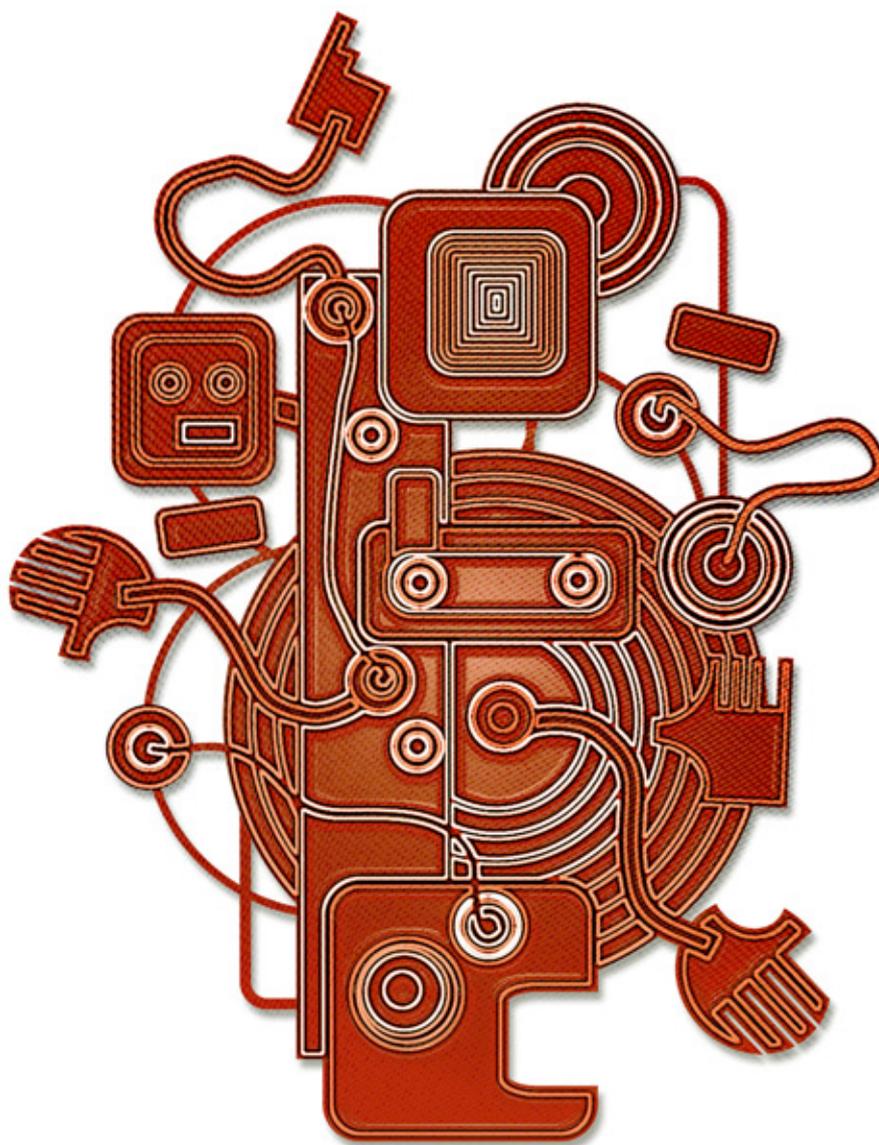


Международная заочная научная конференция
«Психология в России и за рубежом»



Санкт - Петербург

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

Редакционная коллегия сборника:
*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Психология в России и за рубежом : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, П86 октябрь 2011 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб. : Реноме, 2011. — 126 с., ил.

ISBN 978-5-91918-145-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Психология в России и за рубежом». 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

Михальченко К.А.

Развитие личности в период взрослости в концепциях А. Маслоу, Э. Эриксона и К. Роджерса 5

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Жарова Д.В.

Философские и этические основы становления педагогической психологии 11

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Архипова А.Ю.

Я-концепция в юношеском возрасте 16

Байер О.А., Руденко Н.В.

Качественное интервью как способ получения информации об особенностях преодоления личностью условий социальных репрессий. Первые результаты исследования 18

Квитко И.И.

Влияние компьютерных игр на психическое здоровье детей 21

Кириянова О.Н.

Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста 23

Бортникова Л.Г., Петрова Д.Б.

Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте 25

Скворцова Е.А.

Конституциональные и психофизиологические предпосылки становления гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет 29

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Атеева Ю.А., Орлова А.Г.

Роль полевых практик в формировании студенческого коллектива 35

Винокуров И.Б.

Феномен ответственности в социально-перцептивной оценке служебно-боевых ситуаций командирами специальных подразделений МВД России 37

Гребенщикова Л.Г.

К вопросу изучения деструктивного поведения и предрасположенности к нему у несовершеннолетних 40

Дерябина А.С.

Исследование мотивационных объектов временной перспективы. Гендерный аспект 43

Бокенчина М.К., Жиенбаева Н.Б.

Теоретические основы изучения переговорного процесса в современной психологии 47

Ипполитова Е.А.

Образ будущей семейной жизни в представлениях молодых супругов 50

Ищенко Д.В.

Тренинг личностного роста, как средство профилактики подростковой тревожности 54

Литвин А.В.

Метод психологического анализа фотографий: механизм работы 57

Бережнова О.В., Пилюгина Е.И.

Компетентность профессионала как психолого-акмеологическая проблема 60

Федина Л.П.

Межличностные конфликты, возникающие на фоне принятия решения о преодолении бесплодия методом ЭКО 63

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Асылбекова Л.У., Тапалова О.Б.**

К вопросу об адаптации военнослужащих с различным типом адаптивной пластичности мозга к оперативно-служебной деятельности 66

Величко Е.В.

Применение инструментов прикладной психологии для оценки качества образования в педагогическом колледже 68

Величко Е.В.

Управление психологической безопасностью образовательной среды колледжа 72

Додова Л.М.

Особенности становления локуса контроля у подростков, получающих кадетское образование. 76

Марченко Л.О., Филиппова Е.О.

Влияние гендерных стереотипов на оценку профессиональной компетентности 79

Пахно И.В., Терехова Т.А.

Развитие инновационного потенциала личности в социально-психологическом тренинге. 82

Серегина А.Д.

Проблема синдрома эмоционального выгорания в современном обществе 87

Соломатин С.А.

Структура и особенности мотивации в спорте высших достижений 89

Чунарева О.А., Алонцева А.И.

Повышение профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей 93

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Воробьева О.А.**

Проблема адаптации студентов первокурсников из сельской местности к обучению в колледже 96

Искакова М.С.

Использование активных и интерактивных методов при обучении психологии в Южно-Казахстанском государственном университете им М.О. Ауезова 98

Клименко Л.Н.

Активность и деятельность как обязательные компоненты становления и развития личности. 102

Кравченко Ю.О.

К проблеме формирования учебной мотивации студентов. 104

Курапова Т.Ю.

Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ 106

Латцердс Н.В.

Особенности преподавания нейрофармакологии в подготовке психологов. 109

Лежнева М.С.

Формирование понятия «Мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию специалистов в области информационных технологий» 111

Леус Э.В.

Обоснование необходимости психологической подготовки несовершеннолетних осужденных в процессе ресоциализации 114

Немцова С.В.

Потребность в безопасности. Возможные причины формирования состояния одиночества в жизни лиц с ограниченными возможностями 117

Самойлик Н.А.

Обучение в вузе как условие переживания кризиса идентичности. 121

Эннс Е.А.

Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий 123

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Развитие личности в период зрелости в концепциях А. Маслоу, Э. Эриксона и К. Роджерса

Михальченко Ксения Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Развитие личности в период зрелости по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. Норма полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсолютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей. Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию и особенно в пору зрелости.¹ Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития.² [1, с. 289]

В своей работе я попытаюсь рассмотреть концепции личности А. Маслоу, Э. Эриксона и К. Роджерса, и по возможности сравнить их взгляды на развитие личности в период зрелости в виде сравнительной таблицы.

Согласно Эриксону, особое значение в жизни взрослых людей имеет выстраивание интимных отношений и понятие продуктивности (генеративности), связанное с любой созидательной работой. Некоторые исследователи подчеркивают значение мотивов аффилиации (причастности к некоей группе) и достижений, в то время как другие основное внимание уделяют потребностям в признании другими людьми и в приобретении компетентности. Несомненно, успешность путешествия взрослого человека по пути своей жизни тончайшими узлами связана с трудовой деятельностью, карьерой и для большинства людей — со сложившимися у них романтическими и семейными отношениями. [2, с. 602]

Личность, семья и работа

Развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его личности. Они включают развитие личного Я человека, Я как члена семьи (взрослый ребенок, супруга) или родитель и Я как субъекта трудовой деятельности (Окуп, 1984) (рис. 1). Эти системы взаимосвязаны. Например, исследования показали, что чем большее удовлетворение приносит отцу трудовая деятельность, чем выше его самоуважение, тем вероятнее, что ему будет свойствен принимающий, любящий и поощряющий стиль родительского поведения (Grimm-Thomas, Perry-Jenkins, 1994).

Эти системы претерпевают изменения как под влиянием различных событий и обстоятельств, так и в результате взаимодействия с более широким социальным окружением и культурой. Согласно модели экологических систем Ури Бронфенбреннера (Bronfenbrenner 1979, 1989), развитие является динамическим, двунаправленным процессом, включающим в качестве взаимодействующих элементов непосредственное окружение индивидуума, социальную среду, а также ценности, законы и традиции той культуры, в которой он живет. Все перечисленные взаимодействия, в том числе и личные перемены, которые из них проницают, продолжаются в течение всей жизни. [2, с. 603]

Личность

Классическое определение того, что является существенно важным для личности взрослого человека, принадлежит Абрахаму Маслоу (1908—1970). Теория Маслоу содержит разные конструкты, применимые к различным этапам развития. Однако она основывается не на стадиях развития, а на потребностях, которые должен удовлетворить каждый человек, стремящийся реализовать свой потенциал и достичь своего чувства Я. Целью жизни чело-

¹ Франк В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

² Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2007.

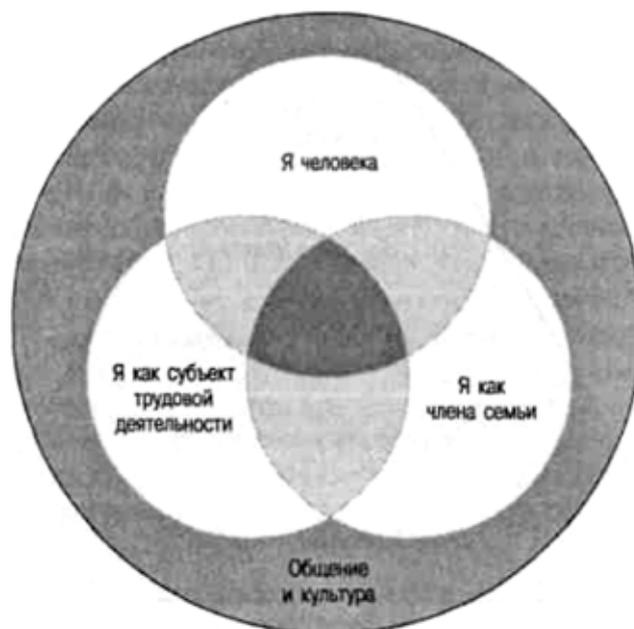


Рис. 1. Сферы личности. Три сферы развития взрослых людей связаны в систему динамических взаимодействий между личным Я человека, Я как члена семьи и Я как субъекта трудовой деятельности. Эти взаимодействия происходят в широком культурном и социальном контексте. Источник: адаптировано по Okun, В. (1984). Working with adults: individual and family career development. Monterey, CA

века является самоактуализация, т.е. полное развитие и применение своих талантов и способностей (Maslow, 1954, 1979). Потребность в самоактуализации помещается на вершине классической иерархии потребностей Маслоу, которую часто изображают в виде пирамиды (рис. 2). Представители гуманистической психологии, подобно Маслоу, утверждают, что в процессе жизни мы постоянно выбираем свое будущее. Мы подвержены влиянию нашего опыта отношений с другими людьми, но сами определяем те направления, куда нам следует идти, и цели, которых должны достигать (May, 1986/1987).

Человек может демонстрировать наличие у него потребности в самоактуализации или стремиться к ее удовлетворению только после того, как будут удовлетворены его потребности более низких уровней, такие как потребность в пище, крове и безопасности. Люди, живущие в условиях депривации или постоянной угрозы, вероятнее всего, не будут озабочены реализацией своего внутреннего потенциала. Кроме того, людям необходимо любить и быть любимыми, а также принадлежать к некоей группе, то есть иметь семью и занимать определенное положение в обществе. Кроме того, мы нуждаемся в уважении; нам хочется, чтобы другие люди позитивно реагировали на нас различными способами, начиная с простого одобрения наших навыков, личностных черт и достижений семьей и друзьями и заканчивая широким общественным признанием и известностью. Мы стремимся также удовлетворить наши высшие когнитивные и эстетические потребности.

Какими качествами обладают люди, стремящиеся к самоактуализации? Обычно они отличаются реалистично-

стью, хорошим чувством юмора, креативностью, созидательным началом и имеют позитивную Я-концепцию. Однако они не обязательно должны быть совершенными. Такие люди иногда бывают раздражительными и своенравными, рассеянными, сосредоточенными исключительно на реализации своего уникального потенциала. Кроме того, они далеко не всегда являются счастливыми, хотя и испытывают пиковые переживания, во время которых бывают чрезвычайно довольны собой и своим местом в мире. В ранней взрослости человек может лишь вступить на путь самоактуализации; путешествие к ней будет длиться всю жизнь, и этой цели человек никогда полностью не сможет достичь.

Гуманистический психолог Карл Роджерс (1902–1987) рассматривал эти проблемы с позиции психотерапевта. Он пытался раскрыть причины тревоги пациентов, их низкой самооценки и недостаточного чувства собственной значимости, а также трудностей, возникающих у них в процессе межличностного взаимодействия. Согласно Роджерсу, суть человеческой природы составляют здоровые и конструктивные импульсы (Rogers, 1980). Рождаясь, мы готовы быть хорошими людьми и нормальными членами общества, но по мере нашего развития общество часто «портит» нас. Разные значимые фигуры, начиная с родителей, предъявляют нам условия уважения: делай это, не делай того, или ты будешь бестолковым, ничтожным человеческим существом. У индивида, усваивающего такие условия, развивается низкая самооценка, восприятие себя как неудачника, а также появляются постоянные тревога и



Рис. 2. Иерархия потребностей по Маслоу. Хотя потребности высших уровней не менее важны, чем низшие, индивиды должны сначала удовлетворить потребности низшего порядка. В первую очередь удовлетворяется потребность в выживании и в безопасности, а затем высшие потребности в принадлежности и в уважении. На всем протяжении жизни взрослые люди должны прорабатывать свои потребности в самоактуализации, чтобы полностью развить свой потенциал. Источник: адаптировано по Maslow, 1954.

отчаяние. Эти интернализированные условия становятся стандартами совершенства, которых невозможно достичь. Роджерс предлагал, чтобы мы распространяли на себя и других людей безусловное позитивное отношение, под которым он понимал полное принятие, без оговорок и каких-либо условий. Будучи родителем, любите своего ребенка безусловно, независимо от его поведения. Когда он ведет себя неправильно, наказывайте его, если это необходимо, но никогда не ставьте под удар чувство собственной значимости ребенка, ощущение того, что он любим.

Современные теории личности вслед за Эриксоном подчеркивают значимость идентичности. Говоря словами Сюзан Уитбурн и Лоурен Коннэли (Whitbourne, Connolly, 1999): «Под идентичностью понимается самостоятельная оценка индивидом наличия у себя разнообразных атрибутов, относящихся к физическим и когнитивным способностям, чертам характера и мотивам, а также множества социальных ролей, в том числе работника, члена семьи и гражданина общества». Важно, что идентичность в течение ранней взрослости и дальнейшей жизни не является статичной. Как отмечают вышеупомянутые авторы, переживания и опыт индивида могут ассимилироваться либо способствовать аккомодации идентичности, и это происходит аналогично процессам, предложенным Пиаже для описания когнитивного развития. В свою очередь, создается впечатление, что среди взрослых каждой возрастной группы существуют три основных стиля идентичности: люди, которые, отрываясь от реальности, считают себя неизменными. Они преимущественно склонны

к ассимиляции; те, кто преимущественно склонен к аккомодации и подвержен слишком сильным изменениям под влиянием личного опыта, а также уравновешенные люди, реалистично интегрирующие в своей идентичности и позитивные, и негативные переживания. *Последний стиль является наиболее здоровым подходом* (Whitbourne, Connolly, 1999). [2, с. 606]

Основные положения Маслоу относительно природы человека

Как отмечалось ранее, гуманистическая психология развилась в значительной степени из протеста против образа человека, превалирующего в традициях психоанализа и бихевиоризма. Ключевое отличие этих двух направлений от гуманистической теории предстает наиболее очевидно при рассмотрении основных положений каждого из них.

