, и вероятность ошибки достаточно велика. Поэтому результатам работы и детектора лжи и профайлера в суде относятся скептически и не принимают, как стопроцентную информацию. Судьи больше склонны верить свидетелям происшествия.

Однако, свидетели еще в большей степени, сами того не подозревая, склонны сообщать ложные сведения суду. Так, проводимые отечественные эксперименты еще в 60-х года, показали, что каждый человек видит все «своими глазами». Люди воспринимают одну и ту же информацию по-разному, пропуская ее через свое сознание, и каждый

уверен в собственной правоте. Инсценированное профессором собственное похищение, показало, что ни один из студентов не смог сообщить информацию о том, сколько было нападающих, как они его увели, во что они были одеты. Мнения студентов разошлись, а значит, в подобной ситуации в жизни ни один из них не смог бы дать точные показания по поводу происшествия. Повторные исследования уже 2010 года каналом НТВ, подтверждают данную информацию. Спустя более полувека человек также воспринимает информацию и додумывает то, чего на самом деле не было. Так что показания свидетелей следует принимать с осторожностью, так как они могут быть искажены, и скорее всего будут.

Так же на мнения свидетелей влияют мнения других людей. Так, человек часто склонен подчиняться мнению большинства, даже если это мнение неверное. Если следователь или адвокат хорошо знакомы с психологией, то, задавая определенные вопросы, они могут добиться нужных им показаний. Человек, сам того не подозревая, будет отвечать так, как хотят другие. Таким образом, он будет обманывать как суд, так и самого себя.

Для того, чтобы искажений информации было как можно меньше, необходимо каждому человеку хотя бы отчасти знать психологические законы, как человек может влиять на другого и как избежать данного влияния. Психологию необходимо вносить в массы, через Интернет, телевидение, и другие СМИ, чтобы каждый из нас был готов к тому, что кажущееся ему правдой, может не соответствовать таковой, и возможно тогда достоверность показаний свидетелей в судах повысится.

Ложь — всегда стресс для организма и, следовательно, когда человек врет, организм реагирует на этот стресс. Для того чтобы подготовить организм ко встрече со стрессом, он начинает вырабатывать особый гормон — адреналин, который вызывает у человека определенные эмоции — в частности эмоцию страха. В древние времена испытываемый человеком страх, помогал справляться с противником и избежать смерти, ведь именно страх помогает нам выжить. В настоящее время такая функция страха осталась, и поэтому, когда человек испытывает страх быть уличенным во лжи, в это время вырабатывается адреналин, что способствует: усилению сердцебиения, учащается дыхание, увеличивается скорость кровотока, увеличивается уровень снабжения крови кислородом. Данные реакции в малой степени контролируются человеком и поэтому, если их учитывать, можно распознать ложь.

На данной закономерности и основано действие детектора лжи или, как его еще называют, полиграфа. Полиграф способен фиксировать изменение кровяного давления, дыхания, потоотделение ладоней и еще около 50 физиологических параметров. Казалось бы, что учет стольких признаков должен гарантировать стопроцентную точность результатов исследований. Однако, возникает вопрос: если ложь — это стресс, проявления которого и измеряет полиграф, как отделить другие виды стресса

от стресса, возникающего вследствие лжи? Например, человек первый раз на допросе у следователя, что само по себе является стрессовым состоянием, или свидетелю понравилась девушка, проводящая исследование — это тоже стресс, стресс, который способен выявить детектор лжи, хотя человек на самом деле может говорить правду. В этом и заключается существующая критика исследований на детекторе лжи, поэтому создаются различные статьи на тему: как обмануть детектор лжи. Полиграф не ошибается не в ста, а в 94 % случаев, что дает основание не доверять его показаниям.

Профайлинг — это понятие, обозначающее совокупность психологических методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных частных признаков, характеристик внешности, невербального и вербального поведения. Специалисты в данном направлении способны определить, говорит человек правду или нет. Это возможно благодаря тому, что человек не способен полностью контролировать себя во время лжи. Во-первых, комплекс вегетативных реакций (перечисленных выше), практически нельзя контролировать произвольно. Во-вторых, человек часто продумывает то, что следует сказать, так как большинство людей обращают внимание именно на вербальную составляющую, которая несет около 90 % всей информации, однако, не задумывается о том, как он это говорит, с какой интонацией, как голос меняется, когда он говорит правду и когда врет, как меняется поза и какие возникают микровыражения на лице.

В настоящее время область профайлинга развивается и становится популярной. Снимаются фильмы, сериалы, основанные на определении одним человеком у другого признаков лжи, все чаще выбирают для чтения книги Пола Экмана, специалиста в данной области. Пол Экман большое значение уделяет микровыражениям, которые человек не может контролировать, и за счет них и возможна адекватная оценка достоверности информации.

С одной стороны, это очень перспективное направление. С другой, даже очень хороший специалист имеет свой субъективный взгляд на вещи, воспринимает мир через призму собственного опыта. Человеческий фактор исключить нельзя, а, значит, ошибки в работе профайлера тоже возможны.

Таким образом, на сегодняшний день, ни детектор лжи, ни работа профайлера, ни свидетели происшествия, не могут дать суду достоверной информации, в которой нельзя будет сомневаться. А это означает, что разработка методов определения лжи является актуальной на сегодняшний день областью психологии. Именно разработка прикладных аспектов психологии, позволит ей укорениться в сознании общества как науки, которая способна давать объективную (на сколько это возможно) информацию, например, в расследовании уголовных дел.

Нередко в обыденном сознании человек воспринимает психологию, как какую-то «магическую» и «волшебную» дисциплину, тесно связанную с экстрасенсорикой и кол-

довством. В настоящее время наметилась динамика изменения этих взглядов, однако, и в современном мире не каждый способен отличить даже психологию от психиатрии.

Я не просто так выше затронула психиатрию. Если методы определения лжи не могут дать стопроцентного результата по отдельности, возможно, следует объединить их и тогда уровень достоверности должен повыситься, ведь как известно, один раз — это совпадение, два раза — это уже закономерность. Подобно КСППЭ — то есть комплексной судебной психолого-психиатриче-

ской экспертизе, которую назначает суд, и в которой участвуют как психолог, так и психиатр, возможно создание комплексной экспертизы по определению лжи, в которой будут сопоставляться результаты работы специалиста по профайлингу, с результатами, полученными с помощью детектора лжи.

Такой комплексный подход способен облегчить получение достоверной информации от свидетелей, потерпевших и подозреваемых и дать возможность знаниям психологии быть примененными в расследовании уголовных дел.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов/Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
2. Гуськова, А.П. Значение использования специальных знаний специалистов-психологов в уголовном судопроизводстве России/А.П. Гуськова // Вестник ОГУ. №3/март 2007. — с. 4.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности/Е.П. Ильин. — Москва и др.: Питер, 2011. — 428 с.
4. Экман, Пол. Психология лжи [Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics, and Marriage]/Пер. с англ. Н. Исуповой, Н. Мальгиной, Н. Миронова, О. Тереховой. — СПб.: Питер, 2010. — 270 с.
5. Профайлинг: К проблеме выявления лиц с противоправными намерениями: Учеб. пособие. — М.: НУЦ «АБИНТЕХ», 2009. — 311 с.
6. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. — М., 1994.
7. Детектор лжи: верить или нет? — <http://ru.euronews.com/2013/04/23/can-a-lie-detector-lie/>

Психологическая защита педагогов с синдромом эмоционального выгорания

Степанова Любовь Николаевна, старший преподаватель

Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета

Профессия имеет огромное значение в жизни каждого человека. Работа — это одна из главных составляющих человеческой жизни. Работа дает нам не только средства к существованию, но и самоудовлетворение, определенное место в обществе, придает значимость нашей жизни. Выбор профессии — та точка, где сходятся интересы личности и общества, где возможно и необходимо гармоничное сочетание личных и общих интересов.

Проблема влияния профессии на личность и личности на профессиональную деятельность периодически возникает в фокусе внимания отечественных исследователей, таких как В.С. Агапов, О.С. Анисимов, С.П. Безносков, Р.М. Грановская, А.А. Деркач, В.Е. Зазыкин, Т.А. Жалагина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов и др. и зарубежных ученых А. Адлер, К. Маслоу, Э. Фром, К. Чернисс, К. Юнг и др. При всей разработанности проблемы до настоящего времени остается актуальным и недостаточно разработанным вопрос преодоления и профилактики профессиональной деформации личности. Переход современной школы на личностно-ориентированные модели образо-

вания обуславливает повышение требований к личности преподавателя, его роли в учебном процессе. В практике образовательных учреждений возникает проблема профессиональной деформации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, что приводит к профессиональной деформации личности педагога, формированию синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

В связи с этим весьма перспективным и актуальным является изучение проблемы особенностей и механизмов защитного поведения личности с синдромом эмоционального выгорания, так как именно психологическая защита отражает гармоничность развития личности, адекватность восприятия окружающей действительности и умение решать личностные и профессиональные проблемы.

В настоящее время вопрос психологической защиты личности и её механизмов имеет широкое освещение в на-

учной литературе, но единой концепции защитных механизмов личности и её теоретической модели нет.

В широком смысле под психологической защитой личности понимается сложная многоуровневая система социальных, социально-психологических и индивидуально-личностных механизмов, образований и форм поведения, направленную на устранение и ограждение сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) — это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов. Впервые термин «эмоциональное выгорание» был предложен американским психиатром Фрейденбергом в 1974 г.

Синдром эмоционального выгорания — это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

Эмоциональное выгорание — это динамический процесс, он возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение.

Выделяется три основные группы симптомов эмоционального выгорания: психофизические симптомы, социально-психологические симптомы, поведенческие симптомы.

По данным немногочисленных исследований особенностей защитных механизмов педагогов с синдромом эмоционального выгорания можно сделать вывод о том, что психологические защиты педагогов с синдромом эмо-

ционального выгорания имеют качественные отличия, а именно преобладание таких защитных механизмов как регрессия, замещение, проекция, компенсация, рационализация. Также наблюдается общая повышенная напряженность защит у педагогов с синдромом эмоционального выгорания, что свидетельствует о наличии высокой напряженности, конфликтных ситуация в педагогической деятельности.

Для подтверждения предположений, полученных в результате теоретического анализа, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось в октябре-декабре 2014 года, на базе общеобразовательных школ №3, №6 города Куйбышева. Было сформировано две выборки испытуемых: в первую экспериментальную группу вошли педагоги общеобразовательных школ в количестве 25 человек с выраженным синдромом эмоционального выгорания. Вторая контрольная группа испытуемых была сформирована из педагогов общеобразовательных школ, не имеющих выраженный синдром эмоционального выгорания и состояла из 25 человек.

В ходе эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики:

— Методика «уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко);

— Методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчика.

В результате расчета t-критерия Стьюдента был выявлен целый ряд статистически достоверные различия. Так статистически достоверные различия обнаружены между контрольной и экспериментальной группой по шкале «регрессия». В классических представлениях регрессия рассматривается как механизм психологической защиты,

Таблица 1

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по показателям методики «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана

Показатель	Среднее значение экспериментальной группы — X	Среднее значение контрольной группы — Y	t эмпирическое
1. Вытеснение	28,8	32,4	0,7
2. Регрессия	38,44	28,04	1,6
3. Замещение	24	16,08	0,7
4. Отрицание	43,6	42,48	0,2
5. Проекция	56,68	58,72	0,3
6. Компенсация	47,6	44,68	2,7
7. Реактивное образование	44	40	0,3
8. Интеллектуализация	48,84	33,6	0,7

Примечание — X — педагоги общеобразовательных школ с сформированным синдромом эмоционального выгорания, Y — педагоги общеобразовательных школ с несформированным синдромом эмоционального выгорания.

t критическое		
$p \leq 0,05^*$	$p \leq 0,01^{**}$	$P \leq 0,001^{***}$
2,01	2,68	3,55

посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. При этой форме защитной реакции личность, подвергаясь действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий (потенциально возможный) арсенал преобладания конфликтных ситуаций. Импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля, свойственная подобным личностям, определяются актуализацией именно этого механизма защиты на общем фоне изменения мотивационно-потребностной сферы в сторону их большей упрощенности и доступности. Преобладание такого защитного механизма у педагогов с выраженным синдромом эмоционального выгорания можно объяснить особенностями профессиональной деятельности, а именно выполнением своих профессиональных обязанностей в режиме многофункциональности, повышенной эмоциональной включенности и большим количеством нестандартных ситуаций. Все это приводит к тому, что педагог со временем начинает упрощать собственные профессиональные действия и вырабатывать универсальные способы реагирования на фрустрирующие ситуации.

Педагоги с выраженным синдромом эмоционального выгорания используют такой защитный механизм как замещение. Иногда его называют смещением. Он проявляется в разрядке подавленных эмоций (чаще враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные для субъекта защиты, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Открытое проявление ненависти к человеку, которое может вызвать конфликт с ним, переносится на другого человека, более доступного и неопасного. Замещение разрешает эмоциональное напряжение, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. Чаще учитель пользуется подобной разрядкой не на уроках, а приходя домой. Все накопленные негативные эмоции от общения с учащимися переносятся на собственных детей, или конфликт с коллегами может отразиться на другом.

Педагоги с выраженным синдромом эмоционального выгорания интенсивно используют механизм защиты

под названием интеллектualизация. Этот защитный механизм часто обозначают понятием «рационализация». Действие интеллектualизации проявляется в чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией, при помощи логических установок. Данный факт вполне логичен и может объясняться тем, что большая эмоциональная насыщенность педагогической деятельности со временем приводит педагога к экономии эмоций и преобладанию интеллектуального способа реагирования на фрустрирующую ситуацию.

Также выявлены статистически достоверные различия между выборками испытуемых по шкале «компенсация». Этот механизм психологической защиты нередко объединяют с идентификацией. Он проявляется в попытках заменить реальный или воображаемый недостаток, дефект, нестерпимое чувство другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности; при этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа и переструктурирования и поэтому не становятся частью самой личности. Преобладание данного защитного механизма у педагогов с выраженным синдромом эмоционального выгорания можно объяснить особенностями профессии. Учитель всегда должен быть идеальным примером для ученика, и потому попытки найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства другими качествами. Возможно, педагоги используют данный механизм для соответствия своей социальной роли и мнению большинства о ней.

Таким образом, наше теоретическое предположение получило свое эмпирическое подтверждение, психологические защиты педагогов с выраженным синдромом эмоционального выгорания имеют качественные отличия, а именно преобладание таких защитных механизмов как регрессия, замещение, проекция, рационализация. В настоящий период полученные данные используются для разработки тренинговой программы «Ресурс», целью программы является преодоление синдрома эмоционального выгорания и оптимизация действия защитных механизмов педагогов.

Литература:

1. Акиндинова, И. А., Баканова А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. N 5. с. 30–34.
2. Алмаев, Н. А. Оценка психических свойств методики «индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчека/Н. А. Алмаев, Г. Ю. Малкова//Вопросы психологии. — 2006. — №4.-С. 151–159.
3. Асмаковец, Е. С. Взаимосвязь синдрома «эмоционального выгорания» и копинг-поведения [Текст]: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации»/Е. С. Асмаковец// Психология и школа. — 2012. — №2. — с. 94–99. — табл.
4. Басин, Ф. Б. Проблемы психологической защиты/Ф. Б. Басин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психологический журнал. — 1988.-№3. — с. 78–86.

5. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. — 2005. — №2. — с 96–104.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов/Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — Москва: Академический Проект; Екатеринбург // Деловая книга, 2005. — 240 с. — (Gaudeamus). — ISBN 5–8291–0566–7: 100–94
7. Макарова, Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Вопросы социального обеспечения. — 2005. — №8. — с. 11–21
8. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей/И. М. Никольская, Р. М. Грановская. — Санкт-Петербург: Речь, 2001. — 507 с. — ISBN 5–9268–0009–9: 145–00

Пути снижения профессионального выгорания у сотрудников пограничного контроля

Фролова Ульяна Андреевна, магистрант

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

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального выгорания. Рассматриваются пути снижения профессионального выгорания у сотрудников пограничного контроля.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, сотрудники пограничного контроля, профессиональная деформация, военнослужащие.

Современная социально-политическая ситуация диктует новые строгие требования к государственной безопасности, а следовательно, и к уровню профессионализма сотрудников пограничного контроля.

Однако в своей повседневной работе сотрудники подразделений пограничного контроля постоянно сталкиваются с негативными эмоциями пассажиров, вынужденных преодолевать процедуры проверок, которые связаны с реализацией функций государственного контроля. Кроме того, серьезным испытанием для специалистов становится постоянно увеличивающийся пассажиропоток и объем нагрузки в пунктах пропуска, что существенно осложняет профессиональную деятельность.

Под продолжительным воздействием стрессовых факторов (стрессоров) развивается стрессовое состояние, проявляющееся различными психосоматическими расстройствами, формирование и характер которых зависит как от генетической предрасположенности, так и от приобретенной в онтогенезе недостаточности тех или иных систем организма. Если состояние стресса связано со стрессорами профессиональной деятельности, тогда говорят о профессиональном стрессе. В результате длительного воздействия стрессоров наступает истощение эмоционально-энергических и личностных ресурсов сотрудника организации, и как следствие — профессиональное выгорание [2], а также стойкое снижение результативности работы.

Традиционно «синдром выгорания» трактуется как негативное изменение в состоянии и личности профессионала, наносящее вред эффективности его деятельности. Однако в статье Д. Г. Трунова представлена другая точка

зрения на данное явление. Автор определяет симптомы выгорания как внешние проявления некоторых естественных процессов, происходящих в работнике во время выполнения им должностных обязанностей. Исследователь позитивно относится к симптомам выгорания, как к сигналам, идущим из «внутренней сферы» в «сферу сознания», как способу коммуникации между «скрытым» и «понятым», неосознанным и осознанным. «В какой-то мере — это друзья профессионала, помогающие ему узнать, что с ним происходит. Восприятие этих сигналов как врагов означает отказ от предоставляемой возможности более глубокого понимания себя и своей деятельности». Аспект «позитивности» синдрома выгорания состоит в том, что процессы, происходящие в человеке и выражаемые внешне в симптомах выгорания, являются не только не патологическими, но даже позитивными, т. е. выполняющими положительную функцию [5].

Некоторые ученые выдвигают версию о том, что профессиональное выгорание может оказать положительное воздействие, но оставление специалиста в состоянии прогрессирующего выгорания может спровоцировать потерю специалиста, как профессионала, а так же спровоцирует депрессию, нервные срывы, психосоматические расстройства с которыми человеку придется разрешать самостоятельно или специальных учреждений. Данная ситуация может повлечет потерю семьи [2].

Чтобы не допустить вышеуказанные события, за которым уже начинается синдром профессионального выгорания, необходимо:

— знать следующие признаки: недомогание; ухудшение сна; негативные тенденции в общении с близкими,

коллегами, друзьями; обидчивость; негативное отношение к себе и профессиональной деятельности; постоянное чувство неудачи; чувство вины; раздражительность; повышенная утомляемость, ухудшение состояния памяти, внимания и прочие;

— после выявления симптомов оказывать помощь себе самому, а при необходимости обращаться к специалистам;

— уметь организовывать режим работы и отдыха (при необходимости попросить у руководителя выходной);

— нарабатывать навыки урегулирования конфликтов;

— знать слабые стороны и самосовершенствоваться;

— вырабатывать способность к переключению с одного рода деятельности на другой;

— налаживать климат в коллективе;

— владеть или нарабатывать эффективные модели.

Теоретическое и практическое обучение специалиста будет являться профилактикой выгорания. Особое место занимает работа над стрессоустойчивостью профессионала, в частности в ведении переговоров в конфликтной ситуации.

Модель предупреждения профессионального выгорания предусматривает следующие направления: повышение коммуникативных умений с помощью активных методов обучения (социально-психологические тренинги, деловые игры); обучение эффективным стилям коммуникаций и разрешению конфликтных ситуаций; тренинги, стимулирующие мотивацию саморазвития, личностного и профессионального роста; антистрессовые программы и группы поддержки, ориентированные на личностную коррекцию самооценки, уверенности, социальной смелости, эмоциональной устойчивости и психофизической гармонии, путём овладения способами саморегуляции и планирования личной и профессиональной карьеры [2]. К. Каплан считает, что индивиды могут переносить значительный стресс без повышенного риска развития психического или соматического заболевания, если они получают адекватную поддержку [3]. На практике это означает уважение и принятие человеческой природы военнослужащего и такой его жизни за пределами работы, чтобы удовлетворялись собственные потребности.

Первый шаг к преодолению профессионального выгорания — саморефлексия профессионала: осознание им не только своих целей и представление образа будущего, но и понимание осмысленности действий в настоящем моменте. Самый распространённый способ — попробовать подняться над ситуацией, изменить свой угол зрения, посмотреть на своё положение и работу с более глобальной точки зрения [4].

Другой способ — уход в область, которая лежит рядом, когда прежние знания, умения, навыки находят новое применение, то есть построение так называемой горизонтальной карьеры [4].

Третий способ — не оставляя данного рода занятия, сделать его инструментом для достижения более глобальных целей [4].

Четвертый способ, наиболее популярный, заключается в том, что человек, оставаясь в той же ситуации, начинает делать акценты не на том, что он уже хорошо знает, умеет, освоил, а на том, что является для него проблемой [4].

Если при первичной диагностике признаков профессионального выгорания не обнаруживается, и сотрудник пребывает в иллюзии, что он всё познал и всего уже достиг, но проблемная ситуация сохраняется, то стоит начать проводить ревизию рамок (оценить адекватность набора стереотипов, устоявшихся мнений по одному и тому же вопросу). В ходе её надо попытаться установить разницу между миром, в котором он работал, и тем способом рассуждения о мире, способом анализировать мир, которым он пользовался. При таком анализе наверняка обнаружится, что те знания, умения и навыки, которыми он пользовался, не покрывают ситуацию его профессиональной деятельности, что служит точкой отсчета для роста профессионального мастерства [4].

Отдельным аспектом в системе предупреждения профессионального выгорания и деформации личности сотрудников стоит проведение профессионального психологического отбора при приеме лиц на службу. Качественно проводимые мероприятия по психологическому изучению личности будущих сотрудников, а также лиц при перемещении на различные должности позволяют прогнозировать вероятность возникновения профессиональной деформации у сотрудников в конкретных условиях служебной деятельности и могут быть использованы при принятии кадровых решений. В этой связи психологу Отряда необходимо обращать внимание на наличие у сотрудника профессионально важных качеств личности, которые бы обуславливали успешность его служебной деятельности и оказывали предупреждающее воздействие на возникновение профессиональной деформации и выгорания.

Среди мероприятий, направленных на психологическую профилактику профессионального выгорания сотрудников, одним из наиболее оптимальных является социально-психологический тренинг методом деловой игры. Его особенностью является воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Такое воссоздание достигается благодаря игровому имитационному моделированию и решению профессионально-ориентированных ситуаций при целесообразном сочетании индивидуальной и групповой игровой деятельности участников тренинга [1].

Таким образом, можно сказать, что при первом подозрении синдрома профессионального выгорания у военнослужащего необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда, характер складывающихся взаимоотношений в коллективе, личностные реакции и заболеваемость. Также необходимо разделять частную жизнь и профессиональную, чтобы не распространять рабочие проблемы на семью.

Само собой, для профилактики профессиональной деформации сотрудников пограничного контроля, прежде всего, требуется проведение серьезных научных исследо-

ваний с целью разработки комплекса предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение вероятности развития предпосылок и проявлений столь нежелательного и социально опасного явления.

Литература:

1. Бурыкин, В.М. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника ОВД: метод. пособие/под общ. ред. В.М. Бурыкина. — М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004. — 144 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях/Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья/под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. — с. 459.
3. Ерман, А. Возможности применения нового антидепрессанта Тианептина у пациентов с желудочковыми нарушениями ритма неишемического генеза // Вестник аритмологии. — 2001. — №21.
4. Огнев, А.С. Профессиональное выгорание руководителей. www.iteam.ru
5. Трунов, Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме/Д. Трунов // Журнал практического психолога. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — №8. — с. 84–89.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Межличностные отношения в семье ребенка с особыми нуждами

Абдиназарова Нилуфар Эшназаровна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Семья ребенка с особыми нуждами представляет собой специфический объект исследования в психологии семейных отношений. С одной стороны, как любая семья, она может быть определенным образом охарактеризована с точки зрения своей структуры, функций, стадии жизненного цикла, существующей системы коммуникаций. С другой стороны, наличие особой проблематики, а именно, нетипичного развития одного из ее членов, накладывает характерные штрихи на жизнь семьи и каждого ее члена. При этом отношения внутри семьи могут демонстрировать различные варианты адаптации к этой проблеме — как консолидирующие семью, так и приводящие к ее дисфункции.

Солодянкина О.В. выделяет два типа семей в зависимости от их отношения к проблеме инвалидности ребенка:

— Семьи, в которых отношение к проблеме носит конструктивный характер. Они не углубляются в длительные переживания случившегося, а пытаются более эффективно приспособиться к новым условиям, наладить семейный быт, общение и изменить свое отношение к возникшей проблеме. Конструктивное отношение — это результат эмоциональной адаптации всех членов семьи: они принимают проблему. Критические моменты в таких семьях тоже случаются, тем не менее родители уже успели выработать позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут взаимной адаптации.

— Семьи, в которых отношение к проблеме носит деструктивный характер. Это может выражаться в форме игнорирования проблем («Это не мои, а его проблемы — пусть выкарабкивается сам»); жестокого обращения и эмоционального отвержения ребенка; акцентуации на проблеме.

Деструктивное отношение к проблеме в сочетании с нарушениями детско-родительских коммуникаций препятствует процессу реабилитации ребенка и ведет к появлению у него поведенческих отклонений.

Для ребенка семья — это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей. Это то место, где можно решить возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формиро-

вания негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях. Функции семьи могут быть нарушены в результате влияния весьма широкого круга факторов, в том числе особенностей личности ее членов и взаимоотношений между ними, определенных условий жизни семьи, нарушения структуры семьи.

Можно выделить следующие особенности семьи ребенка с нарушениями развития:

1. Нарушения временной перспективы функционирования семьи.
2. Искажение семейного взаимодействия.
3. Повышенная уязвимость членов семьи в результате хронического стресса, переживаемого ими.
4. Изменения в жизненном цикле семьи: продление некоторых стадий и отсутствие других.
5. Дефицит самореализации у супругов, в особенности у жены, и их чрезмерная вовлеченность в родительские роли.
6. Сужение круга семейного функционирования, снижение социального статуса семьи.
7. Более высокий риск возникновения поведенческих и эмоциональных нарушений у братьев и сестер ребенка с нарушениями развития.

С рождением ребенка в семье происходит много изменений, пара пытается адаптироваться к появлению нового члена семьи. Супруги чувствуют большую близость друг к другу, когда ухаживают за младенцем, не спят по ночам, редко ходят в гости, так как у них теперь нет для этого возможностей. Вполне возможно, что женщина оставит работу. Проходит год, и жизнь семьи стабилизируется. Сплоченность супругов драматически понижается. Жена находится дома, она больше поглощена заботой о ребенке, чем о муже, он же вынужден больше времени проводить на работе, чтобы компенсировать снижение уровня доходов. Супруги мало времени проводят друг с другом, осуществляя в основном свои родительские роли. Подобная ситуация является типичной для нормативного кризиса в развитии семьи с маленьким ребенком и требует специальных усилий для его преодоления. В наибольшей мере это относится к семье ребенка с особыми нуждами. С рождением такого ребенка родители должны развить множество новых, непривычных умений и навыков, пересмо-

треть жизненные планы, а порой и все мировоззрение. Нередко родители не знают, как им нужно обращаться с ребенком. Зачастую это приводит либо к чрезмерной опеке, либо к полному безразличию со стороны родителей.

Проблема и в том, что родителям ребенка с нарушениями в развитии бывает чрезвычайно сложно показать ему, что они принимают и любят его таким, какой он есть. В такой ситуации родители не должны отдаляться от ребенка и обвинять себя в том, что они не испытывают чувств, которых ребенок ожидает и заслуживает. На этой стадии развития семья должна принять ребенка и помочь ему адаптироваться к окружающей — физической и социальной — среде.

Ситуация может усугубляться по мере того, как у жены будут возрастать требования по поводу помощи в уходе за ребенком, а у мужа накапливаться ощущения того, что жена и ребенок мешают его работе. Постоянное беспокойство, сосредоточенность внимания на ребенке создает у отца ощущение «лишнего» в семье, чувство, что его «используют». Отцы, в отличие от матерей, имеют меньшие возможности сделать напрямую что-либо полезное для ребенка, так чтобы проявить свою любовь, заботу и обеспокоенность. Напряженность взаимоотношений увеличивается, и более 50% семей в этот период распадается.

Но возможен и другой вариант развития событий. В семьях, где ребенок представлен как идентифицированный пациент, его симптомы часто маскируют конфликт между родителями. Допустим, у супругов имеется ряд нерешенных проблем, и их брак находится под угрозой. Появление «проблемного» ребенка может переключить внимание родителей на преодоление возникших трудностей и даже заставить на время забыть о разногласиях в способах их решения. Такие супруги демонстрируют сотрудничество в отношении к этой ситуации, и если она продлится достаточно долго, то может возникнуть впечатление об идеальной семье, где существует только одна проблема — «болезнь» ребенка.

Время поступления ребенка в школу также может сопровождаться наступлением кризиса в семье. Способы коммуникации в семье уже довольно стереотипны, и они

не приспособлены к ситуации пребывания ребенка вне дома. К тому же перед матерью нередко встает проблема возвращения на работу, так как ребенок уже не требует такого непрерывного внимания. Такая перспектива становится пугающей, если женщина к этому времени уже в значительной степени дисквалифицировалась.

Если в семье, кроме ребенка с особыми нуждами, есть и другие дети, вполне вероятно, что и они будут находиться под давлением стрессогенных факторов. Недостаток родительского внимания, который они неизбежно будут ощущать, может переживаться ими по-разному. Зависть к особому положению нетипичного ребенка в семье сопровождается как всплесками агрессивности, так и парадоксальным чувством вины по отношению к нему. Взаимоотношения братьев и сестер нетипичного ребенка со сверстниками также могут осложниться. Нередко эти дети подвергаются насмешкам со стороны одноклассников и испытывают чувство стыда за «неправильного» члена семьи. Таким образом, и внутри семьи, и вне ее сферы эти дети ощущают себя эмоционально изолированными. В особенности это относится к тем семьям, где не поощряется свободное выражение чувств друг к другу и от детей требуется столь же самоотверженное отношение к «проблемному» ребенку, какое демонстрируют его родители. В такой ситуации увеличивается риск появления девиантного поведения и личностных деформаций у братьев и сестер ребенка с особыми нуждами.