Свобода — детерминизм. С точки зрения Маслоу, чем старше человек и чем выше он поднялся в иерархии потребностей, тем он свободнее. Когда человек взрослеет, он движется вверх в иерархии потребностей и постепенно создает свою индивидуальность. **Рациональность — иррациональность.** С точки зрения Маслоу, разумность является основной чертой человека.

Хотя Маслоу принимал во внимание иррациональность, видя ее в противоречиях между потребностями, в импульсивных и непоследовательных действиях, поведение человека для него в большой степени регулируется рациональными силами.

Холизм—элементализм. Все аспекты личности переплетены в объяснении, даваемом Маслоу состояниям человека. Индивид как целое является единственно подходящей целью для психологического исследования. Приверженность Маслоу положению холизма стремится к максимально возможной.

Конституционализм—инвайронментализм. Может показаться, что акцент на свободе, очевидный в теории Маслоу, уменьшает применимость данного положения. Если люди в большой степени свободны в формировании самих себя и творчески определяют свою судьбу, то ни конституция, ни окружение не играют значительной роли в выстраивании поведения человека. Маслоу, однако, приписывал большее значение конституции. Физиологические потребности, явно конституциональные по происхождению, являются основой для всей модели иерархии потребностей при рассмотрении мотивации человека. Кажется даже, что он использует эту концепцию больше для утверждения биологической общности человечества, чем для объяснения индивидуальных различий.

Изменяемость—неизменность. По мере того, как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободен в выборе направлений личностного роста. Когда человек следует этим выбранным направлениям, он обязательно меняется. Следовательно, в теории Маслоу люди обладают способностью решать, какими они хотят стать; так как их рост может идти в различных направлениях, личность непременно меняется.

Субъективность—объективность. Экзистенциальное, феноменологическое, «здесь-и-сейчас» направление в теории Маслоу является доказательством его верности положению субъективности. Хотя Маслоу не ставил субъективность так высоко, как его гуманистически настроенный коллега Карл Роджерс, он определенно полагал, что субъективный опыт человека дает основные факты для психологической науки. Людей нельзя понять без ссылки на их личный мир; для персонолога субъективный опыт более важен, чем наблюдаемое поведение.

Проактивность—реактивность. Утверждение Маслоу, что поведение является результатом взаимодействия между потребностями и окружением, указывает на промежуточную позицию по положению проактивность—реактивность.

Гомеостаз—гетеростаз. Маслоу сильно склоняется к положению гетеростаза: образ человека, идущего к все более высоким вершинам личностного роста является неотъемлемой частью его теории.

Познаваемость—непознаваемость. Как «духовный отец» гуманистического движения, Маслоу стремился к радикально другой психологии — такой, которая обратилась бы непосредственно к образу человечества. Мы вынуждены прийти к такому заключению, потому что человек, в понимании Маслоу, просто непознаваем в традиционной сфере психологической науки. [3 с.501]

Основные положения Эриксона относительно природы человека

Роберт Коулз в биографической работе об Эриконе написал: «Когда один человек надстраивает теоретическую конструкцию, возведенную другим человеком, он не всегда следует каждому принципу своего предшественника» (Coles, 1970, р. XX). Положения Эриксона в самом деле отличаются от фрейдовских.

Свобода—детерминизм. С точки зрения Эриксона, поведение человека изначально детерминировано. Хотя Эриксон рассматривает ид как биологический фундамент личности, он не всецело привержен детерминизму, как это видно из его теории развития эго. Он рассматривает эго как автономную личностную структуру, которая существенно меняется на отрезке жизни от юности и дальше.

Рациональность—иррациональность. В том, что психосоциальное развитие автономного эго вызывает наибольший теоретический интерес Эриксона, выражается его неизменная приверженность положению рациональности. В его теории мыслительные процессы как таковые представляют главный аспект функционирования эго: это наиболее очевидно проявляется в том, как разрешаются четыре последних психосоциальных кризиса жизненного цикла.

Холизм—элементализм. Сильная приверженность Эриксона положению холизма в описании человека отчетливо видна в его эпигенетической концепции развития, согласно которой люди проходят через восемь стадий психосоциального опыта. На этом пути они пытаются преодолеть наиболее глубокие кризисы — например, кризис эго-идентичности, кризис эго-интеграции — и всегда действуют в пределах матрицы сложнейших личностных, культурных и исторических влияний.

Конституционализм—инвайронментализм. Тяготение Эриксона к инвайронментализму выражается в том, что особое внимание при описании развития личности он уделяет факторам родительского воспитания, культуры и истории. **Изменяемость—неизменность.** Теория Эриксона, бесспорно, построена на положении изменяемости. Он тщательно обрисовал направление, в котором совершенствуется эго — через определенную последовательность психосоциальных стадий, начиная от рождения, через зрелые годы и в старости до самой смерти.

Согласно Эриксону, жизнь человека характеризуется неизбежными изменениями. Если посмотреть на это в широком контексте истории развития индивида, то мы увидим, что люди в нескончаемой борьбе решают все новые и новые проблемы, связанные с их развитием; они переживают поворотные моменты в своей жизни, приобретают новые качества эго и меняются.

Субъективность—объективность. Основные понятия, использованные Эриксоном для описания психосоциального роста (например, доверие, недоверие, надежда), имеют отношение к значимым субъективным переживаниям человека. Более того, способность каждого чело-

века справиться с данным психосоциальным кризисом зависит от разрешения предыдущего кризиса, которое всегда индивидуально.

Проактивность—реактивность. Индивидуум в системе Эриксона в начале своего развития обладает выраженной реактивностью, но с течением времени, переходя из одной психосоциальной стадии в другую, становится более проактивным.

Гомеостаз—гетеростаз. С точки зрения Эриксона, люди постоянно принимают вызов в ходе каждого психосоциального кризиса и каждый кризис содержит в себе потенциальную возможность для человека вырасти и расширить свои возможности. Успешно разрешив один кризис, человек продвигается в своем развитии к следующему. Это движение вперед позволяет, несомненно, увидеть принцип гетеростаза в понимании мотивации человека. Природа человека требует личностного роста и ответа на вызовы, присущие каждой стадии развития.

Познаваемость—непознаваемость. Некоторые признаки принятия положения полной познаваемости природы человеческой личности содержатся в его всеобъемлющей концепции жизненного цикла человека. Тем не менее, тот факт, что он опирается на междисциплинарные исследования, проводимые за рамками «основной» науки, наряду с отсутствием в его теории строго научных методов исследования личности, наводит на предположение о том, что его уверенность в познаваемости человека средствами науки далека от абсолютной. [3 с.235]

Основные положения Роджерса относительно природы человека

Без сомнения, Скиннер и Карл Роджерс являются одними из самых влиятельных американских психологов нашего времени. У них обоих было много последователей. Как главные фигуры, символизирующие глубокий раскол в современной американской психологии на бихевиоризм и феноменологию, Скиннер и Роджерс расходились по многим важным вопросам, но нигде различие не было столь глубоким, как в их точке зрения на человеческую природу. Это различие с наибольшей очевидностью проявляется в их основных положениях, касающихся природы людей. Если вы сравните основные положения Роджерса с положениями, которых придерживался Скиннер, вы обнаружите, что практически по каждому пункту их позиции диаметрально противоположны.

Свобода—детерминизм. Выбор, который делает человек, даже в большей степени, чем признает экзистенциальная философия, определяет, в каком направлении пойдет развитие его личности. Следовательно, Роджерс не сомневается, что люди могут делать свободный выбор и играть активную роль в формировании своей жизни.

В теории Роджерса свобода рассматривается как составная часть тенденции актуализации.

Рациональность—иррациональность. Основной предпосылкой теории Роджерса является то, что человек

рационален. Абсурдность многих его поступков, столь очевидная в повседневной жизни, проистекает из-за того, что человечество пребывает «не в согласии» со своей истинной внутренней природой.

Холизм—элементализм. Роджерс был весьма привержен пониманию и изучению человека как гештальта, или единого целого. Действительно, холистический акцент очевиден во всех его рассуждениях.

Конституционализм—инвайронментализм. Теория Роджерса показывает умеренную приверженность конституционализму в самом широком смысле: при тщательном изучении его теоретических трудов поражает частоту употреблению таких словосочетаний, как «природа человека», «истинное «Я» человека», «врожденный потенциал человека», которые подразумевают биологическую основу человеческого развития и личности.

Изменяемость—неизменяемость. Отчетливым признаком приверженности персонолога положению изменемости является акцент на постоянном личностном росте в его теории. Теория Роджерса как раз демонстрирует такой акцент в концепции тенденции актуализации. С помощью тенденции актуализации все люди, а также все другие живые организмы описываются как беспрестанно растущие, развертывающие свой врожденный потенциал и изменяющиеся в этом процессе. Личностные изменения являются составной частью того, что в теоретической системе Роджерса подразумевается под человеческим бытием.

Субъективность—объективность. По Роджерсу, каждый человек живет в мире богатых, вечно меняющихся, личных, субъективных переживаний, в котором он занимает центральное место. Каждый человек воспринимает мир субъективно и соответственно этому реагирует. В основе системы восприятия лежит Я-концепция.

Проактивность—реактивность. Роджерс утверждал, что поведение человека целенаправленно, устремлено вперед и ориентировано на будущее. Человек сам выстраивает свое поведение и поэтому он в высшей степени проактивен. В теории Роджерса проактивность человека становится еще более очевидной, когда мы рассматриваем энергетический источник поведения всех людей — тенденцию актуализации. Так как этот мотив достижения совершенства присущ всему живому, человечество всегда движется вперед, растет, словом, «проактивируется».

Гомеостаз—гетеростаз. Поскольку это положение касается мотивационного аспекта, нам необходимо вернуться к единственному динамическому конструкту Роджерса, чтобы определить его позицию по этому поводу. Этот конструкт — тенденция актуализации — несомненно, является гетеростатической концепцией.

Познаваемость—непознаваемость. Феноменологическая позиция Роджерса недвусмысленно предполагает, что человек непознаваем в традиционном научном смысле. Положение субъективности является философской сущностью феноменологического направления. Субъективность означает, что каждый человек живет в личном мире переживаний, которые только он имеет возмож-

Сравнительные таблицы концепций личности А. Маслоу, Э. Эриксона, К. Роджерса

Позиция Маслоу по основным положениям, касающимся природы человека

	Сильная	Умеренная	Слабая	Средняя	Слабая	Умеренная	Сильная	
Свобода	+							Детерминизм
Рациональность	+							Иррациональность
Холизм	+							Элементализм
Конституционализм		+						Инвайронментализм
Изменяемость	+							Неизменность
Субъективность	+							Объективность
Проактивность				+				Реактивность
Гомеостаз							+	Гетеростаз
Познаваемость							+	Непознаваемость

Позиция Эриксона по девяти основным положениям, касающимся природы человека

	Сильная	Умеренная	Слабая	Средняя	Слабая	Умеренная	Сильная	
Свобода						+		Детерминизм
Рациональность		+						Иррациональность
Холизм	+							Элементализм
Конституционализм							+	Инвайронментализм
Изменяемость	+							Неизменность
Субъективность						+		Объективность
Проактивность		+						Реактивность
Гомеостаз						+		Гетеростаз
Познаваемость		+						Непознаваемость

Позиция Роджерса по девяти основным положениям, касающимся природы человека

	Сильная	Умеренная	Слабая	Средняя	Слабая	Умеренная	Сильная	
Свобода	+							Детерминизм
Рациональность	+							Иррациональность
Холизм	+							Элементализм
Конституционализм		+						Инвайронментализм
Изменяемость	+							Неизменность
Субъективность	+							Объективность
Проактивность	+							Реактивность
Гомеостаз							+	Гетеростаз
Познаваемость							+	Непознаваемость

ность адекватно трактовать. Следовательно, нельзя ожидать, что психологическая наука в один прекрасный день полностью поймет тот предмет, который она исследует, а именно человека. [3, с. 551]

Литература:

1. Франк В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
2. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2007
3. Л. Хьелл, Д. Зиглер Теории личности. СПб., 2004
4. А. Маслоу Мотивация и Личность. СПб., 2003
5. А.Г. Маклаков Общая психология. СПб., 2009

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Философские и этические основы становления педагогической психологии

Жарова Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, ст. преподаватель
Волжский государственный инженерно-педагогический университет

В течение 19 столетий психология как область научного знания, подобно другим наукам, существовала и развивалась в недрах философии. Вместе с тем, следует отметить, что выделению психологии в особую самостоятельную отрасль научного исследования, способствовали идеи, развиваемые философами-сторонниками трактовки сознания как материального субстрата психики. Именно благодаря философам-материалистам, выдвинувшим положение, согласно которому психику необходимо изучать с опорой на естественнонаучные методы, психология смогла «отпочковаться» от философии и встать на самостоятельный путь развития. Б.Ф. Ломов писал в этой связи: «Известно, что психология как самостоятельная область науки начала формироваться позднее других (если не всех, то многих) фундаментальных наук. И этот факт не случаен. Он вполне закономерен. Ее формирование не могло начаться прежде, чем другие науки не достигли определенного уровня развития, т.е. прежде чем не была создана необходимая научная база, которая позволила бы вычленивать собственно психологические проблемы и наметить пути их решения» [4, с. 20].

К концу XIX столетия английская философия имела богатый опыт прошлых научных изысканий. Английская философская школа считалась одной из самых авторитетных, прогрессивных и влиятельных направлений в развитии Европейской науки, достаточно назвать имена Фрэнсиса Бэкона (1561–1626), Томаса Гоббса (1588–1679), Джона Локка (1632–1704), Джорджа Беркли (1685–1783), Дэвида Гартли (1705–1757), Томаса Риды (1710–1796), Дэвида Юма (1711–1776 г.), Дегальда Стюарт (1753–1828), Джеймса Милля (1773–1836), Джона Стюарта Милля (1806–1873), Джорджа Генри Льюиса (1817–1878), Герберта Спенсера (1820–1903).

Труды английского философа Дж. Беркли (1685–1783) характеризуются ярко выраженной психологической направленностью. В своей самой влиятельной работе — «Трактате о началах человеческого знания», опубликованной в 1710 г. и после переработки — в 1734 г., Дж. Беркли предпринял обширное исследование природы человеческого познания. Трактат Дж. Беркли относится к области психологической философии и характеризуется ориентацией на психологический аспект решения философских проблем [3, с. 198]. Он превратил эпистемологию в отрасль психологии, и с тех пор

эти два направления никогда совсем не расходились. Его теория восприятия формулировалась на языке экспериментальной науки и представляла собой модель для последующих исследователей. Трактат Дж. Беркли оказался плодотворным в той степени, в какой психологов интересовало восприятие, его детерминанты, отношение между предметами и их (вербальными) обозначениями. Исследования эпистемологии, к которым обращались все эмпирики, и поиск точек соприкосновения между теориями познания и теориями психологии, многое из того, что привнесли следующие за Дж. Беркли эмпирики, было лишь дополнением его взглядов и идей.