В то же время семья встроена в более крупные социальные структуры. Она — часть системы убеждений, ценностей и типов поведения, заданных обществом. Большинство семей в решении своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие.

Не будем забывать о том, что реакции на нарушения у детей — продукты социума, формирующиеся на протяжении всей жизни. Если мы действительно хотим помочь семье, мы должны делать это на ее условиях, в контексте ее системы понятий. Только с помощью такого системного подхода мы можем надеяться улучшить качество жизни обычных семей, в которых рождаются дети с «необычными» потребностями.

Литература:

1. Барнз Дж. Г. Социальная работа с семьями в Англии. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993.
2. Бенеш, Л. Психологическая природа мужского насилия // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. №3, 1995.
3. Козлов, А. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы. — М., Флинта-МПСИ, 1998.
4. Мельниченко, С. А. Предотвращение жестокости по отношению к женщинам и детям // Семья в России. №2, 1995.
5. Минухин, С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М.: НФ «Класо», 1998.
6. Социальная работа с семьей / Под ред. Т. В. Шеляг. — М.: Институт социальной работы, 1995.
7. Социально-правовые проблемы борьбы с насилием / Ом. юрид. ин-т. - Омск., 1996.

Психогенные особенности соматических и соматогенных расстройств в детском и подростковом возрастах

Амиркулов Жамшид, преподаватель

Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Чувствительность или резистентность к событиям, которые переживает индивид, зависят от того состояния, в котором он в это время находится. Возникновение в момент переживания житейских трудностей чувства безысходности, неверия в свои силы, отчужденности, отсутствие активности и предприимчивости приводило к заболеванию, тогда как энергичная позиция в отношении происходящего, способность принимать на себя ответственность, уверенность в возможности управлять событиями отмечались у тех, кто оставался здоровым. Активная позиция в жизни, физическая деятельность повышают устойчивость к стрессовым воздействиям. Развитию заболеваний предшествуют состояния «отказа», «ухода», «капитуляции», отражающие чувства безнадежности и беспомощности (Engel G. U., Schmale A. H., 1967).

Распространенность психогенных соматических и соматогенных расстройств в детском и подростковом возрастах не только значительна, но и постоянно увеличивается. Из-за снижения частоты инфекционных болезней возрастает удельный вес заболеваний, которые возникают в связи с трудностями приспособления к резко ухудшившимся условиям существования. Их называют болезнями адаптации, а так как они в значительной степени связаны с прогрессом, то приобрели еще и другое название — «болезни цивилизации», по существу являясь психосоматическими расстройствами. Среди обращающихся за помощью в поликлинику 40–68% детей страдают именно этими расстройствами (И.П. Брызгунов, 1995). Из всех наблюдающихся педиатрами больных 2/5 детей не имеют никаких органических изменений, хотя и страдают соматическими расстройствами.

В настоящее время хронические заболевания органов пищеварения у детей в силу своей большей распространенности являются одной из актуальных проблем педиатрии. Несмотря на рост частоты этих заболеваний у детей, которые нередко осложняются разнообразными психоневрологическими нарушениями, к сожалению, эти нарушения к настоящему времени изучены мало. По мнению многих авторов к соматогенным расстройствам при заболеваниях пищеварительного тракта у детей относятся астенические состояния (повышенная утомляемость, слабость, головная боль), причем отмечается зависимость этих жалоб от периода болезни. При этом подчеркивается, что в начальной стадии заболевания степень выраженности психоневрологических расстройств находится в прямой зависимости от течения соматической патологии.

Однако по мере развития соматического процесса нервно-психические нарушения развиваются уже самостоятельно, проявляясь даже в период ремиссии за-

болевания. Д.Н. Исаев отмечает, что при хронических заболеваниях органов пищеварения у детей также наблюдаются неврозоподобные расстройства, которые формируются через 1–2 года после возникновения соматического заболевания, к ним относятся анорексия, энурез, тики, расстройства сна. При этом обострение соматического процесса неизменно приводит к ухудшению психического состояния, в период ремиссии соматического заболевания редуцируется неврозоподобная симптоматика. По его мнению помимо астенических и неврозоподобных расстройств при патологии органов пищеварения у детей наблюдаются и невротические расстройства, которые проявляются в форме невротических реакций, затяжных невротических состояний, невротического формирования личности. Доказано, что если число событий, приводящих к серьезным изменениям в жизни индивида, возрастает более чем в два раза по сравнению со средним числом, то вероятность заболевания составит 80%. У ребенка, например, настолько тесная связь с родителями, что практически все важные изменения в их жизни ставят ребенка на грань риска возникновения заболевания.

Состояние ребенка может оказаться показателем отношений его родителей, болезненные проявления у ребенка могут быть единственным выражением семейной дезорганизации (Basquen M., 1983). Все изменения семейных взаимоотношений, препятствующие развитию индивидуальности ребенка, не позволяющие ему открыто проявлять свои эмоции, делают его ранимым в отношении эмоциональных стрессов (Jaklewicz H., 1988). В то же время наличие прочной социальной поддержки благоприятно сказывается на сопротивляемости к заболеваниям. Нарушенные внутрисемейные контакты в раннем возрасте, особенно между матерью и ребенком, в дальнейшем увеличивают риск развития психосоматических заболеваний (Аммон Г., 1978). Психотравмирующие события (стрессоры), способные вызвать заболевание, разнообразны. Они возникают из-за чрезмерного напряжения, переживания оценок, рассогласования деятельности, а также при воздействии физических и природных факторов.

Восприимчивость к стрессорам различна и зависит от их психологической значимости для индивида. Н. Frayberger, W. Zander, H. Weiner, M. Thaler, I. A. Mirski, W. Shuffel, T. Uexkull, Б. Любан-Плоцца, Г. Амон, А.В. Мазурин, А.М. Запруднов, Ю.Ф. Антропов, Д.Н. Исаев, Л.И. Тульчина и др. отмечают, что характерной чертой гастроэнтерологической патологии является ее частая психологическая обусловленность. В ряде исследований показана связь психосоматической патологии желудочно-кишечного тракта с эмоциональным

напряжением: депрессией, эмоциональными переживаниями, неудовлетворенной потребностью в персональной любви, потерей доверия к миру, отторжением себя от идентификации с близким кругом лиц.

По мнению Е.Г. Филяковой, В.В. Николаевой, В.Н. Касаткина хронические заболевания пищеварительного тракта, характеризующаясь хроническим течением, дают ребенку длительный негативный телесный опыт, отличающий их от здоровых сверстников. Они считают, что тело больного ребенка является не только источником болевых или иных неприятных ощущений, но и становится объектом манипуляций со стороны других людей (родителей, врачей), что может приводить к чувству ущербности, дополнительной психической травмы, следовательно, искажать путь психического развития. Как подчеркивают авторы, тяжелое хроническое соматическое заболевание существенно изменяет, прежде всего, всю социальную ситуацию развития, что ведет к снижению уровня психических возможностей ребенка в осуществлении деятельности, к ограничению контактов с другими людьми, к изменению объективного места, занимаемого в жизни, а тем самым и его внутренней позиции по отношению ко всем обстоятельствам жизни. Особенно в подростковом возрасте это может привести к глубоким перестройкам всей совокупности личностных смыслов, порой драматически проявляющимся в таких феноменах, как «потеря себя» и утрата смысла существования. Также отмечается, что дети, страдающие разными видами хронических соматических заболеваний, проявляют своеобразие в личностном развитии. Наличие соматического заболевания у ребенка создает своеобразную социальную ситуацию развития. Поэтому формирование внутренней картины болезни специфично для конкретного заболевания. При формировании внутренней картины болезни отмечаются определенные

сензитивные периоды осознания заболевания, имеющие различную возрастную отнесенность при различных заболеваниях. Эти периоды совпадают с кризисом осознания болезни, а у детей сопровождаются различного рода трудностями в личностном развитии. В процессе формирования внутренней картины здоровья у детей без соматической патологии отмечается общая тенденция: чем старше дети, тем чаще они отмечают значимость психологического состояния человека в сохранении здоровья.

В последнее время все больше специалистов приходят к мнению, что для успешного лечения ребенка необходима оценка его эмоциональной сферы, которая включает в себя изучение поведения ребенка с родителями дома, в школе, среди друзей и взрослых, оценку реакций ребенка на непосредственное окружение и на стресс. Длительные хронические соматические заболевания обуславливают задержку эмоционального развития, эмоциональную незрелость детей и подростков. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе. Эти же свойства в значительной степени детерминируют и создание для больного ребенка режима ограничений и запретов. Так, к явлениям, связанным непосредственно с болезнью, относится искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки. Задержка эмоционального развития проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевому усилию к труду.

Разработка программ по улучшению социально-психологической адаптации детей и подростков с хроническими соматическими заболеваниями является в настоящее время актуальной задачей, имеющей важное социально-экономическое и медико-социальное значение в решении общей проблемы реабилитации.

Литература:

1. Виноградова, М.Д., Первин И.Б. Коллективная деятельность и воспитание школьников. М., 1997. 155 с.
2. Волокитина, М.Н. Очерки психологии младших школьников. М., 1995. 183 с.
3. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 519 с.
4. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1990. 500
5. Диагностика умственного развития дошкольников/Под ред. Л.А. Венгера. М., 1997. 247 с.
6. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985. 190 с.
7. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1998. 113 с.
8. Рубинштейн, С.Я. Методики экспериментальной патопсихологии. М., 1990.

Особенности этнического самосознания личности и учет его в социализации молодежи

Бекова Шамсия Джаббаровна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

В настоящее время, на рубеже веков, когда все быстрее идёт процесс научно-технического и информационного развития, социально-экономического и межэтнического интегрирования человечества, всё актуальней становятся проблемы исчезновения самобытной культуры этносов, их традиционной специфики, что ведёт к утрате той ценностной частицы, которую представляет любая созданная человечеством культура. «Любая нация — отмечал Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов, будь — то самая малая, — есть богатство человечества, и исчезновение любой национальной общности с её языково-культурными и другими особенностями приводит к обеднению культурного и генетического фонда Земли, возможностей личности». [1, с41—42]

Именно поэтому наиболее важно всестороннее изучение традиционной культуры народов, проживающих в республике Узбекистан. Сейчас в годы независимости Республики Узбекистан одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности нового человека, носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений. Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе, колледжу, вузу как важнейшим институтам социализации личности.

Этническое самосознание занимает центральное место в ряду компонентов этничности. Национальный характер представляет собой не элементарное суммирование отдельных черт и характеров этнической общности, а специфическое сочетание и проявление социальных и психологических свойств, ставших свойственными социально-этнической общности в конкретных исторических и культурных условиях ее развития. Условием формирования этнической определенности является овладение человеком системой ценностей данной этнической культуры и участие в сфере жизнедеятельности этноса. Устойчивость этнической идентичности, ее позитивная направленность являются основными позициями для ощущения психологической безопасности личности в социальной группе. Язык, территория, религия и другие признаки этноса несут в себе конкретное содержание, общность этих признаков представлена в качестве основных факторов образования этноса, способствующих его формированию, конституированию и утверждению. Взаимодействие этих признаков, их суммарное влияние на образование и сохранение этнической общности выражается в виде вторичного фактора — этнического самосознания, который является, в конечном счете, решающим для принадлежности к той или иной этнической общности. Тем самым этническое самосознание предстает итогом действий всех основных признаков, формирующих этническую сущность.

Узбекистан — многонациональное государство. Исследование показало, что в условиях независимого развития республики происходит этническая консолидация, формируется новая общность — узбекистанцы (Убайдуллаева Р.А., 2005).

Ю.В. Бромлей (1983) расширил понятие термина, утверждая, что нельзя сводить этническое сознание лишь к осознанию национальной принадлежности, так как оно есть сознание человеком своих чувств, мыслей, мотивов поведения. Он пришел к выводу о том, что в качестве основных компонентов этнического сознания выступают: национальная идентификация, представления о типичных чертах своей общности, ее свойствах как целостности (автостереотипы), представления об общности исторического прошлого (территориальной, государственной), осознанное отношение к материальным и духовным ценностям народа, его достижениям и ориентациям на них.

Г.В. Старовойтова вычленила такие важнейшие эмпирические индикаторы этнического сознания, как этническая самоидентификация, представления об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках, «национальном характере» общности черт внешнего облика. К косвенным эмпирическим индикаторам этнического самосознания она относил некоторые элементы традиционной культуры (национальные обычаи, праздники, обряды), язык и ориентацию в межнациональном пространстве.

Экспериментально выявленная когнитивная структура этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов этнического самосознания Г.У. Солдатовой включает следующие группы признаков: этнокультурные особенности, черты характера, отношение к людям, оценка поведения и динамических характеристик. Ю.В. Арутюнян выделяет четыре источника этнического сознания: «родовой», «психологический», «культурный» и «социальный». При этом родовой источник имеет, по его мнению, социально-биологическую природу; к психологическому он относит накопленные народом духовные идеалы (от религиозных до социальных); этнокультурные диктуются культурными интересами этноса, социальный — представлен этносоциальными интересами.

Из анализа приведенных различных теоретических работ видно, что ученые близки в толковании этнического самосознания, но выделяют разные аспекты данного феномена.

В Америке и Западной Европе труды по проблемам национального самосознания появились в 50–70-е годы. Так, Дж. Мэрдок рассматривал национальное самосознание в контексте «национально осознающих себя

племен». По его мнению, этноидентификация означает отождествление человеком самого себя с другими членами своего сообщества. Это приближает термин к понятию самосознания. Отдельные проблемы этнического самосознания были отражены в 50–80-х годах в трудах О. Клиберга, Х. Тэйфеля, Н. Хардинга, Г. Козинга. В основном данные исследования относятся к проблемам этничности, этнической идентификации, самосознания и этнического сознания. Зарубежные авторы до сегодняшнего дня не пытаются разграничить эти понятия, отождествляя их между собой, что показывает недостаточную разработанность методологического и концептуального аппарата по проблемам этничности.

В. И. Козлов ставил этническое самосознание на первое место среди всех компонентов этнической общности. С первой половины 70-х годов в трактовке В. Ю. Бромлея этническое самосознание стало определяться как «непременное условие функционирования этноса», а в дальнейшем — как «неотъемлемый компонент этноса».

Действительно, даже биологически однородная с данным этносом личность, но не выработавшая этнического самосознания, фактически выпадает из участия в процессах этнической духовной жизни и занимает пограничную этнокультурную позицию и маргинальный статус.

По мнению ученых, национальный характер представляет собой не элементарное суммирование отдельных черт и характеров этнической общности, а специфическое сочетание и проявление социальных и психологических свойств, ставших свойственными социально-этнической общности в конкретных исторических и культурных условиях ее развития. Ими составлены основные характеристологические портреты типичных представителей основных наций. Так, например, немец — практичный, организованный, трудолюбивый, уверенный, твердый, жесткий; русский — откровенный, щедрый, бесшабашный, прощающий, непрактичный, доверчивый, миролюбивый. Типичность социально-психологических черт не исклю-

чает индивидуальности отдельных представителей этноса, но общие черты этнической общности неизменно проявляются в отношении к действительности и поступках.

Условием формирования этнической определенности является овладение человеком системой ценностей данной этнической культуры и участие в сфере жизнедеятельности этноса. Личность не только осознает этнические ценности и установки путем логического мышления, но и приобщается к ним в процессе внутриэтнических взаимодействий.

В процессе следования национальной традиции, обычаям, выполнения обрядов и ритуалов формируются автостереотипы (представления, поступки и эмоциональные проявления в отношении своей этнической общности), подражание, внушение, групповое мнение, массовый вкус, этническая мода, проявления контагиозности.