Близкие взглядам Дж. Беркли идеи развивал Д. Юм. По утверждению автора книги «Интеллектуальная история психологии» Дэниела Н. Робинсона (Daniel N. Robinson. An Intellectual History of Psychology) философию англоязычного мира двадцатого столетия с очень большой степенью достоверности можно назвать творением Д. Юма (1711–1776 г.) [8, с. 223]. «Трактат о человеческой природе», опубликованный в 1739–1740 годах, мало замеченный в то время, оказал впоследствии революционное воздействие на мировые центры мысли. Свою задачу Д. Юм видел в создании такой науки о человеке, которая в конечном итоге должна включать или ограничивать все прочие науки. Весь трактат состоит из обсуждения трех основных тем: разума, страсти, нравственности. Д. Юм отводил страстям центральное место в эпистемологии. Такие страсти, как гордость, любовь, смирение и ненависть связаны с идеями и ощущениями, вызванными теми объектами, по отношению к которым эти страсти испытываются. То есть соответствующие образы дают начало соответствующим страстям. Д. Юм описал список страстей в виде оппонентных пар и объяснил их появление как проистекающее из опыта, получаемого в течение всей жизни, и из внутреннего чувства симпатии. Подчеркивая врожденный характер чувств, Д. Юм пришел к выводу, что умственное развитие находится под влиянием страстей.

С психологической точки зрения особую ценность представляет идея Д. Юма о двух идеальных началах человека: «впечатления внешнего опыта» — приобретенные знания и опыт; «впечатления внутреннего опыта» — аффекты и страсти. Основой всего развития он считал внешний опыт, который передается посредством воспи-

тания и взаимодействия субъектов окружающей действительности. Д. Юм заложил основы изучения познания, психики, поведения человека, что оказало значительное влияние на развитие педагогической психологии.

Сам Д. Юм, своим основным научным достижением, считал разработку философских проблем, результаты которых он обобщил и изложил в труде: «Исследования, касающиеся человеческого понимания» (*Enquiries concerning the Human Understanding*). Эта итоговая работа Д. Юма вошла в золотой фонд общечеловеческой философской мысли.

Развитие психолого-педагогических идей нашло свое отражение в трудах выдающегося ученого, философа и врача Дэвида Гартли (Хартли) (1705–1757). Д. Гартли развил первую законченную систему ассоциативной психологии. В главном труде — «О человеке, его строении, его обязанностях и его упованиях» (1749) — Д. Гартли развил учение о психике как естественном начале. Он выделял 3 основных простейших элемента душевной жизни: ощущения (сенсации), идеации (идеи ощущений, т.е. повторение ощущений без предметов), простейший аффективный тон (аффекции) — удовольствие, неудовольствие. Д. Гартли объяснял психическую жизнь человека исходя из материальной основы ассоциации идей, опирающейся на теорию вибрации. Он считал, что в основе элементов и психологического механизма ассоциаций лежат вибрации, т.е. материальные физиологические процессы, возникающие в веществе нервов и мозга под влиянием внешних воздействий. Им соответствуют наши ощущения, на основе которых формируются идеи. Способность идей сохраняться, накапливаться и влиять на формирование последующих реакций на внешнюю среду делает организм обучающейся системой. Основа обучения — прежний опыт, понимаемый Д. Гартли как результат накопленных ассоциативных связей. Учение Д. Гартли позволило теоретически обосновать возможность обучения каждого человека с опорой на предшествующий опыт. Вслед за Дж. Локком, он пришёл к выводу о всемогуществе воспитания в формировании человека. Как врач, Д. Гартли указывал на необходимость физического воспитания детей.

Обращаясь к проблеме поведения человека, Д. Гартли в качестве движущей силы выделял аффекты и страсти. Он подчеркивал приобретенный характер аффектов и страстей, считая их продуктом воспитания.

Д. Гартли дал объяснение происхождению психических явлений: основой эмоций, воли, интеллекта, восприятия, памяти, воображения, являются, по мнению ученого, внешние впечатления, взаимодействие следов этих впечатлений. Д. Гартли стремился установить точные законы формирования психических процессов для управления поведением людей и, таким образом, усовершенствовать общество.

Авторы книги «История современной психологии» Шульц Д.П., Шульц С.Э. говорят о Д. Гартли как об основоположнике ассоциативной психологии, считая, что он не только пытался объяснить психологические про-

цессы, руководствуясь механическими принципами, но и старался раскрыть лежащие в их основе физиологические процессы [4, с. 61]. Для него с его медицинским опытом такая попытка была вполне естественной. Несмотря на механистичность, учение Д. Гартли было крупным шагом вперед на пути материалистического понимания психики; оно оказало влияние на этику, эстетику, логику, биологию. Труды Д. Гартли послужили сильным импульсом для развития педагогической психологии.

С.Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» Том 1 писал, что Д. Юм и Д. Гартли являются основоположниками ассоциативного направления, которое оказалось самым мощным течением, оформившейся в середине XIX века, психологической науки [3, с. 67].

Большое влияние на становление общих методологических основ педагогической психологии оказала шотландская философская школа Томаса Рида (1710–1796) и Дегальда Стюарта (1753–1828). Как пишет А.Ф. Грязнов: «Шотландская философия здравого смысла, хотя и не явилась этапом в развитии мировой философии, тем не менее, представляла собой немаловажный «философский фон», на котором блистали классики европейской мысли» [64;6]. В отличие от Дж. Локка, шотландская философская школа полагала, что уже при рождении человек обладает определенным запасом понятий, с помощью которых он в состоянии разделить добро и зло. Т. Рид и Д. Стюарт ввели понятие «здравого смысла», которое они трактовали как часть обыденного сознания, накопленного веками повседневного опыта человечества [223;241]. Свое учение о сознании философская шотландская школа строила на данных принципа здравого смысла. Позднее Г. Спенсер, опираясь на концепцию шотландской школы, разработал и обосновал рациональный подход к обучению и воспитанию.

Серьезное влияние на развитие педагогической психологии Великобритании оказала работа Джеймса Милля «Анализ феномена человеческого ума», вышедшая в 1829 году. Ее автор вслед за представителями утилитаризма и И. Бентамом, утверждал, что человек живет, опираясь на два главных закона — избегание боли и получение удовольствия. Но наибольший интерес представляла не столько философская концепция Дж. Милля, сколько его попытка реализовать свою теорию воспитания и обучения в жизни. Исходя из того, что ум человека подобен часовому механизму, который необходимо постоянно «заводить», Дж. Милль поставил перед собой цель — воспитать гения на примере собственного сына. О том, как практически была реализована программа «выращивания» талантливого потомка можно узнать из автобиографии, написанной позднее самим «объектом исследования» Джоном Стюартом Миллем — младшим.

Жизнь ребенка была подчинена жесткому правилу — его ум должен был постоянно пополняться новым знанием: с 3 лет ребенок начал изучение греческого языка, с 7 лет отец обучал сына латинскому языку. Среди занятий, входящих в обязательный цикл были уроки стихосложения.

Особое внимание уделялось самостоятельному изучению геометрии, алгебры, высшей математики. Важное место в системе воспитания и обучения отводилось чтению книг. До двенадцати лет ребенок прочел по-гречески «Илиаду» и «Одиссею Гомера», комедии Аристофана, был знаком с произведениями Аристотеля, Платона. Следует отметить, что у Дж. Ст. Милля не было игрушек и книг, «предназначенных для одной забавы» [2, с. 10]. Период с трех до двенадцати лет Джон Стюарт Милль определил как первую ступень обучения. Второй период характеризуется большей самостоятельностью и изучением предметов философского плана. Одними из первых занятий в этот период было изучение логики и приемов ораторского искусства. С четырнадцати лет для Милля младшего наступает время активного формирования собственных взглядов и отношений, становление мировоззрения. В возрасте 18 лет Милль младший назвал себя «логической машиной», а в 21 год испытал тяжелейший эмоциональный кризис. Однако, все же, мечта отца, без сомнения, сбылась, он вырастил действительно талантливого ученого.

Джон Стюарт Милль известен как философ, социолог, психолог, логик и, в целом, как человек, безусловно, обладающий способностями в самых разных областях научного знания. Его несомненным вкладом в развитие проблем педагогической психологии была одна из глав системы логики, в которой Милль-младший предложил новую науку этиологию. Предметом этиологии Дж. Ст. Милля было изучение факторов, влияющих на развитие личности человека. Милль-младший подверг критике точку зрения своего отца, считавшего ум человека пассивным механизмом, нуждающимся в постоянном контроле со стороны воспитателя. По Миллю младшему, ум человека играет активную роль в процессе освоения новых знаний. Дж. Ст. Милль ввел понятие «ментальной химии», согласно которому соединение между собой качеств исходных частей предмета не является их простой механической суммой, а представляет иное качественное образование, получаемое в результате химического синтеза или реакции соединения. Концепция «ментальной химии» Дж. Ст. Милля оказала огромное влияние на дальнейшее развитие ассоциативной теории обучения.

Большой вклад в развитие методологических основ английской педагогической психологии внесли труды философа-позитивиста Д. Г. Льюиса. Последователь позитивной философии, Джордж Генри Льюис особое внимание уделял изучению Контовской философии, принимая в целом ее идею о естественнонаучных основах психологии, Д. Г. Льюис вместе с тем отстаивал в отличие от О. Конта, возможность применения в психологии метода самонаблюдения наряду с другими методами.

Серьезное влияние на формирование научных взглядов Д. Г. Льюиса оказала Спенсеровская эволюционная доктрина, которая стала, по его словам, стимулом, побудившим к работе. Д. Г. Льюис выступал против представления об организме как о сумме нескольких элементов: «Организм не сделан, не сложен; части его не прило-

жены одна к другой, но дифференцированы» [11, с. 115]. Д. Г. Льюис выделил две группы условий развития духа как одной из форм жизни: биостатику и психостатику. Наиболее важными законами биостатики он назвал закон относительного развития, закон приспособления и закон наследственности. Согласно первому закону, изменение одной части организма неизбежно влечет за собой изменение других, так как организм представляет собой единое взаимосвязанное целое. Вторым законом объясняет механизм реагирования организма на раздражения из внешней среды. В последнем законе биостатики Д. Г. Льюис признал роль наследственного фактора в развитии личности, подвергая сомнению теорию «*tabula rasa*».

Движение — основа жизни организма, развивающегося из биоплазмы. Психоплазма, образующей психическую среду, также характерно изменение. Она, как и биоплазма, является продуктом двух факторов: внешнего (среды) и внутреннего (организма) или объективного и субъективного. Д. Г. Льюис писал, что «рост в физическом смысле есть опыт в психическом» [1, с. 121]. Все формы сознания развиваются из чувств, основного материала психоплазмы. С физиологической точки зрения чувства представляют собой функционирование нервной системы. Д. Г. Льюис вслед за О. Контом и Г. Спенсером, отстаивал идею о естественнонаучных основах психологии. О связи психологии с физиологией писали многие его соотечественники. В Великобритании эта тема впервые зазвучала в сочинениях Кольриджа, научное обоснование физиологических основ психического дал современник Д. Г. Льюиса, А. Бэн. Позднее ее продолжили Ферри, Бэтиан, Ч. С. Шеррингтон и другие. Достоинство работ Д. Г. Льюиса заключается в исследовании данной проблемы в эволюционном ключе.

Д. Г. Льюис не только поддержал и принял идею Г. Спенсера о роли социальных условий в изменении душевных явлений, но и значительно развил далее. «Я не знаю ни одного писателя, не исключая и самого Огюста Конта, который бы определенно признавал социальный фактор за психологический, видел бы его обширное влияние или наметил бы образ его действия», — писал Д. Г. Льюис [1, с. 78]. Что же понимал автор под образом действия социального фактора с психологической точки зрения? Человек, по его мнению, является единицей социального организма, живущего, опираясь не только на собственный опыт, но и на опыт предшествующих поколений, который принимает форму мнения, правила и закона, предрассудка и суеверия. Д. Г. Льюис ввел понятие общего сознания, которое, в свою очередь, является фактом социального.

Д. Г. Льюис разделял понятие сознательного и бессознательного, считая их самыми трудными, но и самыми интересными явлениями в психологии. Область полусознания, по его мнению, гораздо обширнее области сознания. С целью объяснения сущности сознания, Д. Г. Льюис приводил пример физического явления «стоячих волн». Движение середины поверхности озера опре-

деляется наличием различных направлений течения волн, которые, в свою очередь, направляясь к берегу, возвращаются на прежнее место, и, встречаясь с другими волнами, образуют некоторую фигуру или стоячую волну. Новое течение, входящее в озеро, может изменить эту фигуру или оставить прежней. Аналогично, «в одном случае в сознании происходит заметная перемена, в другом — никакой» [1, с. 152]. В основе бессознательного также лежит движение, считал Д.Г. Льюис, хотя природа этой «моторики» остается тайной. Д.Г. Льюис утверждал, что предметом психологии должно быть изучение чувствования (sentience), которые включают в себя как сознательное, так и бессознательное. Этот вывод ученого был крайне важен, он явился серьезным шагом вперед в развитии психологического знания того периода времени.

Самое последнее сочинение Д.Г. Льюиса «The Physical Basis of Mind» появилось в печати за год до смерти автора в 1877 году в Лондоне. В России оно было переведено и опубликовано в Москве в 1880 году под названием «Изучение психологии, ее предмет, область и метод». Как заявлял Д.Г. Льюис, эта книга стала органичным продолжением «Вопросов о жизни и духе». В ней он вновь обратился к вопросам о предмете психологии, ее отношении к физиологии и другим проблемам. В результате работа изобилвала повторениями отчасти уже сказанного в предыдущем сочинении. Интерес представляет затронутая автором проблема духа и тела, одна из древнейших мировоззренческих проблем. Признавая неразрывную связь психологии с физиологией, Д.Г. Льюис, вместе с тем, видел качественное отличие физиологической природы нервной деятельности от психической, и подчеркивал недопустимость их полного отождествления. По мнению ученого, нельзя ставить знак равенства между духовным и физическим.

Психология охватывает отношение организма к социальной среде. Эту мысль ученый считал очень важной. Язык человека является совершенно особым продуктом социума, носителем опыта, накопленного рядом поколений. Под опытом Д.Г. Льюис понимал общественное сознание человечества, которое принимает различные формы: мнения, правила, законы, предрассудки, суеверия и другие. В исследовании диалектики общественного сознания, Д.Г. Льюис выходит на проблемы общепсихологического плана. Это и проблема нравственного выбора между добром и злом, и проблема роли личности в истории, и проблема свободы воли, и другие. Традиционное деление психики на ум, чувство и волю Д.Г. Льюис расширил, рассматривая ее не через призму индивидуального, но коллективного сознания, в этом заключалась новизна, а, следовательно, большая научная ценность его исследования.

Литература:

1. Льюис Д.Г. Вопросы о жизни и духе. СПб., 1875.
2. Миньков В.А. Герберт Спенсер о роли физического воспитания в развитии ребенка. с. 117–120 // Перспектива 3. Межвузовский сборник научных трудов молодых ученых/ Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара. — Арзамас, АГПИ, 2003.

Значительное влияние на развитие психологической мысли оказала философия Герберта Спенсера (1820–1903), который продолжил дальнейшее развитие позитивизма (основателем английского позитивизма и системы «индуктивной логики» считается Д.С. Милль) и ассоцианизма. Ассоцианизм в XIX веке развивался под сильным влиянием естествознания, физики, химии и биологии, а также имел тесную связь с философией позитивизма. Важными представителями английского ассоцианизма, наряду с Г. Спенсером, являются Т. Браун и Дж.Ст. Милль.

Труды Г. Спенсера пользовались значительной популярностью в Великобритании во второй половине XIX века. Современный английский исследователь истории психологии, Томас Лихи считает, что «Принципы психологии» Г.Спенсера дают своему автору полное право считаться основателем психологии адаптации [7, с. 185]. В своих философских идеях он обосновал эволюционные законы развития природы, общества и человека согласно законам естественного отбора. Назначение воспитания, по мнению английского ученого, заключается в устранении противоречия между личностью и обществом с целью формирования самостоятельной личности, готовой к практической жизни с учетом реальных внешних условий.

Идеи Г. Спенсера, связанные с пропагандой утилитарного, естественнонаучного образования, были созвучны общественным настроениям конца XIX века и оказали большое влияние на развитие педагогической психологии, особенно в Великобритании и США. Философ разрабатывал принципы научного подхода к проблемам воспитания и обучения, затрагивал вопросы о взаимоотношениях субъектов педагогического процесса, а именно, отвергая меры насильственного влияния, подчинения, жестокости, резкой критике подвергал любые виды наказания не только в школе, но и в семейном воспитании. Его теория воспитания носила гуманистический характер. Ученый придерживался мнения, что содержание и методика обучения и воспитания должны, главным образом, опираться на законы умственного развития ребенка, что преждевременное обучение, не соответствующее умственному развитию, пагубно скажется на здоровье школьника. В нашей стране идею о соответствии уровня умственного развития и обучения разрабатывал Л.С. Выготский, выделив понятие «зона ближайшего развития».

Идеи английских философов послужили ориентиром для многих молодых ученых того времени и оказали значительное влияние на дальнейшее развитие педагогической психологии.

3. Робинсон Д.Н. Интеллектуальная история психологии. М., 2005.
 4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. — М., 1989.
 5. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии, СПб.: Евразия, 1998.
 6. Hearnshaw L.S. A short History Of British Psychology 1840—1940. New York, 1964. P. 331
 7. Leahey Th. Y. A History of Psychology: main currents in psychological thought. Englewood, 1980.
 8. Robinson Daniel N.. An Intellectual History of Psychology. The University of Wisconsin Press, 1981.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Я-концепция в юношеском возрасте

Архипова Анастасия Юрьевна, студент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Интерес человека к себе, к своему «Я» — исконный и вполне понятный. Кто не задавал самому себе вопрос: «Кто Я?». Как гласит легенда, дельфийский оракул провозгласил: познай самого себя! Сократ возвел этот призыв в исходный принцип своего философского мировоззрения. Гераклит говорил, что всем людям свойственно «познавать самих себя и мыслить». [1]

Самым широким понятием в рассматриваемой области является понятие «Я-концепция», которая традиционно трактуется как система представлений человека (разной степени осознанности) о самом себе, о своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и прочих свойствах [2].

Р.Бернс определяет понятие «Я-концепция», как совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. В большинстве определений установки подчеркиваются три главных элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).
2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).
3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к Я-концепции эти три элемента установки конкретизируются следующим образом:

Когнитивная составляющая или образ Я — представление индивида о самом себе.

Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вы-

зывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Человек как личность — самооценивающее существо. Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я. В классической концепции Джеймса (1890) представление об актуализации идеального Я положено в основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение — реальных достижений индивида к его притязаниям. Кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Кули (1912) и Мида (1934).

Еще один взгляд на формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества [3].

Очевидно, что самооценка — продукт самосознания. В то же время становление самосознания — процесс сложный и многогранный. Важным этапом для формирования самосознания является юношеский возраст. Так как в этот период у юноши складывается представление об окружающей действительности, происходит смена ролей, появляется необходимость принятия важных решений, касающихся профессии, ценностных ориентаций, образа жизни и т.д. Я-концепция в юношеском возрасте, с одной стороны, становится более устойчивой, а с другой —

претерпевает определенное изменение, обусловленные целым рядом причин. К таким причинам можно отнести физиологические и психологические изменения, развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей, приводящих к усложнению и дифференциации Я — концепции, в частности к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности, требования, исходящие от социальной среды. Формирование образа своего Я в результате самопознания в ранней юности зависит не только от общения с непосредственным окружением, но и от контактов с более широкой социальной средой. Но наиболее важно общение со значимыми лицами, в котором юноши и девушки нередко получают о себе прямую информацию в оценочных терминах [4]. С возрастом роль оценок окружающих в формировании самооценки снижается, но всегда остается весьма существенной [5]. Свидетельство тому — весьма высокая и положительная взаимосвязь самооценок с оценками, ожидаемыми юношами и девушками от различных значимых лиц из их окружения [6].

Для того чтобы более наглядно представить картину формирования Я-концепции в юношеском возрасте и установить связь между самооценкой и оценкой окружающих, мы провели обследование студентов юношеского возраста.

Выборку составили студенты четвертого и пятого курсов в возрасте 20—22 лет, факультета педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецка, всего сорок человек.

В исследовании использовались следующие методики.

1. Методика исследования самооценки (А) основана на способе выбора. Испытуемому дается ряд личностных характеристик, которые они должны дифференцировать на «хорошие» и «плохие». Затем отметить какими из данных характеристик они обладают.

2. Методика квантификации межличностных отношений (В) была разработана американским психологом Т.Лири. Данная методика предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я». Испытуемому предлагается ответить на 128 вопросов.

3. Методика «Какой я» (С).

В данной методике обследуемого просят ответить на вопрос: «Какой я» 10 раз, используя прилагательные (добрый, ответственный и т.п.).

Результаты исследования

По методике А уровень самооценки складывается из коэффициента самооценки по «положительному» и «отрицательному» множеству качеств. В результате обследования выявлено, что у 55% испытуемых уровень самооценки по «положительному» и «отрицательному» множествам прямо противоположен. Это может говорить о нестабильности самооценки и нарушении процесса самоощущения.

После этого, мы сравнили результаты полученные по методике А с уровнем самооценки, полученным с по-

мощью методики В. В результате сопоставления двух методик мы обнаружили, что совпадения уровня самооценки по «положительному» с данными методики В составило 38%, по «отрицательному» — 24%. А у 41% испытуемых результаты по двум описываемым методикам существенно различаются.

Полученные данные наводят на мысль о том, что выбранные нами методики измеряют разные аспекты самооценки. Но, проанализировав содержание методик А и В, мы обнаружили, что вопросы, содержащиеся в методике В полностью отражают список характеристик, который находится в методике А. Таким образом мы можем говорить, что методики измеряют одни и те же аспекты самооценки. Следовательно, несовпадение результатов по методикам А и В, говорят о том, что у испытуемых самооценка не сформирована и идет приписывание себе некоторых качеств.

При более подробном анализе результатов, полученных с помощью методики А, было обнаружено, что у 45% испытуемых при самоощущении происходит одновременное приписывание себе прямо противоположных качеств (например: чуткий и бездушный, легковерие и подозрительность, сдержанность и несдержанность) Этот факт говорит о выраженной конфликтности самооценки у молодых людей.

Затем мы сравнили результаты двух методик А и В. В методике А испытуемые дифференцировали качества на «хорошие» и «плохие» (идеал и антиидеал), затем отмечали, какие из предложенных качеств имеются у них. В методике В нужно было ответить на предложенные вопросы, которые представляют личностные характеристики человека. Испытуемые должны были отметить есть ли у них такие качества или нет, а также видят ли они эти качества в Я-идеальном. По результатам данной методики, у 66% обследованных я-реальное совпадает с я-идеальным.

Таким образом, нами обнаружено существенное смещение я-реального и я-идеального в сторону их слияния.

Смещение я-реального и я-идеального ведет к нарушению представления о себе. Если у индивида неадекватное оценивание себя и, следовательно, окружающих, то он постоянно будет сталкиваться со своими проекциями, не осознавая этого. Также на индивида будет действовать оценка окружающих, он будет зависим от их мнения, особенно от мнения близких людей в силу своей нестабильной и несформированной самооценки. Тем самым, любая трудность будет являться стрессом, который в свою очередь может приводить к неблагоприятным изменениям личности.

Анализируя результаты методики С, мы обнаружили, что все испытуемые, в описание себя, употребляли такие характеристики, которые являются социально одобряемыми, а также те качества, которые выгодны для построения образа «хорошего», «достойного» или «приятного» человека. К таким качествам можно отнести: добрый, открытый, отзывчивый, эмоциональный, исполнительный и т.д.

Данное исследование показало, что у молодых людей в юношеском возрасте не сформирован образ Я, самооценка. Следовательно, это ведет к неадекватному формированию Я-концепции. Так как юношеский возраст ха-

рактеризуется становлением мировоззрения, ценностных ориентаций, нахождения своего жизненного пути, выбор будущей профессии, то нарушения Я-концепции в этот период подвергает риску развитие личности в целом.

Литература:

1. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
2. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400с
3. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание — М.: «Прогресс», 1986. — 420 с.
4. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения — М.: «Знание», 1977. — 215 с.
5. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста — «Вопросы психологии», 1969. — 216 с.
6. Богданов С.Н., Годлиник О.Б. Соотношение самооценки и ожидаемых оценок как индикатор личностного общения — В кн.: Проблемы общения и воспитания, 1974. — 180 с.

Качественное интервью как способ получения информации об особенностях преодоления личностью условий социальных репрессий. Первые результаты исследования

Байер Оксана Александровна, кандидат психологических наук, доцент;

Руденко Нина Викторовна, студент

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

После 1991 года, когда закончилась Советская эпоха, проводилось значительное количество исследований ее особенностей — в разных областях знания [2; 9 и др.]. Действительно, как сказал классик, кто не знает своего прошлого, у того нет будущего. В то же время нам не известны системные исследования, посвященные способам и путям совладания личности с условиями т.н. социальных репрессий, которыми как раз и характеризовался указанный период времени.

Остановимся более подробно на терминологии и поясним, что мы понимаем под социальными репрессиями. В соответствии с толковым словарем, *притеснение* — действия со стороны человека или группы людей (органа управления, государственной власти), которые в течение некоторого времени представляют собой угрозу, вред, неудобство личности или препятствуют получению ею гарантированных прав и свобод. *Репрессии* — мера наказания, применяемая государственными органами [12].

К настоящему моменту известно и широко обсуждается, что массовые репрессии 1920–1950х годов, в рамках которых широко практиковались аресты, лагеря и расстрел, были только вершиной айсберга советской государственной политики. Основой ее была массовое разделение и отчуждение общества, закрепленные в первых конституциях молодого государства. В соответствии с законом, некоторые категории жителей (бывшие дворяне, духовенство, представители армии старого образца, раскулаченные крестьяне) лишались гражданских прав — прежде всего, права выбора. Вариантов вмешательства в

частную жизнь советская история знала немало: система разрушала родственные связи (например, когда нужно было документально и прилюдно отказаться от одного из членов семьи — «врага народа»); представители власти принуждали человека выбирать определенный профессиональный путь, демонстрировать поддержку официальной идеологии. И даже если внутренне она не принималась, необходимость постоянно прятать свои взгляды и несогласие проживались как серьезный личностный раскол. Под социальными репрессиями мы и будем дальше понимать варианты вмешательства государства в частную жизнь граждан, причем — косвенного. Т.е. те случаи, когда граждан арестовывали, судили и выносили административный приговор, попадают под категорию «политические репрессии», а вот не прямое угнетение человека в правах — как в примерах, приведенных нами выше, — мы классифицируем как социальные притеснения или социальные репрессии.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена еще и тем, что с каждым днем, к сожалению, все меньше и меньше с нами свидетелей эпохи, о которой идет речь. Это — живая история нашей страны, люди, которые могли бы помочь исследователям (как психологам, так и историкам, философам, демографам) приблизиться к пониманию того, что же происходило и что стало результатом семи десятилетий советской власти.

В своей работе мы поставили целью определить особенности совладания человеком с условиями социальных репрессий. Т.о. терминологическое поле нашей работы

будет включать такие психологические феномены, как совладающее поведение, ресурсы совладающего поведения, психологические защиты, жизнестойкость, самоэффективность, стигма, дискриминация, передача травмы через поколение, пролонгированная ПТСР, а еще — система «человек — ситуация», человек в государстве и государство в человеке, ментальность [3; 5]. Как видим, охват явлений довольно широк, потому так важно серьезно и тщательно подойти к выбору метода исследования. Здесь же отметим, что на данный момент нам не известен психометрический диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей восприятия и совладания с условиями социальных репрессий, хотя психологическая наука и знает достаточно средств установления особенностей отдельных указанных нами явлений, а именно копинг-поведения, психологических защит и т.д.

Следует также учесть специфику предполагаемой выборки, а это люди пожилого и зрелого возраста, часто с ограниченными физическими возможностями — становится понятной невозможность использования традиционных бланковых методик и опросников.

Указанные выше моменты, а также общие настроения в психологической науке, виднейшие представители которой говорят о ее постнеклассическом периоде, когда сам предмет исследования — личность — диктует использование новых методов получения знания о человеке [11; 13], было принято решение использовать качественные методы, а именно беседу и интервью, как основной способ получения информации по выбранной теме.

В наших публикациях ранее мы останавливались на возможностях и ограничениях данного метода в работе с данным спектром проблем [4; 6]. Кратко напомним, что обращение к методу интервью помогает очертить круг наблюдаемых психологических феноменов, при этом чередом упреками в субъективизме исследователя и дает широчайшее разнообразие данных, иногда тяжело сводимых к неким общим закономерностям. Сошлемся на методологов качественных исследований в психологии за комментариями ко всем сопряженным с их использованием сложностям [7–8; 10; 14–16 и др.] и расскажем о собственном опыте использования интервью как средства получения научных данных.

В нашем пилотажном исследовании ресурсов и путей приспособления к условиям социальных репрессий приняли участие 31 человек, это жители Днепропетровского дома-интерната для людей пожилого возраста и инвалидов. Возраст испытуемых колебался от 65 до 85 лет, т.е. все они стали свидетелями интересующей нас эпохи. В качестве основного метода сбора данных был использован метод полустандартизованного, фокусированного индивидуального интервью. В некоторых случаях потребовалось проведение контрольных интервью. Кратко укажем основные этапы нашей работы при выборе и построении вопросов.

1. На этапе определения необходимой к получению информации было запланировано узнать, являлись ли наши

респонденты свидетелями социальных репрессий и если да, то каких именно; установить, какие действия со стороны властных структур оцениваются испытуемыми как более или менее унижительные, вредные и т.п.; проследить, какие из ресурсов (как внешних, так и внутренних) оказались вспомогательными в процессе преодоления последствий упомянутых обстоятельств.

2. В ходе составления приблизительной последовательности вопросов, которые будут заданы респондентам, была продумана инструкция, которая будет озвучиваться в начале интервью, и выстроен ориентировочный план, которого будут придерживаться интервьюеры. Порядок вопросов был предложен от более общих к более детальному описанию наблюдаемых притеснений.

3. В предварительный перечень вопросов был, в частности, включен вопрос о том, коснулись ли наших респондентов социальные притеснения в советское время. Далее мы планировали озвучить интервьюируемым список возможных притеснений, составленный на основе анализа литературных источников, посвященных данному вопросу, в связи с которым респондентам было бы предложено добавить свои варианты и оценить все пункты с точки зрения субъективной сложности в совладании с ними. Здесь мы стремились выяснить, что помогало им справляться с пережитыми обстоятельствами. Все названные ресурсы также планировалось оценить с точки зрения полезности.

4. Проверка подготовленного плана была осуществлена путем проведения трех пробных интервью. Как показал опыт, сложностей следовало ожидать как с готовностью респондентов к самораскрытию (из первых трех участников один отказался от записи интервью на диктофон), так и с пониманием формулировок. В некоторых случаях мы были свидетелями непонимания (как мы убедились позже, иногда притворного) зачитываемых нами инструкций и утверждений. При таких условиях мы были вынуждены объяснять, «что имеется в виду», что, безусловно, может быть расценено как ущерб «беспристрастности и нейтральности» проводимого исследования.

5. На последнем подготовительном этапе перечень вопросов был окончательно отредактирован. Итоговый список социальных притеснений включал: насильственные переселения, допросы, лишение права свободного выбора профессии или продолжения обучения, лишение права на жилье или прописку, необходимость отречения от близких и родных людей, лишение права вступать в брак и создавать семью, отказ в социальном обеспечении. Перечень ресурсов в отредактированном виде включил семью и родственные отношения, социальную поддержку (друзей), творчество (хобби), алкоголь и стимуляторы, чувство юмора, спорт и активное времяпровождение, смену обстановки, мысли о суициде. На стадии пробных интервью мы обратили внимание, что респондентам сложно оценивать социальные притеснения по степени тяжести, потому этот вопрос был снят, а оценка проводилась с помощью

таких критериев, как детальное описание (или, напротив, малословное повествование на фоне общей искренности и многословия) и эмоциональная окраска повествования.

В результате проведенного исследования было установлено следующее. На вопрос, «коснулись ли Вас социальные притеснения?», 94% испытуемых ответили негативно. Но, что интересно, в комментариях к приведенному нами списку притеснений 70% испытуемых указали, как минимум, на один из пунктов как лично пережитый, а 34% — дополнили список новыми опциями (как, например, «вынужденный ранний труд»). Противоречивость полученных данных может быть объяснена с позиций законов социальной психологии. Так, Э. Аронсон пишет, что категорическое следование некоему убеждению (в нашем случае, «раньше было лучше») может связываться с тем, что ранее у человека был сильный соблазн отказаться от данного убеждения, но потом, в силу каких-то обстоятельств, он остался ему верен. Далее субъект находит сильные поддерживающие его позицию аргументы и категорически отвергает все другие [1].