Устойчивость этнической идентичности, ее позитивная направленность являются основными позициями для ощущения психологической безопасности личности в социальной группе.

Этническое самосознание — это относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок объективно существующих компонентов жизнедеятельности этносов. Итогом формирования данной системы является осознание человеком своей принадлежности к этнической общности. Учет особенностей этнического сознания необходим для более качественного образования и воспитания молодежи.

В современных условиях необходим особый подход к названной проблеме. Необходимо вести поиск ее решения через диалог национального и общечеловеческого, обеспечивающего интеграцию человековедческих знаний в целях педагогической поддержки и защиты личности.

С учетом изложенного основой нашего исследования является гуманистическая парадигма, предусматривающая обращение к личностно-смысловой сущности человека, к внутренним источникам деятельности сознания.

Литература:

1. Каримов, И. А. Узбекистан: национальная независимость, экономика, политика, идеология. — Ташкент: «Узбекистан», 1996. — Т. 1. — с. 41–42.
2. «Этнос. Идентичность. Образование» под редакцией В. С. Собкина, статья Т. Г. Стефаненко «Этническая идентичность и некоторые проблемы её изучения».
3. Э. Эриксон «Идентичность: юность и кризис»

Хронические стрессовые ситуации и синдром дезадаптации у студентов медицинского вуза

Гаврилова Юлия Александровна, кандидат медицинских наук, заведующий отделом
Городской центр психолого-медико-социального сопровождения (г. Ярославль)

Сопутствующий ослабленному состоянию здоровья хронический стресс при наличии других факторов риска способствует развитию синдрома дезадаптации с последующим ухудшением морфофункциональных показателей организма студентов.

Ключевые слова: здоровье студента, стресс, фактор риска, синдром дезадаптации, функциональное состояние организма.

Ухудшение состояния здоровья у детского и подросткового населения в начале XXI века в Российской Федерации проявляется значительным увеличением частоты функциональных расстройств и хронической соматической патологии [1, с. 28]. Исследования ученых доказывают, что максимальный подъем заболеваемости будущих студентов наблюдается у них уже в период их обучения в школе [2, с. 15].

Охрана здоровья студенческой молодежи считается одной из важнейших социальных задач общества. Студенты высших учебных заведений — социально-экономический, интеллектуальный, творческий потенциал страны. Вместе с тем, студенчество можно отнести к группе повышенного риска, так как на возрастные проблемы студентов накладывается негативное влияние целого ряда мировых общественных и политических кризисов. Подготовка высококвалифицированных кадров специалистов в высших учебных заведениях в условиях постиндустриального периода развития государства является одной из важнейших предпосылок успешного решения задач экономического, культурного и социального развития общества. Успешное решение данной проблемы во многом зависит от состояния здоровья и работоспособности студенческой молодежи [6, с. 18]. Поэтому студенчество относится к группе повышенного риска по формированию хронической психосоматической патологии, так как на возрастные проблемы молодых людей накладываются недостаточные резервы здоровья и недостаточная физическая тренированность. Исследования показывают, что количество студентов специальной медицинской группы за последние пять лет увеличилось с 10% до 20–25%, в некоторых вузах достигает до 40%. Функциональное здоровье студентов характеризуется следующими показателями: высокий уровень — 1,8%; средний — 7,7%; низкий — 21,5%; очень низкий — 69%. Отмечается ухудшение состояния здоровья учащихся высших образовательных учебных заведений с переходом на старшие курсы: так, если ко второму курсу количество случаев заболеваний увеличивается на 23%, то к четвертому — на 43% [3, с. 41]. Это происходит в связи с резко сокращающимся временем у студентов для активного отдыха, в силу большой загруженности учебной деятельностью. В свою очередь данный

факт приводит к значительному снижению физической работоспособности. Хронический стресс, при наличии других факторов риска, сопутствующий ослабленному состоянию здоровья, способствует развитию дезадаптационного синдрома с последующим ухудшением морфофункциональных показателей организма обучающихся [2, с. 34].

В сложившейся ситуации изучение современных тенденций здоровья студентов, поведенческих характеристик, влияющих на здоровье, является важной задачей для обеспечения здоровья учащейся молодежи. Целью работы стало изучение возможности студентов преодолевать стрессовые ситуации в зависимости от наличия функциональных резервов организма. Материалом для работы послужили данные обследования студентов 3 курса лечебного факультета ЯГМУ в количестве 50 человек в возрасте 20 лет. Обследование проводилось с 13.00–15.00 часов дня в учебной аудитории.

В основу исследования были положены 2 метода: тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева) [5, с. 18] и метод компьютерной диагностики «Диакомс», версия 7.22 [4, с. 5]. Тест жизнестойкости представляет собой адаптацию Леонтьевым Д. А. опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди [5, с. 18]. Жизнестойкость — это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Метод компьютерной диагностики «Диакомс», версия 7.22, имеет свидетельство об официальной регистрации программ для ЭВМ в Роспатент N 990740 от 12 октября 1999 г. Система утверждена Министерством здравоохранения Российской Федерации, Протокол №5 от 11.09.92 и рекомендована к внедрению на всех уровнях системы здравоохранения и медицинской науки (Письмо МЗ РФ 05–16/10–16 от 23.03.93). С помощью комплекса «Диакомс» анализировались специальные показатели по заложенным в программу критериям (выраженное снижение иммунитета, состояние психо-

эмоционального перенапряжения, психическая напряженность, склонность к истощению ЦНС, снижение концентрации внимания, повышенная возбудимость ЦНС, снижение волевого уровня, снижение общей жизненной мотивации, тревожность, склонность к снижению адаптации, адаптационный синдром, снижение мотивации к обучению). Так как основная цель данного метода — определить общее функциональное состояние организма, то главным критерием, который использовался в основе деления исследуемых студентов на 2 группы, был индекс здоровья Махалонобиса. Данный индекс показывает, насколько данный пациент отличается от контрольной группы по интегральному показателю здоровья. Если величина данного индекса больше 2,5, то отклонения в состоянии его здоровья составляют 95 %. Цифровой материал обработан с использованием пакета программ «StatPlus 2009».

Группа обследованных студентов, состоящая из 50 человек, была разделена на 2 подгруппы: индекс здоровья от 0,1–2,4 — группа функционально здоровых — 29 человек (58 %); индекс здоровья более 2,5 — группа риска наличия функциональных отклонений — 21 человек (42 %).

Анализ данных показал, что студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, имеют более выраженные ухудшения по ряду изучаемых показателей. Так снижение иммунитета в данной группе выражено в 71 %, ситуативная тревожность в 38 %, склонность к агрессивности в 33 %, адаптационный синдром в 29 %, снижение жизненной мотивации в 52 %, снижение волевых показателей в 29 %.

В группе функционально здоровых, по сравнению с группой риска, снижение иммунитета наблюдается в 31 %, ситуативная тревожность в 7 %, склонность к агрессивности в 14 %, адаптационный синдром отсутствует, снижение жизненной мотивации в 14 %, снижение волевых показателей в 17 %.

Найдена статистическая достоверность различий между группой риска и группой функционально здоровых по показателям: снижение иммунитета ($P < 0,005$), высокая ситуативная тревожность ($P < 0,01$), склонность к агрессивности ($P < 0,05$), адаптационный синдром ($P < 0,001$), снижение волевого уровня ($P < 0,01$), снижение общей мотивации ($P < 0,005$). В группе риска эти показатели значимо выше, что означает, что снижение иммунитета приводит к снижению психологической устойчивости и интереса к обучению.

При анализе данных, полученных с помощью адаптированной методики «Теста жизнестойкости Мадди-Леонтьева», статистическая достоверность получена в показателе «повышенного контроля», $P < 0,01$. Данные в сравнительной интерпретации представлены в таблице 2 «Сравнительная характеристика показателей по тесту Мадди в группе риска и группе функционально здоровых». Это означает, что группа функционально здоровых в большей степени, чем группа риска, достигает жизне-

стойкости за счет высокого контроля, т.е. убеждения, что человек сам выбирает свой путь.

Очевидно, что группа риска по наличию различных функциональных отклонений достигает жизнестойкости главным образом за счет принятия риска, который зачастую бывает неоправданным и не поддерживается физиологическими ресурсами. В то время как группа функционально здоровых студентов добивается жизнестойкости за счет контроля и вовлеченности, получая удовлетворение от собственной деятельности.

Важной задачей в настоящем исследовании было изучить корреляционные взаимосвязи между признаками, которые могли бы указать на взаимное влияние их в группе здоровых и группе риска по наличию различных функциональных отклонений.

В группе риска по наличию различных функциональных отклонений наблюдаются следующие процессы:

Чем выше цифры показателя индекса здоровья (то есть вероятность различных отклонений повышается от 67 до 99 % случаев), тем ниже показатели иммунитета ($p < 0,05$). Это означает, что сниженные показатели иммунитета и уровня здоровья свойственны группе риска.

Обратная связь наблюдается в группе риска с показателем «ситуативная тревожность» — с увеличением степени показателей группы риска по различным функциональным отклонениям увеличивается показатель тревожности. Та же ситуация имеет место по критерию «конфликтность». Коэффициент корреляции — 0,45 в первом случае, а во втором — 0,46; ($p < 0,05$ в обоих случаях). Данные доказывают, что чем больше отклонений на функциональном уровне, тем выше ситуативная тревожность и внутриличностная конфликтность.

Найдена также взаимосвязь высокой личностной и ситуативной тревожности и общей жизненной мотивацией. Если тревожность снижается, то общая жизненная мотивация улучшается ($p < 0,05$).

Интересные корреляционные взаимосвязи прослеживаются в отношении показателя «адаптационный синдром». Чем выше значения показателя «адаптационный синдром», то есть если человек находится в состоянии незавершенной адаптации, тем больше склонность к истощению ЦНС и снижается мотивация к обучению ($p < 0,05$). По всей видимости, у людей данной группы все силы уходят на поддержание своей адаптации, при этом увеличивается истощаемость, а мотивация к обучению снижается. Им просто не до него.

Также при высоких значениях показателя «адаптационный синдром» у данной группы лиц наблюдаются трудности с процессом социализации ($p < 0,01$), растет количество лиц со сниженным иммунитетом и состоянием психо-эмоционального перенапряжения. Это может означать, что проблемы адаптации приводят к снижению иммунитета и к перенапряжению, и как следствие нарушают социализацию, способствуют девиантному поведению.

В группе функционально здоровых студентов, у которых показатель индекса здоровья больше 2,0, на-

блюдается отрицательная корреляция со снижением мотивации к обучению. Это означает, что ухудшение показателей здоровья может приводить к снижению мотивации к обучению даже в группе функционально здоровых.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

— из 50 человек исследуемой группы студентов 42 % имеют различные функциональные отклонения;

— в группе студентов, имеющих риск развития различных функциональных отклонений, имеется большее количество изменений по ряду психологических и физиологических показателей здоровья по сравнению со второй группой студентов;

— студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, испытывают часто состояние ситуативной тревожности, находясь под влиянием адаптационного синдрома, что формирует склонность к психосоматической патологии и увеличивает риск развития патологических состояний;

— студенты, относящиеся к группе риска по наличию различных функциональных отклонений, осуществляют процесс жизнестойкости за счет принятия риска, который не обеспечивается физиологическими ресурсами;

— студенты, относящиеся к функционально здоровым, обеспечивают процесс жизнестойкости за счет контроля и вовлеченности, что позволяет им осуществлять собственную деятельность и выбирать свой путь.

Литература:

1. Аллянов, Ю. Н., Батракова, И. А., Филатова, Е. В. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии: монография. М.: Финансовый университет, 2013. — 80 с.
2. Баранов, А. А., Кучма, В. Р., Сухарева, Л. М. Медико-социальные проблемы воспитания подростков: монография/А. А. Баранов. — М.: Изд-во ПедиатрЪ, 2014. — 385 с.
3. Жданова, Л. А., Борзов, Е. В., Бобошко, И. Е., Нуждина, Г. Н., Молькова, Л. К. Социально-ориентированный педиатр: миф или реальность. Подготовка на допостдипломном этапах // Российский педиатрический журнал — 2014. — №2. — с. 41–45
4. Лакин, В. В. Метод электропунктурной диагностики по Накатани и компьютерный комплекс «Диаконс». — Учебно-методическое пособие — М., 2003. — 101 с.
5. Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
6. Шагина, И. Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов// Астраханский медицинский журнал, — №2, — 2010.

Подготовка личности обучающегося к профессиональному и личностному самоопределению посредством психологического сопровождения в средней общеобразовательной школе

Градобоева Татьяна Ивановна, педагог-психолог высшей квалификационной категории;

Лисицина Татьяна Владимировна, педагог-психолог высшей квалификационной категории

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №6 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Надым, ЯНАО)

В статье представлен опыт психологического сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников как системы подготовки личности старшеклассника к обоснованному выбору направлений будущего профильного образования, профессионального и личностного самоопределения, самореализации выпускника в его профессиональной деятельности.

Подробно рассмотрен комплекс психологических мероприятий на разных этапах обучения, направленных на решение задач по формированию у обучающихся необходимых компетенций с учетом исследования особенностей развития ребенка и мониторинга динамики.

В ходе реализации развивающих профориентационных программ с обучающимися, представлены результаты выбора школьниками профиля дальнейшего обучения и будущей профессии.

Современная социально-экономическая ситуация в стране, растущие информационные потоки и высокотехнологичное производство, системный кризис, поразивший сегодня экономику, политику и финансовый

рынок, заставляет города, особенно северные, искать новые ресурсы своего устойчивого развития [6]. Одним из таких ресурсов может выступать система образования, как один из механизмов, с помощью которого возможно

решить проблемы, возникающие в регионах: миграции и занятость, жилищно-коммунальная реформа и криминализация, и инвестиционная привлекательность города.

Профессиональное образование, позволяющее эффективно осуществлять социальные и производственные воздействия с учетом ситуации и наличных средств без деструктивных личных и социальных последствий, стоит больших временных и финансовых затрат. Но еще дороже обходится неверный выбор профессии, раньше или позже порождающий личные трагедии, возможную безработицу и социальную напряженность [7]. На сегодняшний день в ЯНАО наблюдается рост числа зарегистрированных безработных. Наибольший удельный вес среди них (более 46%) составляют не имеющие специального профессионального образования граждане, которые при определенной подготовке могли бы работать по многим из предлагаемых профессий и специальностей [8].

Становление рыночных отношений в стране повлекло изменение требований к уровню профессиональных качеств выпускников учебных заведений. Правительством России в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р) определена стратегическая цель государственной политики в области образования: повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [2].

Наша школа рассматривает профильное обучение как образовательную систему подготовки личности старшеклассника к обоснованному выбору направлений будущего профессионального образования, самореализации выпускника в его профессиональной деятельности. Учитывая рейтинг наиболее востребованных профессий в стране и регионе, а также индивидуальные особенности обучающихся, школа имеет 3 направления профильного обучения: физико-математический, гуманитарный и кадетский классы [5].

Одной из составляющей психологического сопровождения при выборе профиля является углубленное изучение особенностей интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной сфер обучающихся и предоставление необходимых рекомендаций участникам образовательного процесса. Профориентационное просвещение создает условия для широкой информированности школьников о мире профессий, формирования умений необходимых для развития профессиональных и личностных особенностей ученика [1]. Психологические занятия способствуют развитию навыков принятия решения, целеполагания, ответственности ребенка за совершаемый выбор [3]. Приоритетной задачей, в ходе реализации плана профориентационной работы, считаем постепенное формирование у обучающихся способности к самопланированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и перспектив

Важным моментом в работе психолога является создание условий для полноценного развития обучающихся в рамках школьной среды, решение возникающих у них социально-психологических проблем. Профориентационная работа в школе реализуется по основным направлениям психологической деятельности: психодиагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическое просвещение [4].

Считаем, что психологическое сопровождение профильного обучения должно проходить в 4 этапа в соответствии с возрастными особенностями детей: 1–4 классы, 5–7 классы, 8–9 классы и 10–11 классы. Каждый этап подразумевает решение определенных задач по формированию у обучающихся необходимых компетенций. Психологической службой школы осуществляется лонгитюдное исследование особенностей развития ребенка и мониторинг динамики.

1 этап. Выбор образовательного маршрута каждого ученика осуществляем на основе результатов диагностики готовности дошкольника к обучению в школе, выявления его способностей, индивидуальных особенностей. С момента поступления в первый класс, на каждого обучающегося заполняем индивидуальную карту психологического развития, где фиксируем результаты первичной диагностики особенностей интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностной сфер ребенка, его способности и разрабатываем рекомендации педагогам по работе с конкретным школьником. В период младшего школьного возраста у обучающихся появляется интерес к популярным и модным профессиям, определяются предпочтения в выборе кружков и секций. Разработанная психологическая программа «Азбука профессий» способствует развитию самосознания детей, формированию устойчивой самооценки, развитию коммуникативных навыков. Так как каждое занятие имеет конкретную тематику, школьники имеют возможность расширить свои представления о мире профессий, а также исследовать свои способности применительно к рассматриваемой профессии.

Учебно-воспитательный процесс в школе строится на основе внедрения информационных и цифровых технологий, организуется проектная и исследовательская деятельность обучающихся. Все это способствует развитию учебно-познавательной мотивации, формированию основ информационно-коммуникационных компетенций, активной и инициативной позиции ученика, реализации принципа связи обучения с жизнью.

2 этап. (5–7 классы). При переходе младших школьников в среднее звено проводим повторное комплексное диагностическое обследование особенностей развития всех сфер ребенка с учетом выявлений первичных интересов и склонностей, что способствует накоплению информации о профессиональных намерениях обучающихся и являются важными для решения вопроса об их профессиональном будущем. Исходя из особенностей личности каждого ученика, его физического и психологического здо-

ровья, интересов и склонностей, школа предлагает обучение в классах с углубленным изучением математики, гуманитарных дисциплин и военно-спортивной подготовки (кадетских классов). Обучающимся предоставляется возможность наиболее глубоко раскрыть свои склонности, попробовать силы и убедиться в правильности выбора профиля дальнейшего обучения. На данном этапе реализуем психологические программы, направленные на развитие интеллектуального и творческого потенциала, коммуникативной компетенции и формирование Я-концепции подростков. В работе с детьми используем интерактивные методы и примы: дискуссии, решение проблемных ситуаций, круглые столы с приглашением известных людей города, экскурсии на предприятия.

3 этап. В 8–9 классах работа психолога ориентирована на предпрофильную подготовку и представляет собой комплекс просветительских и развивающих мероприятий, основанных на психодиагностических исследованиях. В ходе индивидуальных консультаций педагог-психолог способствует формированию у обучающихся основ предварительного личностного и профессионального самоопределения. В школе успешно реализуем спецкурс «Я выбираю профессию», в котором наряду с информационным материалом используем блок диагностической работы. Данные тестирования в сочетании с методиками изучения личности подростка, особенностей его познавательной сферы, взаимоотношений с окружающими способствуют осознанию учеником представлений о своих возможностях, желаниях, склонностях. В 9 классе вводится моделирование видов образовательной деятельности. На этом этапе обучающиеся выбирают профиль обучения, предопределяющего профессиональный выбор ученика. Наиболее эффективной считаем использование компьютерной диагностической профориентационной программы «Профориентатор», разработанной Центром гуманитарных технологий МГУ им Ломоносова, направленной на изучение индивидуальных особенностей обучающихся при выборе профиля. По итогам ди-

агностики предусмотрено психологическое консультирование школьников и их родителей, которое способствует формированию у старших подростков стремления к самостоятельному выбору дальнейшего профиля обучения и будущей профессии с учетом знаний о себе, своих способностей и перспектив развития.

4 этап. Для обучающихся 10–11 классов реализуем профориентационную программу «Мир карьеры» направленную на формирование черт социально-адаптированной и успешной личности, развития умения ориентироваться на рынке труда. Итоговая диагностика и консультирование в первой половине 11 класса с использованием компьютерного профориентационного комплекса «Профориентатор» и системы «Профэксперт», позволяет совместить анализ интересов, способностей личностных качеств в рамках диагностики их профессиональных склонностей и сделать решающий выбор в пользу профессионального направления или конкретной профессии.

Таким образом, мониторинговые мероприятия позволяют проследить динамику интересов и склонностей обучающихся и, путем построения индивидуальной траектории, подвести выпускника школы к профессиональному и личностному самоопределению социально-адаптированной, успешной, востребованной в обществе личности. Результаты мониторинга профессионального самоопределения обучающихся за 3 года обучения в 9 и 11 классах позволяют выявить позитивную тенденцию на этапе выбора школьниками профиля дальнейшего обучения и будущей профессии. По итогам профориентационной работы 100% девятиклассников определяются с выбором профиля дальнейшего обучения и выбором предметов ГИА, 82% девятиклассников уверенно выбирают будущую профессию. Среди обучающихся 11 классов выбор ВУЗа и направления профессии составляет 100%, выбор узкой профессиональной специализации 93%. 26% старшеклассников (10–11 классы) планируют получить специальность инженера в сфере разработки нефтегазовых месторождений, жить и работать на Ямале.

Литература:

1. Азбука профессий/Под ред. М. В. Богайцевой. Салехард, 2010;
2. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы»;
3. Прошицкая, Е. М. Выбирайте профессию. М. «Просвещение», 2003;
4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М. «Валдос», 2005;
5. Программа развития МОУ «Средняя общеобразовательная школа №6 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Надым;
6. http://правительство.янао.рф/economics/social_strateg_2020/;
7. http://nadymregion.ru/city/social_policy/education;
8. http://school7.tornado.kz/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=43.

Особенности развития эмпатических способностей у студентов разных специальностей педагогического вуза

Займетов Хусан Авазонович, кандидат психологических наук, старший преподаватель
Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова (Республика Таджикистан)

Термин «эмпатия» произошел от греческого слова (*empathia*) — «физическая привязанность, страсть, пристрастие», происходящее из (*em*), «в» (*pathos*), «чувствующий». В английском языке термин был впервые использован как перевод немецкого слова «*Einfühlung*» (проникновение, вчувствование), использованное в 1885 году Теодором Липпсом, в контексте теории воздействия искусства [5, с. 24].

На сегодняшний день существует несколько подходов к изучению проблемы эмпатических способностей. Проблемы с понятием «эмпатия» имеет огромное место в таких областях как психология, педагогика, обучение, психотерапия, взаимодействие в социальных сферах и т. д. На данную проблему, несмотря на множества и широкие исследования, еще не существует ни общепринятой теории, ни единого понимания. Изучение эмпатии имеет свои сложности, которые заключаются в том, что теоретически и экспериментально мало разработаны в науке, такие вопросы как, проблема эмоциональных состояний, взаимосвязь переживания и поведения и т. д.

Один из основных представителей гуманистической психологии К. Роджерс определяет эмпатию «как способ существования с другим человеком, возможность войти во внутренний мир другого и быть в нем как дома». [3, с. 114–150].

Очевидно, что эмпатии исследователями раскрываются по различным понятиям, как процесс или как свойство. Первая группа исследователей Т.И. Пашукова и Л.П. Стрелкова рассматривают и исследуют процессуальную сторону эмпатии. Они видят в эмпатии процессе и конструируют модель, в которой последовательно представлены сочувствие, сопереживание, реальное содействие. Исследователь Л.П. Стрелкова утверждают, что «наблюдающий часто сталкивается в жизни не с законченными и полными эмпатическими процессами, а с их укороченными модификациями, выступающими в виде оборванных на каком — то звене эмпатийных цепочек. Чем изначально короче эта цепочка, тем дальше отстоит эмпатийный процесс от своего конечного звена — реального содействия другому...» [2, с. 99].

Когда у эмпатии обнаружили коммуникативного аспекта это и стало аргументом сообщать об эмпатии как о процессе.

В российской науке феномен эмпатии как профессионально значимое качество личности психолога и педагога углубленно начинает изучаться также с 70-х годов (Т.А. Ахрямкина, С.Б. Борисенко, Л.В. Веденеева, Т.П. Гаврилова, Е.А. Ичаловская, Г.Ф. Михальченко, Н.А. Мозговая,

Н.Н. Обозов, А.Б. Орлов, С.В. Салыкова, О.И. Цветкова, А.Э. Штейнмец, И.М. Юсупов). Эмпатия интерпретируется как способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого; как феномен, который характеризуется эмоциональным проникновением, вчувствованием в собеседника, установлением эмоциональной идентификации, выражением сопереживания, сочувствия и соучастия собеседнику; как процесс безоценочного сопереживания одного человека реальным и актуальным переживаниям другого.

Большинство исследователей выделяют две формы выражения эмпатии. Так, например, Т.П. Гаврилова выделяя сопереживание и сочувствие как видов эмпатии и считает, что «в случае сопереживания проявляются эгоистические тенденции, а в случае сочувствия — альтруистические. Сопереживание направлено большей частью на себя, ибо индивид здесь переживает то, что может случиться в будущем, а сочувствие переживается безотносительно к собственному благополучию. Иногда в сопереживании можно обнаружить сочувствие, и наоборот, но один из видов эмпатии, по мнению исследователей, обязательно доминирует» [1, с. 123–124].

И.М. Юсупов выделял следующие компоненты эмпатийного понимания, называет их «комплементарными». Он пишет: «эмоциональные и когнитивные компоненты эмпатийного понимания находятся между собой в отношениях комплементарности. Включение одного в другое происходит при дефиците информации об эмпатируемом объекте с целью «проникновения» в скрытый мир другого человека или антропоморфизированного объекта» [4, с. 103].

Эмпатическую способность можно связывать с успешности общения, потому что отношение людей к друг другу во многом определяет способность к эмпатии. В связи с этим, эмпатию можно назвать ядерным компонентом в человеческом общении. Сопереживание чужим эмоциям и воспринимать внутренний мир другого человека является истоки морального развития личности и признаки человечности.

Необходимо отметить, что особое внимание следует уделять личности психологов и педагогов, потому что человек — это сложная формула, имеющая сложную структуру. Эмпатические способности является профессионально важным качеством педагогов и психологов, и всех специалистов, работа которых непосредственно связана с общением и отношением с людьми. Эмпатические способности в личности психологов и педагогов играют очень большую роль, определяя эффективность его профессиональной деятельности.

Для характеристики эмпатии как свойства личности к профессиональной деятельности нами использовались опросник уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова.

Мы предположили, что эмпатия по степени выраженности и видам отличается у студентов разных специальностей. И для проверки данной гипотезы провели экспериментальное исследование на базе ХГУ имени академика Б. Гафурова. В качестве испытуемых были обследованы студенты разных профилей педагогического университета. В нем приняли участие 240 студентов 4 различных факультетов: таджикской филологии, математики, русской филологии и кафедры психологии педагогического факультета (по 60 студентов с каждого факультета), в возрасте 17–23 лет.

Уровень развития эмпатийности студентов разных специальностей выявлен с помощью методики «Способность педагога к эмпатии» И. М. Юсупова.

Анализ результатов позволяет говорить о существенных различиях уровней сформированности эмпатических способностей у студентов в зависимости от специальности. Так, *высокий уровень эмпатии* выявлен у незначительной части студентов всех специальностей (в среднем 12,9%), причем среди математиков студенты с высоким уровнем эмпатии составляют 10%, студентов — филологов (русский язык и литература) — 13,4%; студентов — психологов — 15% и студентов — филологов (таджикский язык и литература) — 13,4%. *Средний уровень эмпатии* выявлен у 35,4% студентов, причем среди студентов — математиков лиц со средним уровнем эмпатии — 30%; студентов — филологов (русский язык и литература) — 36,7%; студентов — психологов — 33,4% и среди студентов — филологов (таджикский язык и литература) — 41,7%. *Низкий и очень низкий уровень развития эмпатии* выявлены у 51,7% студентов, при этом среди математиков — 60%; студентов — фило-

логов (русский язык и литература) — 50%; студентов — психологов — 51,7% и у студентов — филологов (таджикский язык и литература) — 45%. Следует отметить, что высокий и средний уровень эмпатии отмечается у 51,1% студентов гуманитарных специальностей и у 40% математиков

Результаты диагностики приведены на диаграмме сравнительных показателей уровней сформированности эмпатических способностей у студентов разных факультетов (Рис. 1).

Результаты диагностики развития эмпатии показывают, что у студентов разных специальностей уровень актуальной сформированности отличается различной степенью выраженности. Наиболее высокий средний показатель уровня эмпатии наблюдается у студентов-филологов: факультета таджикского языка и литературы и русского языка и литературы. Высокий и средний уровень эмпатии демонстрируют 55% студентов, изучающих таджикский язык и литературу, 40% математиков, 50% филологов, изучающих русский язык и литературу, и 48,3% психологов. В целом, можно констатировать, что у большинства студентов отмечается средний и низкий уровень развития эмпатии.

Студенты с высокими уровнями эмпатии чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать другим людям, с неподдельным интересом относятся к людям, разбираются в индивидуальных особенностях детей.

Для студентов, имеющих средний уровень эмпатии, характерны такие особенности, как знание индивидуально — психологических особенностей детей, понимание их индивидуальности. Вместе с тем, эмпатические способности актуализируются не всегда.

Студенты с низким уровнем эмпатии слабо знают индивидуально — психологические особенности детей, по-

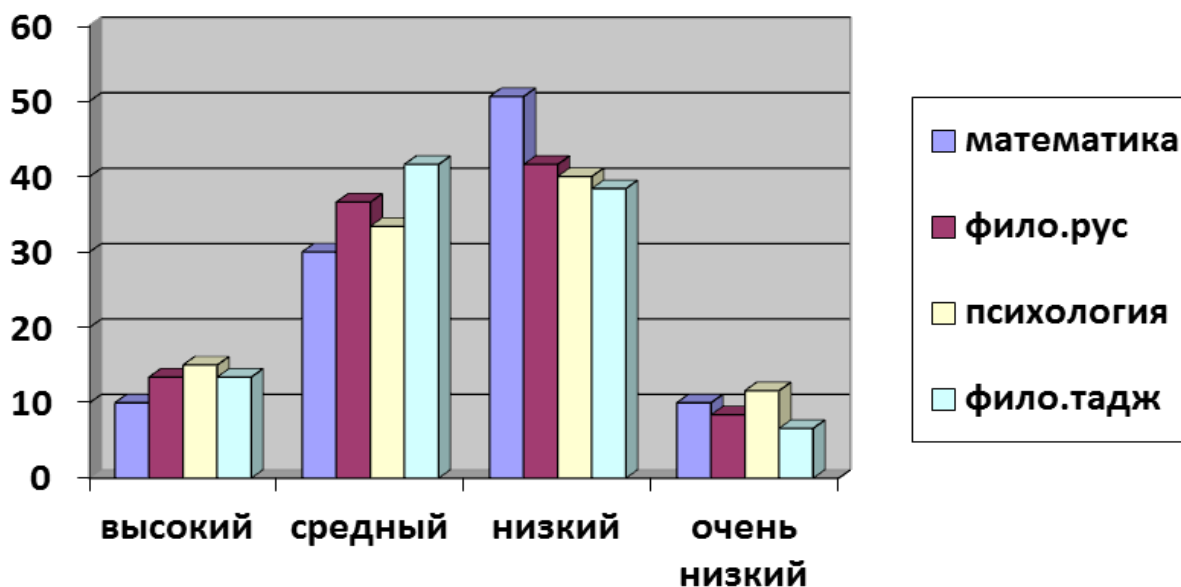


Рис. 1. Степень сформированности эмпатических способностей у студентов разных факультетов

Таблица 1

Субъективная направленность эмпатии у студентов разных факультетов

Факультеты	Общее количество студентов	Шкалы эмпатии					
		Эмпатия к родителям	Эмпатия к животным	Эмпатия к пожилым людям	Эмпатия к детям	Эмпатия героям художественных произведений;	Эмпатия со знакомыми и малознакомыми людьми.
Математики	100 %	21,6 %	21,6 %	13,3 %	16,7 %	10 %	16,8 %
Русского языка и литературы	100 %	16,6 %	15 %	16,7 %	20 %	15 %	16,7 %
Психологии	100 %	18,3 %	16,7 %	18,4 %	18,3 %	13,3 %	15 %
Таджикского языка и литературы	100 %	20 %	18,4 %	21,6 %	13,3 %	15 %	11,7 %
ИТОГИ	100 %	19,2 %	17,9 %	17,5 %	17 %	13,4 %	15 %

этому испытывают затруднения в установлении контактов с ними, чувствуют себя неуверенно в окружении большого количества людей.