Следующим интересным наблюдением была информация, указанная почти половиной респондентов, о том, что родители пытались максимально защитить детей от понимания ситуации, не давая углубляться в происходящее. 64% испытуемых говорили о страхе и стыде перед окружающими за свою «инаковость», наличие темных историй в семье («отец говорил, что мать нас искалечила... он был партийным, а она нас крестила»). В то же время, люди жили с сознанием фальшивости навязываемой картины мира: «учительница в школе рассказывала о том, что церковь — это неправильно, а вечером, как приходила бабушка, она с ней молитвы читала и просила, чтоб я никому не рассказывала», «а все равно к Пасхе все паски пекли».

Все вспомогательные ресурсы, названные нашими респондентами, мы разделили на три группы: помогающие самостоятельно справиться с притеснениями, основывающиеся на социальной поддержке и направленные не на решение проблем, а их избегание. В первую группу были отнесены вера, работа и профессия, надежда на себя и свои силы, ответственность, помощь другим, принятие си-

туации, физическая сила, здоровье и молодость, а также добровольная самоизоляция.

Под вторую категорию попали такие ресурсы, как поддержка со стороны общества, патриотизм, неблагоприятная группа, опека со стороны более могущественных других, образование, политические интересы и обсуждения, совместный труд.

И, наконец, группу ресурсов, способствующих избеганию проблем, вызванных социальными притеснениями, составили время, нежелание вникать в суть вопроса, обеспеченность, ведение подсобного хозяйства, отдых, алкоголь, творчество.

Как видно из списка, многие опции неоднозначны и могут быть отнесены в две категории: так, например, пункт «неблагоприятная группа», с одной стороны, приносит социальную поддержку — и именно о ней говорил респондент, — а с другой представляет собой уход от реальности через практику социально-неодобряемых видов активности, употребление алкоголя и психостимуляторов и т.д.

Из приведенного выше списка вытекает также логичный методологический вопрос: можно ли указанное считать именно *ресурсом* совладания? Обратившись к словарю, узнаем, что это — условия, позволяющие при некоторых преобразованиях данного получить искомым результат [12]. Все респонденты описывали перечисленное нами как нечто, помогающее справиться с неблагоприятными внешними условиями, несущее в себе потенциал для дальнейшей жизнедеятельности, потому, с необходимыми дополнительными разъяснениями и уточнениями, мы принимаем выделенные опции именно как ресурсы совладания с условиями социальных притеснений.

На данный момент обработка полученных в этом исследовании результатов проводится через расшифровку скриптов наших испытуемых. Наша цель — обратить внимание на неконтролируемые респондентами моменты в их рассказах, например, величину пауз, сравнительно большее или меньшее количество речевой продукции и т.д. Но уже сейчас можно с уверенностью утверждать, что дальнейшие исследования принесут интересные результаты и выявят закономерности, ранее в литературе не описанные.

Литература:

1. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. — М.: Прайм-Евроник, 2006. — 416 с.
2. Ахнезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. — Т. 1: От прошлого к будущему. — 590 с.
3. Байер О.О. Аналіз факторів, що визначають особистісну стійкість за умов соціальних репресій // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. — Дніпропетровськ, 2009. — С. 11–17.
4. Байер О.О. Використання якісних методів дослідження життєвих криз особистості // Materialy VII mezinarodni vedecko-prakticka conference «Dny vedy — 2011». — Dil. 18. Psychologie a sociologie. — Praha: Publishing House «Education and Science» s.r. o. — S. 35–38.
5. Байер О.О. Шляхи подолання соціальних репресій та фактори, що визначають особистісну стійкість // Наука і освіта. — Одеса, 2009. — № 1–2. — С. 6–10.

6. Байер О.О., Шафоростов И.М. Бесіда та інтерв'ю як методи дослідження життєвої кризи // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. — Київ, 2011. — Том 11. — Вип. 4. — Ч. 1. — С. 64–69.
7. Барский Ф.И., Кутузова Д.А. Представления об идентичности в рамках нарративного подхода // Мир психологии. — 2004. — №2 (38). — С. 67–77.
8. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. — 2005. — №1 (2). — С. 9–29.
9. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. — М.: Логос, 2000. — 234 с.
10. Квале С. Исследовательское интервью. — М.: Смысл, 2003. — 301 с.
11. Максименко С.Д. Методологічні основи дослідження кризових явищ генези особистості // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. — Київ, 2011. — Том 11. — Вип. 4. — Ч. 1. — С. 3–9.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — М.: Оникс, Мир и образование, 2008. — 736 с.
13. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 528 с.
14. Denborough D. A Framework for Receiving and Documenting Testimonies of Trauma // International Journal of Narrative Therapy and Community Work. — 2005. — №3–4. — P. 34–42.
15. McAdams D. Personality, modernity, and the storied Self: a contemporary framework for studying persons // Psychological Inquiry. — 1996. — Vol. 7. — No. 4. — P. 295–321.
16. McAdams D.P. The Psychology of Life Stories // Review of General Psychology. — 2001. — Vol. 5. — No. 2. — P. 100–122.

Влияние компьютерных игр на психическое здоровье детей

Квитко Инна Ивановна, студент

Воркутинский филиал Университета Российской академии образования

В современном обществе все чаще можно услышать разговоры о том, что компьютерные игры негативно влияют на психическое здоровье детей. Информационные технологии — это неотъемлемая часть нашей жизни и знакомство ребенка с компьютером начинается уже в младенчестве. Вместе с появлением компьютеров появились компьютерные игры, которые завоевали огромную популярность во всем мире. Актуальность данной темы не вызывает сомнений и споры относительно пользы и вреда от компьютерных игр ведутся специалистами различных областей наук.

Проблема влияния компьютерных игр на психическое здоровье детей является сравнительно изученной отечественными и зарубежными учеными, но получаемые в ходе исследований данные и соответствующие выводы содержат множество противоречий.

М. Иванов выделил два класса игр: ролевые и не ролевые [3, с. 10–14]. Не ролевые игры оказывают минимальное воздействие на психику, т.к. играющий не принимает на себя роль персонажа, а мотивация основана на азарте «прохождения» уровней. К ним можно отнести логические игры (шахматы, шашки и др.), игры на быстроту реакции и сообразительность (тетрис и др.), аркадные игры, развивающие и обучающие игры (тренажеры обучения чтению и счету и др.). Сюжеты этих игр никак не связаны с реальной жизнью. Ребенок ориентирован, прежде всего, не на сам процесс игры, а на его результат.

Не ролевые игры развивают абстрактное и логическое мышление, визуальное восприятие объектов, внимание, память, ловкость, зрительно-моторную координацию.

Большинство специалистов считает, что компьютерные игры не мешают чтению литературы. 42% детей младшего возраста и 47% старшего возраста, которые являются активными потребителями компьютерных игр, являются большими любителями литературы. Даже, проводя перед экраном монитора, два часа в день — дети продолжают хорошо учиться, заниматься спортом и встречаться с друзьями [5, с. 51].

Ученые из Института психологии РАН, проведя масштабное исследование детей в возрасте от 9 до 16 лет, пришли к выводу, что компьютерные игры не вызывают опасных психических расстройств у детей и подростков: у игроков в компьютерные игры, по сравнению с их сверстниками, наблюдалось более адаптивное социальное поведение [4].

По мнению С.А.Шапкина, во многих сферах социальной жизни компьютерные игры оказываются эффективным средством развития разнообразных психических качеств и профессиональных навыков — от сенсомоторики до обучения важным аспектам коммуникации, необходимой для совместной деятельности [10 с. 86–102].

К ролевым играм можно отнести: игры с видом «из глаз» «своего» компьютерного героя, с видом извне на «своего» компьютерного героя и руководительские

игры [3, с. 10–14]. Ролевые игры — это, в основном, игры типа 3D-Action (трехмерное действие), их характеризует красочное музыкальное сопровождение, сюжеты и сцены представлены как в реальной жизни. Мотивация игрока основана на принятии на себя роли героя. Полное «вхождение» в игру, интеграция ребенка с компьютером, как следствие, может привести к отождествлению его с компьютерным персонажем и, «уход» от реальности. Наиболее опасны для психики ребенка ролевые игры с агрессивным и жестоким содержанием т.к. детская психика очень неустойчива. В таких играх, быстро усваиваются модели поведения, провоцируя детей на агрессивное поведение в реальной жизни. Во время игры ребенок — «герой» может испытывать ужас, страх, отрицательные эмоции, которые в дальнейшем могут вызывать стойкие нарушения психической деятельности (панические страхи, кошмарные сны и др.). Ребенок также может понимать, что «убитый герой» может «заново родиться» и как следствие происходит девальвация ценностей всего живого.

Компьютерные ролевые игры рассчитаны, прежде всего, на взрослый мозг, у детей же мозг только формируется, и поэтому им трудно понять, где реальность, а где виртуальный мир, взрослые игры могут нанести детям серьезные эмоциональные и психические травмы. Игры должны соответствовать возрасту ребенка.

На основании многочисленных исследований было установлено, что насилие в играх делает детей более агрессивными, независимо от их возраста, пола или культуры, такие игры снижают проявления эмпатии [5 с. 83–92].

Интерес представляют работы, в которых были получены следующие данные: компьютерные игры тормозят развитие воображения, образного мышления; при чрезмерном использовании, препятствуют нормальной адаптации ребенка в социальной среде и наконец, увлечение компьютерными играми способствуют развитию зависимости, которая встречается чаще у мальчиков [7].

Детские врачи-психиатры обратили внимание на то, что дети, часто играющие в компьютерные игры, привыкают находиться в так называемом «пассивном возбуждении», при этом удовольствие достигается без усилий, путем возбуждения подкорковых структур, заведующих этой эмоцией. Это оказывает расслабляющее влияние на личность и действует как наркотик [6 с. 19].

Мазур А.Г., Гусманов Р.М., Шевченко Ю.С. Отмечают, что легче «подсаживаются» на компьютер подростки двенадцати-пятнадцати лет, в основном мальчики.

Литература:

1. Белавина И.Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры // Информатика и образование. — 1993. — №3. — С. 23–28; №4. — С. 21–29.
2. Белавина И.Г. Восприятие ребёнком компьютера и компьютерных игр // Вопр. психологии. — 1993. — №3. — С. 62–69.
3. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, №2.

В основе расстройства поведения все чаще лежит чрезмерное увлечение ролевыми играми, кроме того, длительное время, проведенное за игрой в компьютер вызывает выраженную астенизацию психики и факультативные симптомы в виде раздражительности, бессонницы, колебаний настроения, агрессивности, импульсивности, повышенной утомляемости [6 с. 35]. На сегодняшний день более трети пациентов детских психиатрических отделений — жертвы компьютерных игр, которые являются мощным дезадаптирующим фактором. С такими проблемами ребенок справиться самостоятельно не способен, требуется участие специалистов.

Выявлено, что дети, у которых существуют реальные психологические проблемы (неврозы, депрессии, заниженная самооценка, плохие отношения со сверстниками, в семье) охотнее погружаются в виртуальный мир, где «главный герой»-он сам, сильный, уважаемый и могущественный. Такие погружения, чаще всего, приводят к зависимости от игр. При решении внешних проблем, нормализации отношений ребенка с окружающим миром, скорее всего, такая привязанность к игре пропадет.

Мир компьютерных игр заманчив, красочен, моден, дает все те эмоции, которые не всегда дает ребенку жизнь. Творчество, чтение книг и другая деятельность требует немалых усилий, а компьютерные игры всего лишь нажатием кнопок предлагают массу впечатлений.

Специалисты Московского Центра виртуалистики при Институте человека РАН определили оптимальное время для игры детей и подростков в компьютер: в возрасте от трех до пяти лет — наиболее ответственный период развития психики — необходимо ограждать детей от компьютерных игр; от пяти до семи лет — ребенок сильнее идентифицирует себя с образом, не сформированы защитные механизмы и способность быстро возвращаться в реальность — не более двадцати минут; старше двенадцати лет — формируется способность различать виртуальный и реальный миры — не более полутора часов в день [9 с. 20].

В целом можно сказать, что компьютерная игра оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие, но не заменяет традиционные формы игры. Взаимодействие ребенка с компьютером должно быть ограничено временем, оставляя место традиционным формам детской деятельности, игровой и творческой. Полное ограничение ребенка от компьютерных игр, как показывает практика, не дает положительных результатов, запреты только укрепляют желание.

4. Институт психологии РАН [Электронный ресурс] http://www.informnauka.ru/rus/2000/2000-04-06-0154_g.htm
5. Карделлан К. Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 272 с.
6. Медведева И.Я., Шишова Т.Л., Миронова М.Н. и др.; — Клин: Христианская жизнь, 2007. — 320 с.
7. Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283>
8. Раева Р.Е. Смирнова Е.О. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры [Электронный ресурс] <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php>
9. Станкевич Ю.С. Компьютер: друг и помощник? Витебск: УО «ГЦВР», — 2009. — 34 с.
10. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психол. журн. — 1999. — Т. 20. — № 1
11. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Днепропетровск: Пороги, 2006. - 196 с.

Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста

Кирьянова Олеся Николаевна, студент
Енисейский педагогический колледж

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Например, дошкольники боятся темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ. Высокую ситуативную тревожность у детей могут провоцировать такие ситуации, как возможность разлуки с матерью, расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки, поступление в детский сад и многое другое.

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно — как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А.М.Прихожан указывает, что тревожность — это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [5, с.143].

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению А.В.Петровского: «Тревожность — склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [6, с.354].

Ч.Спилбергер выделяет два вида тревожности: личностная и ситуативная (реактивная).

Личностная тревожность предполагает широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу (тревожность как черта личности).

Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку [1, с.51].

Также в психологии выделяют две основные формы тревожности:

— открытая — сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;

— скрытая — в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путем — через специфические способы поведения [3, с.46].

Формы скрытой тревожности встречаются примерно в равной степени во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм условно названа «неадекватное спокойствие».

В этих случаях ребенок, скрывая тревогу, как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний.

Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и неадекватное спокойствие чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревоги в тех случаях, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер [4, с.15].

Выяснение причин возникновения тревожности у ребенка дошкольного возраста является важной задачей для педагога, известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность) нервной системы. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. В большинстве случаев они могут быть причиной развития тревожной личности. Существует прямая зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны взрослых, так как они вызывают ситуацию хронической не успешности. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, — частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной тревожности у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений.

По мнению психолога М.Кузьминой существует несколько причин тревожности, кроющихся в семье:

Традиционализм отношений в семье. В этих семьях взаимоотношения с ребенком построены по принципу «должен» и «обязан».

Открытые послы и прямые угрозы. Обычно в подобных семьях ребенку говорят: «Сейчас же иди...» или «Если ты не пойдешь в детский сад, то я...».

Недоверие ребенку. Многие родители проверяют карманы у детей, заглядывают в «потайные» места. Ребенку указывают, с кем дружить [3, с.49].

Отдаленность родителей. Многие родители ходят в гости, театр или ездят отдыхать без детей. Ребенок ощущает себя брошенным, ему не с кем поговорить о своих проблемах и тревогах. У таких детей появляется страх одиночества. Тревожность ребенка вызывает и непоследовательный воспитатель тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность

решить, как ему следует поступить в том или ином случае.

Тревожность возникает в ситуациях соперничества, конкуренции. Ребенок, попадая в ситуацию соперничества, будет стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Еще одна ситуация — ситуация повышенной ответственности. Когда ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым. Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности [2, с.54].

Следует постоянно обращать особое внимание на состояние детей, их настроение. Можно спросить, например, было ли у них что-нибудь веселое, смешное, кто сегодня чему-то обрадовался, кого что-нибудь огорчило, а кто плакал и почему. Если дети не знают, что ответить, нужно помочь — напомнить какой-нибудь забавный эпизод или детскую ссору, спросить, из-за чего она возникла, простили ли дети друг друга. Когда подобные беседы станут привычными, дети сами будут откладывать в памяти разные эпизоды и охотно рассказывать о них. И, следовательно, тревожность детей будет низкой.

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время.

Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. Повышение самооценки.
2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.
3. Снятие мышечного напряжения [5, с.147].