Далее для выявленные тенденции различий актуального развития эмпатии в зависимости от специальности подтверждаются данными диагностики субъективной направленности эмпатии. Методически эмпатия квалифицируется на: эмпатию к родителям; эмпатию к животным; эмпатию к старикам; эмпатию к детям; эмпатию к героям художественных произведений; эмпатию к знакомым и малознакомым людям.

Результаты диагностики субъективной направленности эмпатии приведены в таблице 1

Анализ результатов показал, что у студентов факультета математики наиболее выражена эмпатия к родителям и животным — 21,6 % и наименее выражена к пожилым людям — 13,3 % и к героям художественных произведений — 10 %. У студентов — филологов (русский язык и литература) наиболее выражена эмпатия к детям — 20 % и родителям — 16,7 % и наименее выражена к животным и героям художественных произведений — 15 %.

Среди студентов психологов наиболее выражена эмпатия к родителям — 18,3 %, детям — 18,3 % и старикам — 18,3 % и наименее — к героям художественных произведений — 13,3 %.

У студентов филологического факультета (таджикский язык и литература) наиболее выражена эмпатия к пожилым людям — 21,6 % и родителям — 20 % и и наименее выражена к детям — 13,3 % и к знакомым и малознакомым людям — 11,7 %.

Итак, наиболее развитой у студентов является эмпатия к родителям, наименее развитой — эмпатия к героям ху-

дожественных произведений. Эмпатия к пожилым людям оказывается наиболее выраженным видом эмпатии у студентов-филологов, изучающих таджикский язык и литературу, но при этом у них наименее выражена эмпатия к детям по сравнению со студентами других специальностей. Менее всего эмпатия к пожилым людям выражена у будущих математиков. Следует отметить, что эмпатия к детям не является ведущим видом эмпатии у студентов педагогического вуза всех специальностей. Эмпатию к героям художественных произведений выражают 13,4 % испытуемых. Выражение эмпатии по этой шкале отмечается лишь у половины испытуемых, по степени выраженности это чувство находится на последнем месте.

Таким образом, эмпатические способности являются важным профессиональным качеством психологов и педагогов, обусловленным особенностями профессиональной педагогической деятельности и интегрирующим целый комплекс личностных качеств, связанных с общением, эмоциональными отношениями и пониманием внутреннего мира других людей.

Полученные результаты можно интерпретировать в связи с профессиональным выбором студентов и их специализацией в гуманитарной или естественной области знаний. Математики менее ориентированы на общение и на познание внутреннего мира других людей. Будущие психологи педагоги-филологи более открыты, но часто характеризуются формирующимся у них оценочным отношением к окружающим людям.

Выявленные различия в степени выраженности видов эмпатии у студентов разных факультетов можно объяснить направленностью на традиционные культурные ценности студентов гуманитарных специальностей, особенно студентов, изучающих таджикский язык и литературу.

Литература:

1. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии/Т. П. Гаврилов//Вопросы психологии. — 1975. — № 2. с. 147–158.
2. Маришук, В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Дисс.... докт. психол. наук. Л. — 1982. с. 350.
3. Роджерс, К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты./К. Роджерс. — М.: Изд — во МГУ, 1984. — с. 114–150.
4. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): Автореф. дисс. докт. психол. наук/Юсупов И. М. — СПб., 1995. — с. 34. (219 (33))
5. Titchener, E. B. Lectures on the experimental psychology of the thought process/—N/Y/^ McMilan, 1909.

Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста

Неверова Анастасия Александровна, педагог-психолог
МКДОУ «Д/с №2 «Родничок», (г. Шадринск, Курганская обл.)

В период дошкольного детства взаимодействие и общение с взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития дошкольникам уже недостаточно общаться только с взрослыми людьми, так как самые наилучшие отношения ребенка с взрослым остаются неравноправными, потому что взрослый воспитывает и учит, а ребенок — подчиняется и учится. В ситуации взаимодействия со сверстниками дошкольник более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами дети дошкольного возраста обретают такие качества, как взаимное доверие, добросердечность, стремление к совместной работе, способность дружить, отстаивают свои права, рационально решают возникающие конфликты. Ребенок, обладающий позитивным опытом взаимодействия с ровесниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, таким образом, растет его творческая независимость, социальная компетенция [6].

Л. С. Выготский, писал: «...через других мы становимся самими собой». «Личность становится для себя тем, что есть она в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности.».. [1].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в общении со сверстниками у детей происходит обогащение образа себя, формируется способность к сопереживанию (В. В. Абраменкова, С. Г. Якобсон); критичность суждений и действий, независимость (Е. В. Субботский); происходит усвоение норм поведения, формирование ценностных ориентаций, адекватной самооценки, корректировка влияний неблагополучия в семье (А. А. Рояк); самоутверждение, признание другими своей собственной значимости (Е. О. Смирнова); речь (А. Г. Рузская); моральная саморегуляция (С. Г. Якобсон, В. М. Холмогорова); самосознание и самооценка (М. И. Лисина). Общение со сверстниками яв-

ляется школой социальных отношений (В. С. Мухина). Оно стимулирует преодоление ребенком эгоцентрической позиции, возникновение кооперативно-соревновательного сотрудничества, формирует способность учитывать в своей деятельности позицию и результаты действий партнера (Е. Е. Кравцова).

Общение с другими детьми помогает дошкольнику лучше выделить и осознать самого себя, обрести инициативность и самостоятельность. Повторяя одни и те же движения и звуки, дети как бы отражают друг друга, становятся своеобразным зеркалом, в котором можно увидеть самого себя. Дошкольник, «смотрясь в сверстника», лучше выделяет в самом себе конкретные действия и качества. Исходя из этого, можно полагать, что присутствие и сверстников в процессе взаимодействия является необходимым условием формирования саморегуляции и произвольности [9].

Ряд исследователей (Т. Н. Бабаева, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, Т. А. Репина) утверждают, что детские отношения — та сфера нравственного воспитания, которой необходимо заниматься, чтобы не упустить благоприятный период развития личности. Стержнем и показателем нравственного развития личности считается гуманистический характер ее отношения к людям, к самой себе. С точки зрения гуманизма данная позиция выражается в сочувствии, сопереживании, отзывчивости, доброжелательности.

В психологических исследованиях описано, что уже в дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Психологической основой индивидуальных вариантов от-

ношения к сверстнику является различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда доминирует предметное, объектное начало, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем уже взрослого человека [8].

В исследованиях Я.Л. Коломинского описаны причины конфликтов между детьми, которые могут быть «из-за игрушек»; «из-за ролей и правил игры»; «разрушение игры», «по поводу выбора общей темы игры», «по поводу состава участников игры», «по поводу сюжета игры», «по поводу правильности игровых действий» [4].

В научных поисках формирования гуманных отношений выявляется потребность создания таких условий, при которых каждый ребенок, воздействуя с окружающими людьми выступает субъектом гуманных переживаний и действий и, в то же время, — объектом положительного отношения (Ю.А. Приходько).

Это достигается комплексом средств: оптимизацией оценочных воздействий педагога (Я.Л. Коломинский, А.Б. Николаева, Т.А. Репина); обогащением эмоционального опыта общения (Т.И. Бабаева); включением детей в совместную деятельность, побуждаемую гуманными мотивами (Т.И. Бабаева, О.М. Гостюхина, Т.И. Ерофеева и др.); «вооружением» детей умениями проявлять доброжелательное отношение к окружающим (Н.А. Цуканова); организацией различных видов деятельности и общения дошкольников (О.В. Авраменко).

Результаты проведенного исследования И.В. Мавриной [6] на дошкольниках в возрасте трех-пяти лет показывают, что для возникновения и развития отношений сотрудничества у детей нужна специальная организация взрослых педагогических ситуаций, в которых дети приобретают опыт взаимодействия. Этому способствует совместная продуктивная деятельность, где у ребенка появляется необходимость вступать в отношения сотрудничества — согласования и соподчинения действий. Наилучшими формами предъявления нормативных методов партнерства и разрешения конфликтных ситуаций считаются инсценировки «позитивных» и «негативных» способов взаимодействия с дальнейшим их обсуждением. Вследствие чего дошкольник, оказавшись в проблемной ситуации сотрудничества, без помощи других присваивает и применяет нормативные правила. Развитие продуктивного взаимодействия детей со сверстниками на занятиях приводит к преодолению эгоцентрической позиции и усилению творческих возможностей ребенка в индивидуальной деятельности.

В психолого-педагогической литературе было замечено, что у дошкольников имеются определенные нравственные представления, но они не оказывают воздействия на взаимоотношения детей. Кроме этого, было отмечено, что существует несоответствие вербального усвоения детьми нравственных норм их реальному поведению: в реальной обстановке, при возникновении конфликта большинство детей предпочитает уклониться от выполнения известных им правил поведения или их нарушают (В.С. Мухина, С.Г. Якобсон).

Нельзя не отметить, что значимую роль в формировании детских гуманных взаимоотношений занимают мотивы. В процессе усвоения нравственных норм поведения первоначально выступают, социальные мотивы, представления о том, почему следует поступать так, а не иначе. При определенных условиях воспитания данные мотивы превращаются в реально действующие побудители действий и поступков детей (А.Н. Леонтьев).

В своем исследовании Е.М. Кульчицкая [5] рассматривает взаимодействия детей и выделяет следующие его особенности: в дошкольном возрасте недоброжелательность может выражаться как драчливость, неуступчивость, агрессивность, а доброжелательность проявляется как взаимопомощь, отзывчивость, мягкость. С высказываниями Е.М. Кульчицкой солидарна и Т.И. Бабаева [2], которая считает, что доброжелательность проявляется в активном интересе детей друг к другу, в вежливом обращении со сверстниками, в умении откликнуться и разделить их радости и огорчения, оказать посильную помощь. О.М. Гостюхина [3] выделяет, что для доброжелательных взаимоотношений дошкольников в игре характерна последовательность при выборе темы игры, справедливое распределение привлекательных ролей, принятие равных прав сверстников на участие в совместной игре и критическое отношение к собственным несправедливым поступкам.

О.М. Гостюхина [3] доказала, что положительные взаимоотношения устанавливаются в тех игровых группах, где нет концентрированных позиционных ролей. Исследователь отмечает, что в таких объединениях присутствует взаимная симпатия и игровые интересы, имеется внутренняя структура с наивысшим уровнем благополучных взаимоотношений.

Разные исследователи полагают, что позитивные отношения — общая положительно-эмоциональная направленность поведения ребенка в его взаимоотношениях со сверстниками, которая проявляется в умении сочувствовать, понимать состояние детей, готовности оказывать поддержку и вступать во взаимодействие со сверстниками в совместной двигательной деятельности (Т.Н. Бабаева, Т.И. Ерофеева).

Анализируя результаты исследования межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников, Т.В. Сенько выделяет формы взаимодействия дошкольников, к ним относятся: доминирование и подчинение, которые могут быть: положительными и отрицательными, вербальными и действенными, сильными и слабыми [7].

Симпатию и признание сверстников получают те дети, которые проявляют в поведении формы позитивного доминирования, то есть — умение помочь, подбодрить, вселить уверенность в себя, а также те, у кого присутствуют формы положительного подчинения, то есть — доверчивость, умение радоваться успехам других, легко воодушевляться, умение внимательно слушать. Отрицательное отношение у дошкольников вызывают агрессивные, конфликтные, враждебно-настроенные дети, те дети, которые стремятся к лидерству, используя формы негативного доминирования (заставляют, призывают, нападают, ругают); пассивные, необщительные, замкнутые, неуверенные дети, то есть, те, у кого преобладают формы отрицательного подчинения (уступают, подчиняются, переживают, терпят); дети с ярко выраженными эгоистическими наклонностями [7].

Характер взаимодействия и общения ребенка, конечно же, зависит от личностных особенностей: кто-то охотно играет с большинством детей группы, кто-то только с 1–2, одни активны, агрессивны в контактах, а другие пассивны, подчиняются сверстникам.

Вместе с тем в дошкольном возрасте интенсивно развивается сфера общения ребёнка со сверстниками.

В многочисленных исследованиях было отмечено, что в дошкольном возрасте стремительно увеличивается структурированность детского коллектива — одни дети становятся все более предпочитаемые большинством группы, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и основание выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками (В. С. Мухина, Т. А. Репина).

В середине дошкольного возраста в отношении к сверстнику детей наблюдается «просоциальное поведение», которое заключается в действиях ребенка «в пользу другого». Степень «просоциальности» поведения обычно рассматривается в качестве основного признака взаимоотношений. Расположение и принятие приобретают те дети, которые могут выслушать другого человека, умеют радоваться успехам других. Ребенок начинает относиться к самому себе через другого ребенка (В. Г. Уробина).

В старшем дошкольном возрасте сверстник является для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, средством самоутверждения, но и субъектом обращения его целого, неразложимого Я. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личное начало в отношении детей к себе и к другому. Отношение к сверстнику проходит закономерный путь возрастного развития, который неразрывно связан с развитием самосознания ребенка.

В своем исследовании Е. О. Смирнова определяет особенности взаимоотношения дошкольников со сверстниками:

разнообразие коммуникативных действий, которые не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т. д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются притворство, стремление выразить обиду, кокетство, фантазирование [8];

яркая эмоциональная насыщенность. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, которые выражают самые различные эмоциональные состояния — от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым. Сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению [8];

нестандартность и нерегламентированность взаимоотношений. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники применяют самые неожиданные действия и движения: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звуко сочетания, сочиняют разные небылицы и т. д. Если взрослый несет для ребенка культурно-нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений;

преобладание инициативных действий над ответными, которая проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Подобное разногласие коммуникативных действий зачастую порождает конфликты, протесты, обиды среди детей [8].

Следует отметить, что чтобы сформировать положительные отношения к сверстнику, детям необходимо сообщать соответствующие знания, вырабатывать умения, навыки и привычки, прежде всего, умение организовывать собственную деятельность, вступая в контакт, действовать согласованно с другими, а также умения и навыки игры, нравственного поведения, привычку делать полезное и приятное для других.

Положительные взаимоотношения между детьми характеризуются их естественным стремлением быть хорошими, желанием сделать приятное другим, готовностью оказать помощь, проявить уважение к сверстникам, доброжелательностью. Эти качества личности дошкольника определяют не только внутреннюю культуру взаимоотношений, но и форму их выражения. Положительные взаимоотношения выражаются в справедливом, вежливом,

скромном, тактичном и предупредительном отношении ребенка к взрослым и сверстникам [8]).

Упражняясь в различного рода поступках, дети учатся дифференцировать хорошее и плохое. Положительный эмоциональный микроклимат в игровом объединении оказывает влияние на становление собственно личностных отношений детей, способствуя возникновению между ними избирательных привязанностей (Т.А. Репина). Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращаются во внутреннюю общность, которая делает возможными глубокие межличностные отношения. Бескорыстное желание помочь сверстнику, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия свидетельствуют, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным.

Формирование полноценных доброжелательных отношений между детьми старшего дошкольного возраста основывается на адекватных представлениях о правилах взаимоотношений, сформированном умении находить адекватные способы выражения отношения к сверстникам социально-положительных «знаемых» мотивов, которые при определенных условиях воспитания перерастают в реально действующие мотивы и побуждают детей к социально ценному поведению по отношению к сверстникам (С.И. Ерофеева).

Помимо сказанного, необходимо отметить, что семья является значимым условием формирования детских отношений, и которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. В семье присутствуют брачные и родственные отношения, существует взаимная моральная ответственность, общность быта и социальная необходимость (А.Г. Харчев). В семье у ребенка формируется первый опыт положительных эмоциональных отношений, выражающийся в дружбе, любви, привязанности, и, наоборот, отрицательных эмоциональных отношений, выражающийся в антипатии, неприязни, вражде, ненависти. (Ю.Н. Галагузова, Е.А. Казаева); психологический пол ребенка, в семье идет необратимый процесс половой типизации, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола; набор личностных

характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с маскулинностью (мужскими свойствами) и фемининностью (женскими свойствами) (Е.В. Самойленко).

В качестве формирующих условий отношений выступают: «образ мыслей» семьи, отражающий образ жизни семьи и включающий систему ценностей, установок, потребностей и мотивов семьи, готовность к жизненным изменениям; «образ общения» семьи, включающий интимно-личностный характер общения, открытость семейной коммуникации социальной среде обитания, выраженность собственных семейных интересов; неформальность отношений между членами семьи, развитость таких механизмов, как эмпатия, идентификация, рефлексия; отношение социальной среды к семьям, выражающего уровень притязаний и ожиданий общества. Данное отношение формирует в детях или уверенность в решении сложных жизненных задач, или неуверенность в себе, своих родителях; традиции семьи, представляющие культурное наследие, нормы и правила поведения и формирующие у детей высокие нравственные качества.

Проведенный анализ литературных источников по изучаемой проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Позитивные отношения к сверстникам у дошкольников — общая положительно-эмоциональная направленность поведения ребенка в его взаимоотношениях с детьми, которая проявляется в умении сочувствовать, понимать состояние окружающих, готовности оказывать поддержку и вступать во взаимодействие в совместной двигательной деятельности.

2. Особенности отношения дошкольника к сверстнику заключаются в том, что недоброжелательность проявляется в форме драчливости, неуступчивости, агрессивности; доброжелательность — взаимопомощи, отзывчивости, в умении откликнуться и разделить их радости и огорчения, в игре характерна последовательность при выборе темы игры, справедливое распределение привлекательных ролей, принятие равных прав сверстников на участие в совместной игре и критическое отношение к собственным несправедливым поступкам.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. — М., 1983. — Т. 5: Проблемы общей психологии. — 368 с.
2. Бабаева, Т.Н. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: автореф. дис... канд. пед. наук. — Л., 1973. — 23 с.
3. Гостюхина, О.М. Влияние самодеятельных игровых объединений на формирование доброжелательных отношений дошкольников: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1984. — 24 с.
4. Коломинский, Я. Л., Учитель о психологии детей шестилетнего возраста [текст]/Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. — М.: Просвещение, 1988. — 189 с.
5. Кульчицкая, Е.И. Формирование взаимоотношений детей/Е.И. Кульчицкая // Дошк. воспитание. — 1964. — №3. — с. 50—54.
6. Маврина, И.В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками// Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста/под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Ларентьевой. — М.: Гном-Пресс, 1999. — с. 106—118

7. Сенько, Т. В. Зависимость положения дошкольников в группе сверстников от форм их личностного поведения // Вопр. психологии, 1991. №5. с. 23–28.
8. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками. Учебное пособие. — М.: Академия, 2000. — 160 с.
9. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие/Под ред. проф. В. А. Лабунской. — М.: Гардарики, 2001. — 397 с.

Роль волевых процессов в формировании личности

Ражабова Феруза Позиловна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Воля является одним из важнейших качеств личности человека. С самого детства родители, а потом учителя, стремятся воспитать это качество у ребенка. Наличие у человека воли делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Воля позволяет ставить цели и добиваться их.

В современной психологии существует множество значений понятия воля. В целом, большинство современных психологов, трактуют понятие воля, как способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия.

На практике очень часто проявление воли связано со способностью противостоять потребности самосохранения и поддержания целостности человеческого организма. Это подтверждает героическое поведение людей в экстремальных условиях с реальной угрозой для жизни.

Ключевые слова: воля, волевые процессы, личность, формирование личности, целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, выдержка, мужество, инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, волевые качества.

The will is one of the most important qualities of the identity of the person. Since the childhood parents, and then teachers, seek to cultivate this quality at the child. Existence at the person of will does it by free and conscious subject of own activity. The will allows to set the purposes and to achieve them.

In modern psychology there is a set of values of concept will. In general, most of modern psychologists, treat concept will as ability of the person to achieve consciously a goal, overcoming thus external and internal obstacles.

In practice very often manifestation of will is connected with ability to resist to requirement of self-preservation and maintenance of integrity of a human body. It confirms heroic behavior of people in extreme conditions with real threat for life.

Keywords: will, strong-willed processes, personality, formation of the personality, commitment, determination, courage, persistence, endurance, courage, initiative, independence, discipline, strong-willed qualities.

В современном обществе, где отсутствуют единые этапы и стандарты деятельности и поведения человека, существует большое количество способов и подходов к анализу и оценке ситуаций, к выбору альтернативных решений, резко увеличивается роль индивидуального выбора. Социальная ситуация современного общества ставит нас перед необходимостью привлечения во все виды деятельности большего количества активных волевых личностей, умеющих организовывать свою работу и себя, способных проявлять инициативу, демонстрировать лидерские качества и самостоятельно преодолевать трудности. Особенности сложившихся общественных отношений определяют потребность в новых, неординарных и нередко комплексных и сложных решениях. Перед человеком встают особые задачи по развитию его личностного потенциала.

Как отмечает, Президент страны Ислам Каримов: «Человек с исторической памятью — это человек с сильной

волей. Повторяю: человек с сильной волей. Каждого члена общества, независимо от того, кем он является, если будет хорошо знать своё прошлое, нельзя сбить с пути, на него не подействуют различные догмы. Уроки истории учат человека бдительности, укрепляют его волю.» [1]

Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на две большие группы: произвольные и произвольные. Главное отличие произвольных действий состоит в том, что они осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий, направленных на достижение поставленной цели. Осознавая необходимость действовать и принимать решения, человек далеко не всегда переходит к его действенной реализации. Как объяснить, почему люди иногда ничего не предпринимают для осуществления своих планов, решений, удовлетворения даже сильных и эмоционально переживаемых интересов, а предпочитают оставаться в стороне, являясь

лишь наблюдателями. А другие, наоборот, действуют с удвоенной энергией. Как удастся больному и ослабленному человеку, у которого болят суставы и каждое лишнее движение вызывает сильную боль заставить себя встать с кровати, с трудом взять в руку стакан с водой, поднести его ко рту, наклонить стакан, сделать движение ртом, т. е. выполнить целый ряд действий, объединенных одной целью — утолить жажду. Все отдельные действия, благодаря усилиям сознания, направленным на регуляцию поведения, сливаются в одно целое, и человек, поднявшись с кровати, пьет воду. Эти явления часто связывают с проявлениями воли, а усилия для проявления действий часто называют волевой регуляцией.

Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков [5].

Воля как сознательная организация и саморегуляции деятельности, направленная на преодоление внутренних трудностей, — это, прежде всего, контроль над собой, над своими чувствами и действиями. Общеизвестно, что у разных людей этот контроль обладает разной степенью выраженности. Сознание фиксирует многочисленный спектр индивидуальных особенностей воли, различающихся по интенсивности своих проявлений, характеризующихся на одном конце как сила, а на другом как слабость воли. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать любые трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели; при этом обнаруживает такие волевые качества, как мужество, смелость, выносливость, настойчивость и другие. Слабовольные люди пасуют перед трудностями, не проявляют решительности, терпеливости, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более высоких, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности.

Появление определенной волевой направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию. Он постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности, мотивам общественного характера.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для учебы, труда.

К волевым качествам относятся: целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность.

Целеустремленность — волевое свойство личности, проявляющееся в подчинении человеком своего пове-

дения устойчивой жизненной цели, готовности отдать все силы и способности для ее достижения. Этой перспективной целью обусловлены частные цели как необходимые ступени на пути к достижению основной цели; все лишнее, ненужное отбрасывается. Нужно, однако, помнить, что у некоторых людей целеустремленность принимает индивидуализированное направление. Они тоже ставят ясные цели, однако, содержание их отражает только личные потребности и интересы.

Решительность — волевое свойство личности, которое проявляется в быстром и продуманном выборе цели, определении способов ее достижения. Особенно ярко решительность проявляется в сложных ситуациях выбора, связанных с риском. Противоположность этому качеству — нерешительность — может проявляться в нескончаемой борьбе мотивов, в постоянных пересмотрах принятого уже решения [3].

Смелость — это способность человека преодолевать чувство страха и растерянность. Смелость проявляется не только в действиях в момент опасности для жизни человека; смелый не испугается сложной работы, большой ответственности, не побоится неудачи. Смелость требует разумного, здорового отношения к действительности. Подлинная смелость волевого человека — это преодоление страха и учет грозящих опасностей. Смелый человек осознает свои возможности и достаточно продумывает действия.

Настойчивость — волевое свойство личности, которое проявляется в способности доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия на пути к ней. От настойчивости следует отличать отрицательное качество воли — упрямство. Упрямец признает лишь собственное мнение, собственные аргументы и стремится руководствоваться ими в действиях и поступках, хотя эти аргументы могут быть ошибочными.

Выдержкой, или самообладанием, называют волевое свойство личности, которое проявляется в способности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели. Противоположное отрицательное качество — импульсивность, склонность действовать по первому побуждению, поспешно, не обдумывая своих поступков.

Мужество — это сложное качество личности, предполагающее наличие не только смелости, но и настойчивости, выдержки, уверенности в себе, в правоте своего дела. Мужество проявляется в способности человека идти к достижению цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия, преодолевая невзгоды, страдания и лишения.

Инициативность — это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это, отвечающая времени и условиям, активная и смелая гибкость действий и поступков человека.

Самостоятельность — волевое свойство личности, проявляющееся в умении по собственной инициативе ста-

вить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Самостоятельный человек не поддается попыткам склонить его к действиям, не согласующимся с его убеждениями. Противоположным самостоятельности качеством является внушаемость. Внушаемый человек легко поддается чужому влиянию, он не умеет критически относиться к чужим советам, противостоять им, он принимает любые чужие советы, даже заведомо несостоятельные.

Дисциплинированность — это волевое свойство личности, проявляющееся в сознательном подчинении своего поведения общественным правилам и нормам. Сознательная дисциплина проявляется в том, что человек без принуждения признает для себя обязательным выполнять правила трудовой, учебной дисциплины, социалистического общежития и борется за выполнение их другими.

Волевые качества, подобно другим качествам личности, вырабатываются в деятельности. Здесь имеются в виду не искусственные упражнения, а тренировка волевых усилий в процессе выполнения повседневных обязанностей. Важную роль в воспитании волевых качеств играет личный пример руководителя и требования коллектива [4].

Таким образом, поскольку различные волевые качества связаны с моральным компонентом воли, это открывает большие перспективы в воспитании человека и развитии у него мотивационно — волевой сферы. Однако в этих качествах проявляется не только моральный компонент, но и генетический: волевые качества тесно связаны с типологическими особенностями свойств нервной системы. Поэтому страх и неспособность человека вла-

деть собой при его возникновении, а также неспособность принимать быстрое решение, долго терпеть усталость и т.п. могут иметь врожденную основу. Но это не означает, что волевые качества развивать бесполезно. Однако в отношении некоторых волевых качеств, в существенной мере зависящих от врожденных особенностей человека, нужно избегать и излишнего оптимизма и стандартных подходов в их развитии. Нужно знать, что на пути развития волевых качеств можно столкнуться со значительными трудностями, поэтому от воспитателей, тренеров, родителей требуются чуткость (нельзя, например, боязливому приклеивать ярлык «трус»), терпеливость и педагогическая мудрость.

Развитие воли у человека связано с такими действиями как:

- преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные;
- приобретение человеком контроля над своим поведением;
- выработка волевых качеств личности;
- а также с тем, что человек сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, которые требуют значительных волевых усилий в течение долгого времени.

Воля является способностью человека преодолевать препятствия, добиваться поставленной цели. Конкретно она выступает в таких чертах характера, как целеустремленность, решительность, настойчивость, мужество. Данные черты характера могут способствовать достижению как общественно полезных, так и антиобщественных целей.

Литература:

1. Каримов, И. А. Юксак маънавият — энгилмас куч. — Т.: Маънавият, 2008.
2. Ильин, Е. П. Психология воли — СПб.: Издательство «Питер», 2000
3. Леонтьев, А. И. Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций Тексты. — М., 1984.
4. Леонтьев, А. И. Психология воли. Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. 1993. №2, с. 3—14.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, с. 592
6. Якобсон, П. М. Воля. Общая психология: Учебник для пед. институтов./Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1977. — с. 389—404.

Проблемы формирования творческого потенциала ребенка-дошкольника

Сафонова Дарья Алексеевна, студент

Научный руководитель: Плотникова Лариса Ильинична, кандидат психологических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье описываются проблемы развития творческого потенциала, так же его важность в жизни ребенка — дошкольника, рассматриваются возможные пути решения данной проблемы. Путем проведения диагностики на базе двух детских садов с разными программами, выясняется важность условий для развития творческого потенциала.

Ключевые слова: Творческий потенциал, ребенок-дошкольник, творчество, воображение, программа.

Изучение творческого потенциала имеет научную и практическую актуальность во всех сферах деятельности потому, что именно индивидуальная специфичность и творческая предприимчивость каждого человека, реализуемые им в личной, профессиональной и общественной сферах, являются существенным резервом развития общества [2, с. 54].

От того, насколько развит творческий потенциал у ребенка в детстве, зависит его будущее, его работа и его отношение с социумом. Оптимальному развитию творческого потенциала у дошкольника способствует сенситивный период.

Сенситивный период является основой всякой творческой деятельности, именно в данный период творческий потенциал развивается наиболее благоприятно и продуктивно. Творческий потенциал помогает ребенку освободиться от инерции мышления, он преобразует представление памяти, тем самым обеспечивая, в конечном счете, создание заведомо нового [3, с. 94]. Творческий потенциал не раз упоминался в работах З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, К. Левина, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. П. Парыгина, К. К. Платонова. На пример С. Д. Рубинштейн определял творчество, как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, неизведанное, что потом входит в историю не только самого творца, но и науки, искусства [6, с. 94].