Конечно же, повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращайтесь к ребенку по имени, хвалите его даже за незначительные успехи, отмечайте их в присутствии других детей. Однако ваша похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Причем ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

Как правило, тревожные дети не сообщают о своих проблемах открыто, а иногда даже скрывают их. Поэтому если ребенок заявляет взрослым, что он ничего не боится, это не означает, что его слова соответствуют действительности. Скорее всего, это и есть проявление тревожности, в которой ребенок не может или не хочет признаться.

В этом случае желательно привлекать ребенка к совместному обсуждению проблемы. Можно поговорить с детьми, сидя в кругу, об их чувствах и переживаниях в волнующих их ситуациях. Желательно, чтобы каждый ребенок сказал вслух о том, чего он боится. Можно предложить детям нарисовать свои страхи, а потом в кругу, показав рисунок, рассказать о нем. Подобные беседы помогут тревожным детям осознать, что у многих свер-

стников существуют проблемы, сходные с теми, которые характерны, как им казалось, только для них [2, с.56].

Таким образом, работая с тревожным ребенком, избегайте состязаний и каких-либо видов работ, учитывающих скорость, не сравнивайте ребёнка с окружающими, чаще используйте телесный контакт, упражнения на релак-

сацию, старайтесь делать ребёнку как можно меньше замечаний, не заставляйте его вступать в незнакомые виды деятельности (пусть он сначала просто посмотрит, как это делают его сверстники) и, наконец, не предъявляйте завышенных требований, демонстрируйте образцы уверенного поведения, будьте во всём примером ребёнку.

Литература:

1. Дети с аффективным поведением — М., Просвещение, 1966 — с. 48–55.
2. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические полследования — Тбилиси, изд-во: Мецнисреба, 1960 — с. 54–57.
3. Коломенский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969
4. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование — 1988 №2 — с. 15
5. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся. — М.: Просвещение, 1994—191 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990—494 с.

Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте

Бортникова Любовь Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент;

Петрова Дина Борисовна, ассистент

Сургутский государственный педагогический университет

Исследование саморегуляции произвольной активности связано с решением одной из фундаментальных проблем психологии — раскрытием психологии человека как субъекта деятельности. Как показывают результаты многолетних исследований О.А. Конопкина, В.И. Моросановой и др. [2,3,4], функциональным средством субъекта, позволяющим ему мобилизовать свои психологические ресурсы для реализации собственной активности, является именно саморегуляция.

Фундаментальные проблемы внутреннего строения процесса саморегуляции, принципиальных закономерностях его реализации, связи саморегуляции с успешностью различных видов деятельности могут считаться на сегодняшний день разрешенными. Вопросы же детерминации и развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств являются недостаточно исследованной и актуальной проблемой психологии развития. Так, в своей последней публикации Олег Александрович Конопкин пишет, что «при изучении процесса возрастного формирования общей способности к саморегуляции как системного результата общего психического развития одна из существенных первичных задач состоит в выделении и рассмотрении основных феноменов психического развития, которые существенно определяют способность к саморегуляции» [2, с. 128].

В данном исследовании делается попытка на теоретико-эмпирическом уровне дать ответ на вопрос о связи

саморегуляции со спецификой психологического содержания подросткового возраста, раскрывающий механизмы ее становления в процессе решения возрастных задач. Поскольку подростковый возраст представляет не единовременный акт, а сложный этап в процессе психического развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания, в данной работе были прослежены общие возрастные особенности саморегуляции в целом по выборке и по каждому классу в отдельности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Сургута с различным статусом в течение 2008–2011 г.г. Выборку составили 350 учащихся 5–8 классов в возрасте от 11 до 14 лет, из них 185 мальчиков и 165 девочек. В исследовании также приняли участие педагоги и родители обследованных подростков.

Эмпирические данные показали, что большинство подростков (от 79% до 87%) не имеют ярко выраженных интерактивных трудностей общения, владеют как процессуальной, так и социальной сторонами общения. В процессе общения большинство подростков удовлетворяют соответствующую потребность, достигают поставленной цели совместной деятельности, получают желаемый результат, что сопровождается удовлетворенностью процессом общения и своей ролью в нем. При этом значительная часть подростков (от 13% до 21%) обладают

такими психологическими особенностями, которые делают установление подлинного контакта, развитие глубоких межличностных отношений и удовлетворение базовых потребностей в данном возрасте недостижимыми, невозможными. Данные испытуемые условно могут быть названы «группой риска», поскольку испытывают серьезные затруднения в процессе реализации ведущего вида деятельности, «который затем целостно определяет становление новых психических образований» (В.В.Давыдов) [1, с. 72].

Сопоставление показателей трудностей общения и уровня развития рефлексии подростков дало довольно противоречивые результаты (рис. 1). Подростки, имеющие низкий уровень развития рефлексии, не имеют трудностей общения со сверстниками вообще и представлены в группах испытуемых со средним (71%) и низким (29%) уровнем трудностей. Высокорефлексивные подростки представлены как в группе испытуемых с низким (33%), так и высоким уровнем (22%) трудностей в общении со сверстниками.

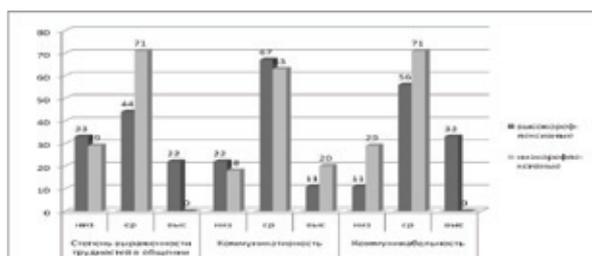


Рис. 1. Распределение показателей трудностей общения в подростковом возрасте в зависимости от уровня развития рефлексии (в%)

Полученные количественные данные могут быть поняты при рассмотрении распределения высоко- и низкореклексивных подростков по компонентам «Коммуникативность» и «Коммуникабельность».

Как видно из рис. 1, высокореклексивные подростки не испытывают значительных затруднений в реализации процессуальной стороны общения (коммуникативности), демонстрируя серьезные сложности в реализации его социальной стороны (коммуникабельности). Так, высокореклексивные подростки по показателю коммуникативности продемонстрировали главным образом низкий и средний уровни трудностей (22% и 67% соответственно), низкореклексивные – высокий и средний уровни (20% и 63% соответственно). По показателю коммуникабельности высокореклексивные подростки по преимуществу имеют высокий и средний уровень (33% и 56% соответственно), низкореклексивные – низкий и средний (29% и 71% соответственно).

Эмпирические данные, представленные в таблице 1, позволяют провести детальный анализ трудностей общения со сверстниками высоко- и низкореклексивных подростков.

Согласно эмпирическим данным, высокореклексивные подростки умеют сознательно использовать экспрессию для выражения собственных чувств и предоставления обратной связи партнеру по общению, владеют голосом, умеют держать паузу в разговоре. Т.е. подростки, которые осознанно и целенаправленно используют мимику, жесты для замещения слов и выражения своих чувств, невербально подбадривают собеседника, поддерживают визуальный контакт, умеют внимательно молчать в разговоре с использованием мимики и контакта глаз, в случае необходимости скрывают свое отношение к проис-

Таблица 1.
Распределение показателей трудностей общения в зависимости от уровня развития рефлексии в подростковом возрасте (в%)

Составляющие трудностей общения			Уровни рефлексии	
			выс	низ
Коммуникативность	Сознательное использование экспрессии	выс	11	0
		ср	67	100
		низ	22	0
	Владение голосом	выс	9	29
		ср	78	71
		низ	13	0
	Умение держать паузу	выс	0	0
		ср	78	100
		низ	22	0
Коммуникабельность	Соблюдение социальных норм	выс	22	0
		ср	67	71
		низ	11	29
	Сложные коммуникативные умения	выс	33	0
		ср	67	86
		низ	0	14

ходящему за выражением лица, умеют приспособлять темп своей речи к темпу речи собеседника, обладают высоким уровнем рефлексии.

Низкореклексивные подростки соблюдают социальные нормы и правила, в достаточной мере владеют сложными коммуникативными умениями, а именно: легко подбирают слова для выражения своих чувств, мыслей, описания действий, их внешний вид не противоречит ситуации общения и пр., т.е. ведут себя в соответствии с принятыми социальными нормами. В итоге данные подростки довольно быстро заводят знакомства со сверстниками, часто становятся инициатором беседы, быстро и интуитивно понимают то, что подходит для данной ситуации общения.

Сложности в реализации социальной стороны общения высокореклексивных подростков проявляются в непунктуальности, несоответствии их внешнего вида, одежды ситуации взаимодействия, частой демонстрацией превосходства, неуважительном отношении к партнерам по общению, использовании неуместного в конкретной ситуации набора слов и т.д.

Таким образом, в результате анализа таблиц сопряженности обнаруживается следующая связь уровня рефлексии и трудностей общения подростков со сверстниками: чем больше трудностей в реализации социальной стороны общения испытывает подросток, тем выше у него уровень рефлексии.

В результате теоретического анализа литературы мы предполагали, что именно трудности общения являются фактором, определяющим развитие рефлексии в подростковом возрасте. Для проверки данной гипотезы был использован однофакторный дисперсионный анализ, позволяющий из общей вариативности уровня рефлексии подростков вычленить вариативность, обусловленную действием трудностей реализации социальной стороны общения со сверстниками (табл. 2).

Оценка различий в уровне рефлексии между группами подростков с высоким и низким уровнем трудностей общения со сверстниками ($F_{\text{эм}}=3,46$ при $p < 0,01$) указы-

вает на их статистическую значимость. Следовательно, наличие трудностей в общении подростков со сверстниками обуславливает развитие процесса самопознания, т.е. рефлексии.

При этом следует оговориться, что рефлексия безусловно присуща как подросткам с трудностями общения, так и их не испытывающим, однако степень выраженности рефлексии у них различна. У подростков с трудностями реализации социальной стороны общения (независимо от возраста), статистически достоверно уровень рефлексии выше, чем у их сверстников, соблюдающих социальные нормы и правила.

Таким образом, результаты анализа эмпирических данных позволяют утверждать, что возникающие у подростков трудности в реализации социальной стороны общения, главными из которых являются несоответствие их внешнего вида ситуации взаимодействия, демонстрация превосходства, неуважительное отношение к партнерам по общению, являются пусковым механизмом рефлексивных процессов в подростковом возрасте.

Перечисленные трудности становятся основанием (причиной) возникновения проблемно-конфликтных ситуаций во взаимодействии подростков со сверстниками, в процессе и результате которых обратная связь становится как бы внешней формой самопознания. Обратная связь, получаемая от другого подростка, становится неким зеркалом, в котором отражаются свойства индивидуальности «трудного» в общении подростка. Невозможность же игнорирования получаемой информации в свете огромной значимости общения со сверстником приводит подростка к необходимости анализа, принятия или опровержения этой информации, т.е. внутренней рефлексивной работе по определению собственной индивидуальности.

Таким образом, в процессе решения задач построения отношений с другими людьми в подростковом возрасте происходит ориентация не только на объективные условия, но и на собственные качества. Представление о собственных индивидуально-психологических особенно-

Таблица 2.

Эмпирические значения F критерия

Трудности общения		Значения критерия
Общий уровень		3,46**
Коммуникабельность		3,19**
	Пунктуальность	1,82*
	Вежливость	2,28**
	Тактичность	1,41
	Корректность	1,33
	Соответствие внешнего вида ситуации	2,63**
	Культура речи	1,70
	Демонстрация превосходства	3,02**

Примечания: ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$,

где $F_{кр p \leq 0,05} = 1,74$, $F_{кр p \leq 0,01} = 2,17$ при $df_1 = 2$, $df_2 = 200$

Таблица 3.

Распределение показателей саморегуляции произвольной активности подростков в зависимости от уровня развития рефлексии (в%)

Показатели саморегуляции произвольной активности			Уровень рефлексии		
			выс	ср	низк
Регуляторные процессы	Планирование	выс	44	21	10
		ср	41	61	67
		низк	15	17	23
	Моделирование	выс	22	11	10
		ср	56	66	50
		низк	22	23	40
	Программирование	выс	26	13	10
		ср	70	70	53
		низк	4	17	37
	Оценивание результатов	выс	33	25	17
		ср	48	55	60
		низк	19	20	23
Регуляторно-личностные свойства	Гибкость	выс	15	13	3
		ср	74	66	60
		низк	11	20	37
	Самостоятельность	выс	11	13	13
		ср	70	71	63
		низк	19	16	23
Общий уровень саморегуляции	выс	26	21	7	
	ср	63	66	63	
	низк	11	13	30	

стях как решающем условии реализации различных форм произвольной активности, по нашему мнению, становится поворотным пунктом психического развития в данном возрасте, поскольку задает формирование общей способности к саморегуляции.

Количественный анализ соотношения уровня рефлексии и компонентов саморегуляции (табл.3) показал, что подростки с высоким уровнем рефлексии в большей мере демонстрируют высокий и средний уровни развития умений планировать свою деятельность (44% и 41% соответственно), учитывать внутренние и внешние условия (22% и 56%), определять программу исполнительских действий (26% и 70%), оценивать достигнутые результаты (33% и 48%).

Высокорефлексивные подростки имеют тенденцию продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, разрабатывать детализированные и развернутые программы деятельности, они обладают устойчивыми субъективными критериями оценки успешности достижения результата, способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

Применение коэффициентов корреляции Пирсона Спирмена позволяет подтвердить предположение о том, что существует взаимосвязь компонентов саморегуляции произвольной активности и показателей рефлексии подростков. Анализ значимых корреляционных связей, об-

наруженных нами, позволяет утверждать, что чем выше общий уровень развития рефлексии, тем более сформирован общий уровень саморегуляции подростков ($r_{сэмп} = 0,442$, $p \leq 0,001$) и ее отдельные компоненты, а именно: программирование ($r_{сэмп} = 0,344$, $p \leq 0,01$), оценка результата ($r_{сэмп} = 0,408$, $p \leq 0,01$), гибкость ($r_{сэмп} = 0,427$, $p \leq 0,01$). Кроме того, на уровне статистической тенденции выявлена линейная связь рефлексии и такого компонента регуляции, как планирование ($r_{эмп} = 0,442$, $p \leq 0,05$).

Оценка различий в общем уровне саморегуляции между группами подростков с высоким и низким уровнем рефлексии с помощью критерия χ^2 – Пирсона (табл.4) указывает на их статистическую значимость ($\chi^2_{эмп} = 11,75$ при $p < 0,01$). Согласно результатам математической статистики, наибольший вклад в детерминацию общего уровня саморегуляции рефлексией в подростковом возрасте вносит: устойчивость субъективных критериев оценки результатов ($\chi^2_{эмп} = 12,31$ при $p < 0,01$), потребность продумывать способы своего поведения для достижения поставленной цели ($\chi^2_{эмп} = 10,06$ при $p < 0,01$), способность перестраивать планы и программы исполнительских действий при рассогласовании результатов и целей ($\chi^2_{эмп} = 8,70$ при $p < 0,05$). Интересно, что акцентуированность/гармоничность стиля саморегуляции не связано с развитием рефлексии в данном возрасте ($\chi^2_{эмп} = 0,12$ при $p < 0,05$).

Таблица 4.

Значения критерия χ^2 – Пирсона при оценке различий саморегуляции произвольной активности высоко- и низкорелексивных подростков

Показатели саморегуляции		Значение критерия
Основные регуляторные процессы	Планирование	6,34*
	Моделирование	2,85
	Программирование	10,06**
	Оценка результата	12,31**
Регуляторно-личностные свойства	Гибкость	8,70*
	Самостоятельность	0,32
Общий уровень		11,75**
Акцентуированность/гармоничность стиля саморегуляции		0,12

Примечания: *** – $p \leq 0,001$, ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что процесс осознания собственной индивидуальности (т.е. рефлексия в нашем понимании) определяет общий уровень саморегуляции, обеспечивая реализацию таких регуляторных процессов, как программирование и оценка результата. При этом рефлексия является не психическим средством осуществления регуляторных функций, а скорее специфическим источником информации, необходимой для реализации процесса саморегуляции. Знание собственных свойств и качеств позволяет подросткам, во-первых, автономно оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения, во-вторых, детализировано и развернуто продумывать способы действия и поведения для достижения своих целей, в-третьих, перестраивать планы и программы исполнительских действий

при возникновении непредвиденных обстоятельств. Важно отметить, что в качестве устойчивых субъективных критериев оценки успешности достижения результатов у рефлексирующих подростков выступают собственные свойства индивидуальности. Развитие рефлексии способствует осознанию подростками того, что оценка какого-либо результата может иметь только относительный характер, т.е. понять «хорошо» или «плохо» можно только в сравнении с тем, что мог ребенок вчера и чему научился сегодня.

Таким образом, в процессе и результате рефлексии осознание собственных качеств как базовых ориентиров для решения стоящих перед подростком задач становится существенным основанием для развития саморегуляции произвольной активности подростков и, в результате, становления субъектности в данном возрасте.

Литература:

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
2. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – с. 128–134.
3. Конопкин, О.А.: Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – с. 22–34.
4. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С. 5–17.

Конституциональные и психофизиологические предпосылки становления гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет

Скворцова Елена Аркадьевна, аспирант
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Проблема формирования гендерной идентичности является одной из наиболее популярных и активно развивающихся научных проблем [1; 2; 3; 4; 5; 31].

Гендерная идентичность представляет собой сложный,

интегративный комплекс, в основе которого лежит тесный «сплав» направленных социальных воздействий и определенных биологических влияний [7; 8; 9; 11; 13; 14; 15; 20; 18; 23; 19; 24; 25; 27].

Наименее изученным на настоящий момент времени является вклад в процесс формирования гендерной идентичности некоторых конституциональных и психофизиологических факторов. Идея интеграции природного и социального в формировании гендерной идентичности находит свое непосредственное отражение в работах В.Е. Кагана [15]; В.В. Столина [29]; Т.И. Юферевой [32]; В. Мертенс [34]; Дж. Мани [33]. Однако в доступных литературных источниках не удалось обнаружить экспериментальных работ, в которых был бы исследован вклад конкретных индивидуальных и психофизиологических предпосылок в формирование гендерной идентичности юношей и девушек. На основании вышесказанного логично заключить, что вклад вышеуказанных предпосылок в формирование гендерной идентичности юношей и девушек не достаточно изучен.

В связи с вышесказанным **целью** нашего исследования являлось изучение вклада конституциональных и психофизиологических признаков в становление гендерной идентичности девушек и юношей 14–17 лет.

В качестве объекта исследования выступали юноши и девушки в возрасте 14–17 лет в количестве 205 человек: 104 юноши и 101 девушка. Все испытуемые на момент исследования обучались в массовых общеобразовательных школах Санкт-Петербурга.

Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью методов *t*-критерия Стьюдента и χ^2 (хи-квадрата); материал также обрабатывался посредством корреляционного и компонентного анализа в компьютерной версии программы SPSS-11.

Для решения поставленной цели, задач, объекта исследования, а также с учетом возрастных особенностей испытуемых были использованы следующее **методы исследования**:

В процессе проведения экспериментальных работ у юношей и девушек изучались такие индивидуальные особенности как скорость полового созревания и конституциональный пол для оценки которого была использована методика антропометрических измерений [6; 28]. Осуществлялось также изучение таких психофизиологических характеристик как профиль ФСМА и функциональные ресурсы организма посредством проб Штанге и Генча на задержку дыхания на вдохе и выдохе соответственно [12]. Особенности гендерной идентичности юношей и девушек исследовались посредством двух таких хорошо зарекомендовавших себя методик как поло-ролевой опросник С. Бем и шкала «Маскулинность-фемининность» из Фрайбургского личностного опросника (Freiburg Personality Inventory, FPI) Й. Фаренберга, Х. Зелга и Р. Гампела [13]. Помимо гендерной идентичности исследовались также такие психологические характеристики как система психологических защит личности [16; 17], структура интеллекта [30] и академическая успеваемость учащихся.

Основные результаты исследования

Сопоставительный анализ результатов обследования непосредственно всех девушек и юношей 14–17 лет позволил установить, что они являются типичными представителями обоих полов, поскольку комплекс выявленных конституциональных, психофизиологических и психологических особенностей соответствует имеющимся в литературе сведениям о половых и гендерных различиях женщин и мужчин.

На втором этапе анализа полученных материалов осуществлялось сравнение трех групп девушек, различающихся по признаку конституционального пола: фемининного, андрогинного и маскулинного.

Сравнение трех групп девушек показало, что фемининные в конституциональном плане девушки (девушки, имеющие типично женское телосложение) характеризуются преобладанием фемининных психологических характеристик по отношению к маскулинным. Для таких девушек характерно раннее половое созревание, правосторонний или преимущественно правосторонний профиль ФСМА, относительно невысокие функциональные ресурсы организма, снижение показателей интеллектуального развития, а также использование гендерно-адекватных психологических защит личности. Таким образом, в структуре личности девушек с фемининными конституциональными характеристиками сильнее представлены инфантильные черты в сочетании с более низкой мотивационной пластичностью.

Вышеописанная закономерность увеличения количества правосторонних признаков в профиле ФСМА по мере усиления фемининных характеристик в пропорциях телосложения отчасти находит свое объяснение в имеющихся в литературе сведениях. Как известно, специфической особенностью женского организма является последовательность гормональных изменений менструального цикла и процесса вынашивания ребенка.

Согласно литературным сведениям, за все последовательные циклические процессы отвечает левое полушарие, поэтому обеспечение менструального цикла и процесса беременности также логично связать с функциональной активностью левого полушария мозга [22]. Причем нарушения менструального цикла и другие гинекологические заболевания чаще встречаются у женщин с превалированием синистральных фенотипических признаков [26]. В литературе также встречаются сведения о взаимосвязи избыточного количества пренатального тестостерона и леворукости у женщин [22]. По всей вероятности, фемининные в конституциональном плане девушки по комплексу своих индивидуальных и психофизиологических признаков могут иметь более высокие показатели репродуктивного здоровья.

Девушки же с признаками маскулинного конституционального пола характеризуются преобладанием в структуре личности маскулинных свойств и качеств по отношению к фемининным, а также более высокой частотой

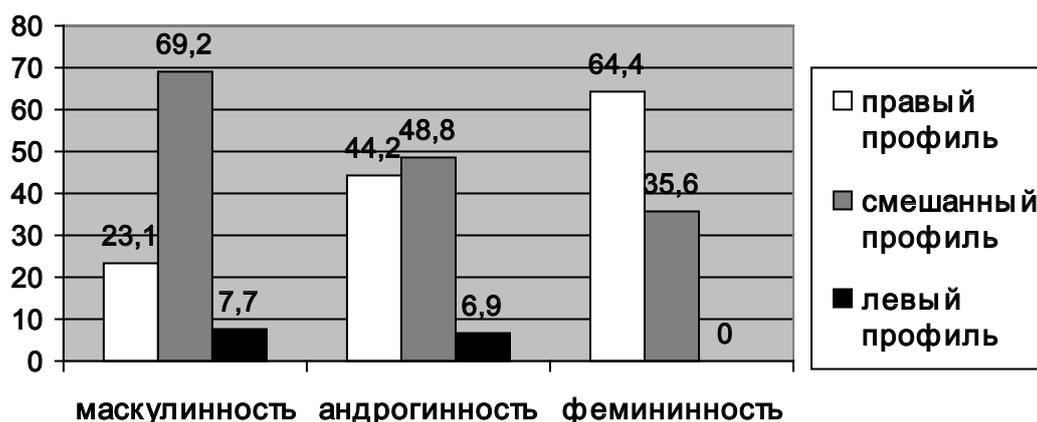


Рис. 1. Распределение девушек (в%) в зависимости от профиля ФСМА

использования психологических защит личности, традиционно рассматриваемых как «мужские» и высокими показателями интеллектуального развития. При этом для таких девушек типично относительно позднее половое созревание, относительно высокие функциональные ресурсы организма и преобладание левосторонних признаков в профиле ФМСА (χ^2 эм. = 6,63; χ^2 кр. = 5,991; $p < 0,05$) (см. рисунок 1).

На третьем этапе анализа полученных материалов осуществлялось сравнение трех групп юношей, различающихся по признаку конституционального пола: фемининного, андрогинного и маскулинного.

Сравнение юношей трех групп показало, что что маскулинные в конституциональном отношении юноши характеризуются правым или преимущественно правым профилем ФСМА, тогда как появление признаков андрогинного и фемининного конституционального пола сопровождается увеличением количества левосторонних признаков в профиле ФСМА (χ^2 эм. = 5,6; χ^2 кр. = 3,841; $p < 0,05$) (см. рисунок 2).

Столь большой процент юношей с левым профилем ФСМА, естественно, является не случайным. Согласно представленным в доступных литературных источниках фактам, большое количество левосторонних признаков в профиле ФСМА, равно как и леворукость, часто объ-

ясняют ранними повреждениями мозга. Вынашивание мальчика, как известно, происходит в окружении женских половых гормонов. Подобная среда является «чужеродной» по отношению к формирующемуся мужскому организму и закономерно приводит к большему количеству проблем, с которым сталкивается мужской плод еще до рождения [22].

Оценка функциональных ресурсов организма юношей с помощью пробы Штанге показала, что по мере нарастания усиления фемининных конституциональных признаков эффективность выполнения данной пробы достоверно снижается. Скорость полового созревания у сопоставляемых групп юношей практически одинакова.

Сравнение трех групп юношей позволило установить, что все три группы юношей характеризуются андрогинным психологическим полом с незначительной тенденцией к маскулинизации. Сравнение частоты использования психологических защитных механизмов в вышеуказанных группах юношей позволило усмотреть специфические особенности у юношей с выраженными фемининными конституциональными признаками, которые достоверно реже (в сравнении с юношами с маскулинными и андрогинными признаками) используют компенсацию, но, при этом, достоверно чаще (в сравнении с юношами с андрогинными и маскулинными признаками) используют про-

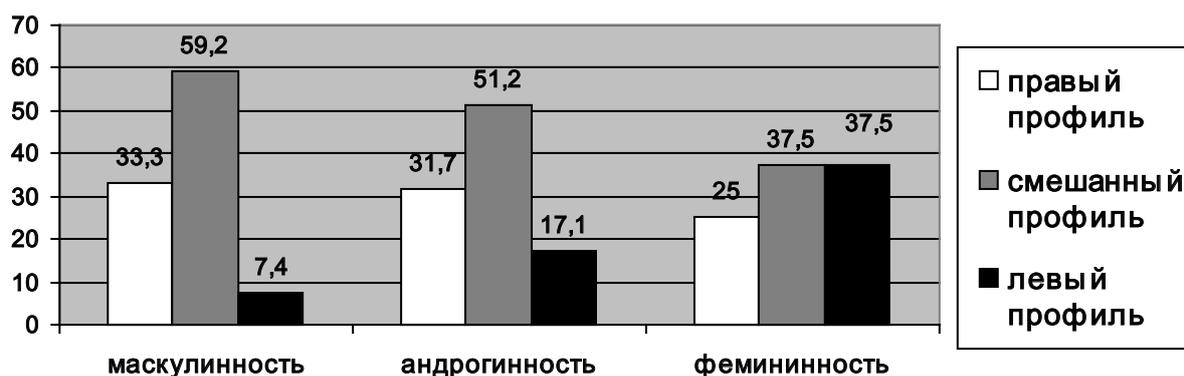


Рис. 2. Распределение юношей (в%) в зависимости от профиля ФСМА



Пояснение: «-.....» – отрицательная связь; «—» – положительная связь

Рис. 3. Матрица корреляционных взаимосвязей конституционального пола с другими характеристиками в группе девушек

екцию. Такие особенности защит, безусловно, отражают целый комплекс проблем эмоционально-личностного развития юношей с признаками фемининного конституционального пола.

На последнем этапе исследования осуществлялась обработка эмпирического материала с помощью корреляционного и компонентного анализа, который проводился на выборках девушек и юношей в отдельности.

По результатам корреляционного анализа рассматривались связи для выборок девушек ($n = 101$) и юношей ($n = 104$) с 0,256 при $p < 0,01$ и с 0,324 при $p < 0,001$.

В рамках корреляционного анализа, прежде всего, анализировались взаимосвязи такого признака как конституциональный пол с другими характеристиками и, в первую очередь, с психологическим полом личности. Особый интерес представляли взаимосвязи таких психофизиологических признаков как ФСМА, скорость полового созревания и функциональные ресурсы организма (эффективность выполнения проб Штанге и Генча), с особенностями гендерной идентичности. На рисунке 3 представлена матрица корреляционных взаимосвязей конституционального пола с другими признаками в группе девушек.

В группе юношей конституциональный пол личности не обнаружил ни одной значимой корреляции.

Корреляционные взаимосвязи ФСМА с другими изучаемыми характеристиками в группе девушек свидетельствует о том, что девушки с наибольшим количеством правосторонних признаков в профиле ФСМА характеризуются конституциональной фемининностью (-0,314), ранним половым созреванием (-0,389), снижением показателей развития как общего (-0,570), так и вербального (-0,439) и невербального (-0,529) интеллекта.

В группе юношей, в свою очередь, испытуемые с наибольшим количеством правосторонних признаков в профиле ФСМА характеризуются более ранним половым созреванием (-0,257), более низкими показателями развития общего (-0,268) и невербального (-0,293) интеллекта.

Оценка взаимосвязи функциональных ресурсов организма девушек с другими признаками показала, что наиболее длительная задержка дыхания при выполнении

пробы Генча сопровождается уменьшением числа правосторонних проб в профиле ФСМА (-0,383), а также возрастанием частоты использования таких психологических защит как рационализация (+0,342) и компенсация (+0,311) и возрастанием показателей развития общего (+0,429) и невербального (+0,466) интеллекта. Выполнение пробы Штанге в данной группе девушек не обнаружило ни одной значимой взаимосвязи.

В группе юношей наибольшее число взаимосвязей с другими признаками обнаруживает, наоборот, эффективность выполнения пробы Штанге (см. рисунок 4).

В частности, способность к наиболее длительной задержке дыхания на вдохе сопровождается уменьшением фемининных психологических характеристик (-0,302), возрастанием вклада маскулинных психологических свойств и качеств по отношению к фемининным (+0,298) а также возрастанием показателей развития общего (+0,363), вербального (+0,295) и невербального (+0,267) интеллекта.

Что касается пробы Генча, то высокая эффективность ее выполнения юношами сопровождается уменьшением фемининных психологических свойств и качеств в структуре личности (-0,370) и возрастанием маскулинных психологических характеристик по отношению к фемининным (+0,287).

И, наконец, раннее половое созревание в группе девушек (более ранний возраст менархе) сопровождается возрастанием числа правосторонних проб в ФСМА (-0,389), выраженными фемининными конституциональными признаками (+0,413), а также более низкими показателями развития общего (+0,433), вербального (+0,296) и невербального (+0,403) интеллекта.

В группе юношей, в свою очередь, раннее половое созревание (более ранний возраст андрархе) сопровождается увеличением числа правосторонних проб в ФСМА (-0,267), и возрастанием маскулинных психологических характеристик по отношению к фемининным (Фрайбургская шкала) (-0,280).

Анализ результатов компонентного анализа подтвердил ранее установленные с помощью корреляционного анализа закономерности. В группе девушек конституциональный пол действительно взаимосвязан с таким

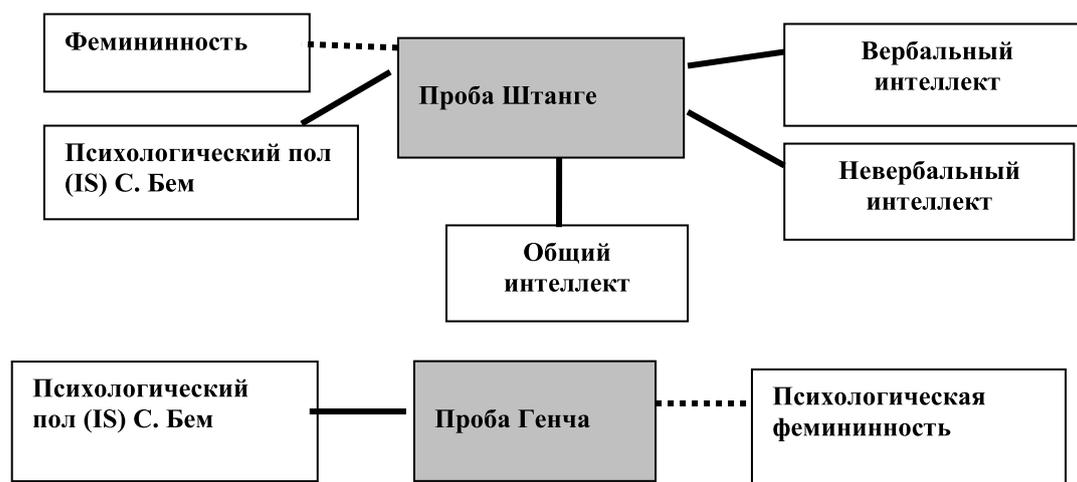


Рис. 4. Матрица корреляционных взаимосвязей проб Штанге и Генча с другими характеристиками в группе юношей

комплексом признаков как скорость полового созревания, функциональная сенсомоторная асимметрия, профиль сенсорной асимметрии, соотношение маскулинных и фемининных характеристик в структуре личности, а также интеллектуальное развитие и академическая успеваемость.