Одной из важнейших задач нашего исследования является сравнение двух детских садов с отличными друг от друга программами. В сравнении будет указано, какая из программ в наибольшей степени способствует развитию именно творческого потенциала.

Детский сад № 73.

В этом детском саду используется программа «Детство»

Цель программы: обеспечение всестороннего развития ребенка в период дошкольного детства: интеллектуального, физического, эмоционального, нравственного, волевого, социально-личностного, — через соответствующую его возрастным особенностям развивающую среду. Введение ребенка в окружающий мир осуществляется путем его взаимодействия с различными сферами бытия (миром людей, природы и др.) и культуры (изобразительным ис-

кусством, музыкой, детской литературой и родным языком, математикой и др.)

Задачи программы: 1. развивать устойчивый интерес, эмоционально-эстетические чувства, вкусы, оценки и суждения, общечеловеческие, эмоционально-нравственные ориентации на проявления эстетического в разнообразных предметах и явлениях природного и социального характера; 2. способствовать пониманию различных положительных и отрицательных, ярких и переходных эмоциональных состояний, проявляемых не только близкими, но и окружающими ребенка людьми, умению соответственно реагировать на них, сопереживая и высказывая к ним свое отношение; 3. подводить детей к пониманию того, что искусство отражает окружающий мир и художник изображает то, что вызвало его интерес, удивление. Обращать их внимание на то, что искусство окружает нас всюду: дома, в детском саду, на улице, оно доставляет людям удовольствие, радость, к нему следует бережно относиться; 4. знакомить детей с разными видами и жанрами изобразительного искусства, представления о которых у них углубляются и расширяются. Учитывать соотносить настроение образов, выраженных разными видами искусств.

Из многочисленных положительных аспектов были выделены наиболее успешные:

1. Программа получила гриф «Регламентировано министерством образования РФ»

2. Данная программа разработана на основе достижений классической типовой программы М. А. Васильевой

3. Представлено содержание, обеспечивающее рост самосознания ребёнка, расширение его представлений о себе (особенностях физического облика, здоровья, чертах характера и пр.), о своей семье и родственных отношениях, а также постепенное осознание возможностей, достижений, жизненных планов, социальных связей с окружающими людьми.

Единственным недочетом программы «Детство» является отсутствие большего уклона на развитие творчества ребенка.

Детский сад № 107

В этом детском саду используется программа «Радуга».

Цель программы: сформировать у ребенка такие качества личности как воспитанность, самостоятельность,

целеустремленность, умение ставить перед собой задачу и добиваться ее решения.

Задачи программы: 1. обеспечение ребенку возможности радостно и содержательно проживать дошкольные годы; 2. обеспечение охраны и укрепления его здоровья (как физического, так и психического); 3. всестороннее и своевременное психическое развитие; формирование активного и бережно-уважительного отношения к окружающему миру; 4. приобщение к основным сферам человеческой культуры (труду, знаниям, искусству, морали).

Из многочисленных положительных аспектов были выделены наиболее успешные:

1. В «Радуге» впервые стали говорить о психологическом комфорте детей, о том, что дети в детском саду никому ничего не должны.

2. «Радуга» даёт очень высокий уровень образования детей. Дети творческие, хорошо говорят, умеют думать.

3. Разноплановость в подходе к детям

Единственным недочетом программы «Радуга» является нехватка времени для внеплановых мероприятий.

На базе двух детских садов с программами «Детство» и «Радуга» были проведены диагностики для выявления наиболее подходящей среды детского сада, которая в свою очередь зависит от программы.



Таким образом, исходя из проведенных диагностик для сравнения программ, можно сделать вывод что программа «Радуга» является наиболее оптимальной, для развития творческого потенциала ребенка дошколь-

ника. Данная программа наилучшим образом сказывается на развитии творчества в дошкольном возрасте. Она создает нужную для этого среду.

Литература:

1. Березина, В. Г. Детство творческой личности / Березина В. Г. Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. — СПб.: издательство Буковского, 2000. 60
2. Варламова, Е. П. / Психология творческой уникальности. / Степанов С. Ю. Москва: Институт Психологии РАН 2002 г. 54
3. Дудецкий, А. Я. Теоретические основы воображения и творчества. / Дудецкий А. Я. Г. Смоленск. 2004 г. 94.
4. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / Дьяченко О. М. г. Москва. 2008 г. 73
5. Занковский, А. И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность / Занковский А. И. Сб. науч. тр. Свердловск: СП, 1998 г.
6. Моляко, В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Моляко В. А. г. Москва, 2000 г. стр 115
7. Ньюкалов, В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду) / Ньюкалов В — Дошкольное воспитание. — 1998. стр. 12.

Психологические особенности и проблемные аспекты электронной образовательной коммуникации

Чумакова Валерия Алексеевна, аспирант
Республиканский институт высшей школы (г. Минск, Беларусь)

Интернет как новая форма коммуникации становится все более популярным в жизни каждого современного человека. В сфере образования интернет и компьютерные технологии также активно внедряются и используются. Электронная образовательная коммуникация встречается все чаще в сфере образования и науки, что, несомненно, требует особого внимания к этой области с психологической точки зрения.

Анализируя основные функции и особенности электронной коммуникации, можно отметить следующее. Основная функция интернета с точки зрения В.Е. Иванова, связанная с получением информации, сегодня перестает быть ведущей, эту роль берет на себя функция коммуникации [1].

Д.И. Кутюгин проанализировал соотношение понятий «коммуникация» и «общение», в результате чего установил, что в разных источниках под коммуникацией подразумеваются различные аспекты взаимодействия людей — от полного отождествления коммуникации и общения до противопоставления их друг другу. Эти разночтения создают трудности в использовании понятия «коммуникация». В то же время в контексте исследования Интернета эти трудности легко преодолимы. Автор объясняет это тем, что весь процесс общения посредством Интернета протекает в форме передачи информации, то есть в форме коммуникации [2]. Таким образом, при исследовании процессов общения в интернете будет более правильным использовать понятие «коммуникация».

Интернет-коммуникация как особый вид коммуникации обладает некоторыми особенностями. Н.Н. Богомолова отмечает следующие: опосредованность общения техническими средствами, общение больших социальных групп, отсутствие непосредственной обратной связи, наличие массовой, анонимной, разрозненной аудитории и пр. [3].

Однако Л.Н. Мун подчеркивает, что «коммуникативные сбои» восприятия, отсутствие эмоций, ответных поведенческих реакций в интернет-коммуникации приводит к ряду трудностей при взаимном восприятии собеседника и построению его образа [4].

Однако, как отмечают Т.В. Барлас, А. Жичкина, интернет-коммуникация не лишена эмоциональной составляющей, просто эмоции в интернет-коммуникации представлены по-другому [5; 6].

Среди психологических особенностей интернет-коммуникации чаще всего отмечаются следующие: повышенная вербальная активность, вызванная практически полным исчезновением коммуникативных барьеров и невозмож-

ностью общаться молча; разорванность, мозаичность коммуникации; специфический этикет общения, новый язык; эмоциональность общения; опыт «потока», который отличаются следующие особенности: погруженность в деятельность, смена объекта деятельности, чувство удовольствия, потеря ощущения времени, чувство контроля над ситуацией [7].

В свою очередь, Katelyn Y.A. McKenna рассматривает в качестве особенностей интернет-коммуникации следующие: открытость, интимность общения; отсутствие таких факторов как внешняя привлекательность, особенностей произношения (например, заикания и др.), стеснительности и других особенностей партнера; возможность быстрого поиска партнеров по интересам; быстрота развития близких отношений между партнерами [8].

Таким образом, интернет-коммуникация представляет собой особый вид коммуникации, обладающий следующими особенностями: вербальная активность, разорванность, специфический этикет общения, эмоциональность, возможная анонимность.

Касаясь психологических особенностей и проблемных аспектов электронной образовательной коммуникации, можно отметить следующее.

Рассматривая тип взаимодействия студента с преподавателем посредством электронных технологий, можно отметить, что социальное присутствие (возможность быть участником онлайн-сообщества, взаимодействовать как с преподавателями, так и студентами) является одним из важнейших факторов удовлетворенности студентов онлайн-обучением. Однако, как отмечает М. Болд, с помощью опосредованной компьютером коммуникации не может быть достигнут такой же уровень взаимодействия и взаимопонимания, который является типичным для коммуникации «лицом к лицу», что является существенным недостатком [9].

Также было выявлено, что взаимодействие «преподаватель-студент» в электронной коммуникации повышает эффективность онлайн-обучения и удовлетворенность в большей степени, чем взаимодействие «студент-студент». Однако это происходит в том случае, когда студенты устанавливают прямой контакт с преподавателем, что является достаточно утомительным процессом для преподавателей (это связано с большими группами студентов, которые в основном превышают количество 30 человек и сложностью расчета нагрузки на преподавателей). В результате к общению привлекают ассистентов или представителей технической поддержки, что может ухудшать эффективность педагогического процесса и снижать качество обучения [9]. Здесь же можно отметить несвоев-

ременную обратную связь студенту, которая также может повлиять на ход обучения.

Дополнительно можно отметить, что наиболее эффективным онлайн-обучение можно считать тогда, когда студенты и преподаватели активно включены в работу и участвуют в следующих видах деятельности на сайте: инициируют лично значимые вопросы о предмете изучения, проявляют интерес, предлагают уникальные темы для обсуждения [10]. Однако существует и обратная сторона данного вопроса: каким образом выявить, что студент в полной мере включен либо же не включен в обучение. Дистанционное обучение предполагает самостоятельную работу, при этом можно ли считать, что студент, не принимающий участие в обсуждениях на сайтах — не вникает в тему и его обучение не является эффективным. С одной стороны студент может завершить работу, при этом не вникая в содержание и предмет, однако принимать участие в дискуссиях, а с другой стороны — проводить глубокий анализ темы в самостоятельном режиме. Соответственно, возникает проблема трудности измерения и интерпретации взаимодействия в онлайн-среде [9].

Таким образом, взаимодействие студента с преподавателем является важным аспектом, характеризующим эффективность освоения знаний и удовлетворенность обучением. Однако невозможность своевременного участия преподавателя в разъяснении материала, несвоевременная обратная связь, сложности в интерпретации и измерении участия в процессе обучения отражают некоторый недостаток данной формы обучения.

Анализируя систему взаимодействия студента с одноклассниками в электронной коммуникации следует отметить, что в настоящее время многие студенты дистанционного образования обучаются изолированно от группы однокурсников. При этом замечено, что включенность в группу (где наблюдаются схожие интересы, предпочтения или признаки, а также чувство контроля над результатами групповой работы) играет существенное значение в формировании удовлетворенности студента обучением и эффективности обучения [9].

Можно также обозначить широкий круг проблем, связанных с электронным обучением и электронной образовательной коммуникацией [11]:

1. Социализация. Привлекают внимание вопросы, связанные с усвоением социальных норм и ценностей, когда не присутствует полноценное живое общение. Одно из решений: организация встреч с преподавателем, спортивных мероприятий, синхронных чатов. Однако подобные тесно переплетаются с возможностями: насколько возможно все это организовать, если учесть, что дистан-

ционное обучение охватывает представителей различных стран, городов.

2. Социальные контакты. Выявлено, что частое использование интернета может приводить к снижению общения между членами семьи, уменьшению социального круга, может способствовать появлению депрессии и одиночества.

3. Эмпирическая преподавательская деятельность. Возникает проблематичность демонстраций, наглядного объяснения и моделирования. Также происходят изменения в понятиях ответственности, подотчетности, дисциплины. Когда есть пространственное и временное расстояние между преподавателем и студентом, преподаватели не могут осуществлять некоторые из привычных обязанностей (контроль, использование специальных методов обучения и т.д.). Ответственность переходит на самих учащихся и, возможно, их родителей.

4. Проблема количества учеников: каким образом рассчитывать нагрузку на учителей, а также проблема индивидуального внимания и возможности общения с каждым обучающимся.

5. Не все студенты подходят для онлайн-обучения. Например, в The Florida Virtual School предлагают заполнять специальные анкеты, где выясняют навыки обучения студентов, мотивацию, умение распределять время и возможности комфортного пользования технологиями.

6. Дистанционно образование предполагает взаимодействие представителей разных культур. Выявлено, что интернет-коммуникация может приводить к формированию стереотипов относительно тех или иных культур на основе отдельных элементов коммуникации и «вырванных» из контекста смыслов [3].

Таким образом, интернет и компьютерные технологии активно используются в педагогической практике. Электронная коммуникация представляет собой особый вид коммуникации, обладающий следующими особенностями: вербальная активность, разорванность, специфический этикет общения, эмоциональность, возможная анонимность. Рассматривая электронную образовательную коммуникацию, следует ориентироваться на важные стороны: взаимодействие студента с преподавателем и взаимодействие между студентами. Также следует учитывать широкий круг проблем, присутствующих в рамках электронного обучения и одной из важных его составляющих — электронной образовательной коммуникации: проблемы социализации, социальных контактов, проблема оптимального количества учащихся, вопросы культурных различий, а также склонностей и умений субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Иванов, В. Е. Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде / В. Е. Иванов // Мир психологии. — 2000. — №2. — с. 52–56.
2. Кутюгин, Д. И. Интернет как коммуникативное пространство информационного общества: автореф. дис. ... на соиск. научн. степени. канд. соц. наук: 22.00.04 / Д. И. Кутюгин; МГУ им. Ломоносова — М., 2009. — 21 с.

3. Богомолова, Н. Н. Массовая коммуникация и общение/Н. Н. Богомолова. — М.: Знание, 1988. — 80 с.
4. Мун, Л. Н. Информационные технологии и гуманитарная культура/Л. Н. Мун // Мир психологии. — 2002. — № 1. — с. 262–272.
5. Барлас, Т. В. О «параллельных реальностях»: размышления психолога и Интернет-пользователя/Т. В. Барлас // Журнал практической психологии и психоанализа [Электронный ресурс]. — 2008. — № 4. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3p/rar.php?id=20080401>. — Дата доступа: 12.03.2011.
6. Жичкина, А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете/А. Жичкина // Флогистон: Психология из первых рук [Электронный ресурс]. — 2003. — Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/ref1nf>. — Дата доступа: 20.02.2011.
7. Гулевич, О. А. Психология коммуникации/О. А. Гулевич. — Москва: М: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 384 с.
8. Relationship formation on the Internet: what's the big attraction?/Katelyn Y. A. McKenna [et al.]. // Journal of Social Issues. — 2002. — Vol. 58, № 1. — P. 9–31.
9. Bold, M. Interaction in distance learning/M. Bold // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009/Information science reference; Patricia Rogers [et al.]. — New York, 2009. — P. 1244–1249.
10. Wegmann, S. Interactions online/S. Wegmann // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009/Information science reference; Patricia Rogers [et al.]. — New York, 2009. — P. 1259–1267.
11. Russell, G. The problems and possibilities of virtual schools/G. Russell // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009/Information science reference; Patricia Rogers [et al.]. — New York, 2009. — P. 1673–1679.
12. Swan, K. Threaded discussion/K. Swan // Encyclopedia of distance learning. Second edition, New York, 2009/Information science reference; Patricia Rogers [et al.]. — New York, 2009. — P. 2110–2118.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

III Международная научная конференция

Челябинск, февраль 2015 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2015. Формат 60х90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,40. Уч.-изд. л. 10,41.

Тираж 300 экз. Заказ № 91190.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»

4454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2