В группе юношей, в свою очередь, конституциональный пол оказался никак не взаимосвязан с остальными изучаемыми характеристиками. Наиболее высокие показатели маскулинных психологических свойств и качеств по отношению к фемининным отмечаются у юношей с более высокими функциональными ресурсами организма. Причем

данная категория юношей характеризуется и более высокой когнитивной успешностью.

Таким образом, становление гендерной идентичности юношей и девушек 14–17 лет в различной степени обусловлено конституциональными и психофизиологическими особенностями развития. Складывается впечатление, что гендерная идентичность юношей представляет собой, в большей степени, результат направленных средовых воздействий, нежели гендерная идентичность девушек, становление которой определяется всем комплексом изученных конституциональных и психофизиологических характеристик.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Полоролевая дифференциация и сексологизация детской субкультуры, или горький вкус запретного плода / В.В. Абраменкова Мир психологии. 2000. №1 с. 143–154.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов — М.: Смысл, 2007. — 526 с.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. / Т.В. Бендас — СПб.: Питер. 2005. — 431 с.
4. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2001. — 320 с.
5. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. Психология личности. 2003. — 108–117 с.
6. Васильев, С.В. Основы возрастной и конституциональной антропологии. / С.В. Васильев — М., 1996
7. Геодакян, В.А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации / В.А. Геодакян // Проблемы передачи информации. 1965. №1. 105–112 с.
8. Геодакян, В.А. Мужчина и женщина. Эволюционно-биологическое предназначение / В.А. Геодакян // Женщина в аспекте физической антропологии. — М.: ИЭА РАН, 1994.
9. Геодакян, В.А. Эволюционные хромосомы и эволюционный половой диморфизм / В.А. Геодакян // Известия Академии Наук, Серия Биологическая, 2000. №2. — 133–148 с.
10. Дворянчиков, Н.В. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в пубертатном периоде / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов // Психологическая наука и образование (электронный журнал) — 2010. №4.
11. Ениколопов, С.Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, №3. — 100–115 с.
12. Заболотских, И.Б. Физиологические основы различий стрессорной устойчивости здорового и больного человека / И.Б. Заболотских, В.А. Илюхина — Краснодар: Изд-во Кубанской мед. академии, 1995. — 182 с.
13. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Психология, 1-е издание. / Е.П. Ильин — М., 2006 г.

14. Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей. / Д.Н. Исаев, В.Е.Каган, — М. 1998—256 с.
15. Каган, В.Е. Половой идентичности нарушения/ В.Е. Каган // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 214 с.
16. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта./ В.Г. Каменская — СПб.: Детство-пресс. 1999. — 144 с.
17. Каменская, В.Г. Психология развития: общие и специальные вопросы./ В.Г.Каменская, И.Е. Мельникова — СПб., Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2008.— 368 с.
18. Келли, Г.Ф. Основы современной сексологии./ Г.Ф. Келли — СПб.: Питер-паблишинг, 2000.
19. Коломинский, Я.Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников/ Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас // Вопросы психологии. 1995. №3. — 165—171 с.
20. Кон, И.С. Андрология и генитальная хирургия / Научно-практический медицинский рецензируемый междисциплинарный журнал/ — 2008. — №4
21. 5—12 с.
22. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность./ В.П. Леутин, Е.И Николаева — СПб: Речь, 2005 — 368 с.
23. Либин, А.В. Половые различия: биологическая эволюция и социальные традиции/ А.В. Либин // Дифференциальная психология. — М.: Смысл, 1999. — 272—288 с.
24. Носов, С.С. Психологический пол в динамической системе психической адаптации/ С.С. Носов, Н.В. Дворянчиков // Сексология и сексопатология. 2004. №1.
25. Носов, С.С. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации (на примере подростков) Автореф. дис. канд. психол. наук/ С.С. Носов — Москва, 2011 — 25 с.
26. Орлов, В.И. Межполушарная асимметрия мозга в системной организации процессов женской репродукции / хрестоматия «Функциональная межполушарная асимметрия»/ В.И. Орлов, А.В. Черноситов, К.Ю. Сагамонова, Т.Л. Боташева — М. «Научный мир» 2004, гл. 20
27. Романов, И.В. Особенности половой идентичности подростков/ И.В. Романов / Вопр. психол. 1997. №4. — 39—47 с.
28. Столин, В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.-284 с.
29. Туник, Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных/ Е.Е. Туник — Изд. «Речь» 2009.
30. Шилов, И.Ю. Полоролевые образы и особенности тендерной идентичности в сознании старшеклассников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа: Дис. канд. психол. наук/ И.Ю. Шилов СПб, 2000. — 187 с.
31. Юферева, Т.И. Формирование психологического поля/ Т.И. Юферева // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М., 1987. — 137—146 с.
32. Money, J. Gender role, gender identity: usage and dedefinitions of terms / J. Money // Journal of American Academy of Psychoanalysis. — 1973. — Vol. 1. — P. 397—402.
33. Mertens, W. Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität / W. Mertens — Stuttgart: Berlin: Köln: Kohlhammer (Psychoanalytische Entwicklung psychologie) Bd. 1. Geburt bis 4. Lebensjahr. — 2., ulerart. Aufl., — 1994. — 181 p.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Роль полевых практик в формировании студенческого коллектива

Атеева Юлия Александровна, аспирант;

Орлова Анна Георгиевна, ст.преподаватель

Пермский государственный педагогический университет

Практика — важная часть системы профессиональной подготовки будущего специалиста.

В пермском государственном педагогическом университете кроме лекционных, практических и лабораторных занятий проводятся несколько видов практик: педагогические и производственные, к которым на естественнонаучном факультете добавляются и учебные полевые практики.

Полевые практики — обязательное звено учебного процесса в системе высшего образования естественнонаучного направления. Полевые практики по географии направлены на расширение и углубление знаний студентов, полученных в процессе теоретического изучения материала. Они способствуют формированию экологического мировоззрения и эстетического воспитания студентов, дают наглядное представление о природных явлениях и их взаимосвязи, учат регистрировать факты и анализировать их, обобщать увиденное и делать выводы. Особое внимание на полевых практиках уделяется вопросам взаимодействия человека и природы.

Велико значение полевых практик и в подготовке учителей географии. Это не только получение практических навыков и умений, но и путешествия, встречи с разными географическими объектами, как естественного, так и социально — экономического характера. Основные формы работы на полевых практиках по географии — учебные экскурсии, топографическая съемка местности, описание компонентов природы и природно-территориальных комплексов (ПТК), проведение измерений и последующих расчетов, обработка собранного материала, самостоятельные наблюдения [1, с. 7].

Студенты естественнонаучного факультета проходят в течение своего обучения несколько видов полевых практик. Полевые практики студентов заочного отделения специальности «География» включают практику по землеведению и топографии на первом курсе, практику по геологии и географии почв на втором, ландшафтную практику — на третьем и практику по краеведению и туризму — на четвертом курсе.

Отличительной чертой географических полевых практик является то, что выполнять задания студентам приходится коллективно, в группах, где результат каждого зависит от умения работать в команде, взаимопонимания и взаимопомощи. Например, топографическая съемка местности на

первом курсе невозможна без участия всех членов коллектива, так как одновременно используется несколько геодезических приборов и инструментов. От совместного выполнения поставленной учебной задачи зависит результат всей группы, и, следовательно, оценка за практику каждого студента. Еще более наглядным примером является практика по туризму и краеведению (IV курс). Форма проведения такой практики — поход (водный, пеший, комбинированный), который подразумевает «автономность» студенческого коллектива под руководством преподавателей. Четкое и слаженное выполнение различных видов работ каждым студентом является залогом не только успешного прохождения практики, но и безопасности жизни и здоровья всех членов коллектива. Поэтому полевые практики имеют важное значение не только для процесса обучения, но и для формирования и развития студенческой группы.

Группа — это важная форма социального объединения людей в процессе совместной деятельности и общения. Проблема групп — одна из центральных в социальной психологии. Интерес к объединению людей возник давно. С одной стороны, личность, её самосознание, принятые ею ценности и нормы, система представлений о мире формируются в процессе включения человека на протяжении его жизни в деятельность самых различных групп. Следовательно, невозможно понять человека, исследовать процесс его развития, не обращаясь к анализу тех групп, членом которых он является. С другой стороны, группа сама по себе не является суммой вошедших в неё людей, а представляет с момента своего психологического возникновения самостоятельное целостное явление, со своими собственными характеристиками, не сводимыми к индивидуальным характеристикам её членов, собственной историей развития и закономерностями жизнедеятельности [2, с. 174].

Таким образом, группа — это самостоятельный субъект деятельности, который может быть рассмотрен с точки зрения своих свойств, процессов и структур.

Состав группы — это совокупность характеристик членов группы, важных с точки зрения анализа группы как целого. Структура группы рассматривается с точки зрения тех функций, которые выполняют отдельные члены группы, а также с точки зрения межличностных отношений в ней. К групповым процессам относятся, прежде всего, такие показатели динамики группы как процесс

Таблица 1.

Пример заполненного бланка методики

В таблице приведены противоположные по смыслу пары, с помощью которых можно описать атмосферу в Вашем коллективе. Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре Вы поставите знак *, тем более выражен этот признак в Вашем коллективе.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Дружелюбие			*						Враждебность
2. Согласие		*							Несогласие
3. Удовлетворённость		*							Неудовлетворённость
4. Продуктивность		*							Непродуктивность
5. Теплота			*						Холодность
6. Сотрудничество				*					Несогласованность
7. Взаимоподдержка				*					Недоброжелательность
8. Увлечённость					*				Равнодушие
9. Занимательность				*					Скука
10. Успешность			*						Безуспешность

развития и сплочения группы, процесс группового давления, выработки решений.

Студенческая группа относится к малой социальной группе. Под малой социальной группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей целью своей деятельности и находятся в непосредственном личном контакте (общении), что является основой для возникновения и развития группы как целого.

Цель нашей работы: проанализировать группы студентов как малые социальные группы, рассмотреть, как изменяются межличностные отношения в группах в процессе обучения и, прежде всего, на полевых практиках.

В исследовании участвовало 4 группы студентов с I по IV курс заочного отделения естественнонаучного факультета ПГПУ в 2010–2011 гг. Каждая из четырех групп тестировалась два раза: до практики и после ее прохождения. Для изучения студенческих групп была использована методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидпера, в основе которой лежит метод семантического дифференциала. Методика интересна тем, что допускает анонимное обследование, а это повышает её надёжность [3, с. 261].

Особый интерес вызывают результаты исследования группы I курса. Формирование студенческого коллектива происходит в процессе обучения, начиная с сентября. Важным этапом развития коллектива является полевая практика. Выезжая на полевую практику, многие студенты впервые остаются без попечения родителей и вынуждены практически самостоятельно обеспечивать свой быт и досуг. Они круглосуточно в период полевой практики находятся на территории агробиостанции, совместно выполняя не только задания преподавателей, но и участвуя в спортивных и культурных мероприятиях, а также хозяйственных работах. Именно в этот период студенты-первокурсники сталкиваются с коллективными видами учебных и хозяйственных работ, в ходе которых и происходит формирование и сплочение студенческого коллектива. Как и любой коллектив людей, вновь сформировавшаяся группа испытывает ряд неудовлетворительных моментов в общении. Поэтому на I курсе до полевой практики проявляется нестабильность психологической обстановки.

Из диаграммы видно, что в данной группе самый низкий балл (3,5) характерен для состояния «удовлетворенность – неудовлетворенность». По результатам те-

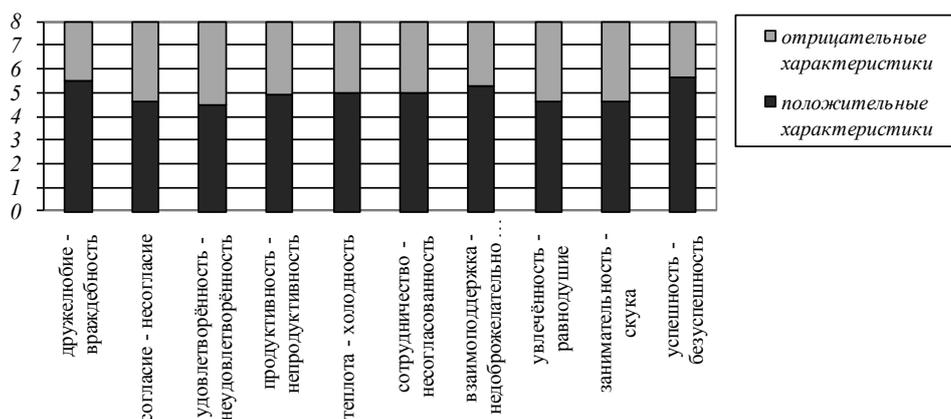


Рис. 1. Состояние психологической атмосферы в коллективе I курса до полевой практики

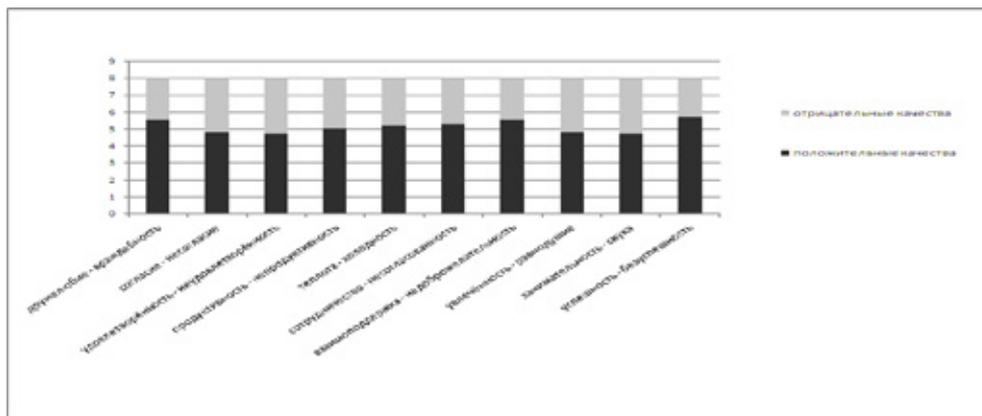


Рис. 2. Состояние психологической атмосферы в коллективе I курса после полевой практики

стирования по 3,4 балла получили групповые состояния – «согласие – несогласие», «увлеченность – равнодушие», «занимательность – скука», что свидетельствует о несформированности коллектива, об отсутствии общих дел и целей.

После прохождения практики результаты тестирования несколько изменились, количество баллов увеличилось практически для каждого положительного качества группы, соответственно отрицательные качества имели меньшую сумму баллов. Благодаря практике увеличились баллы у таких состояний как «удовлетворенность», «согласие», «теплота», «увлеченность», «успешность» и «взаимоподдержка» в группе. Максимальная разница баллов до и после практики характерно для состояния «сотрудничество», что можно объяснить общей целью практики и коллективной работой для ее реализации.

На старших курсах наблюдается сближение членов группы, и на этом фоне наблюдается психологическая уравновешенность в отношениях. В большей степени проявляются положительные качества, чем отрицательные.

Литература:

1. Атеева Ю.А., Орлова А.Г. Влияние полевых практик на психологическое и физическое состояние студентов-географов //Естественнонаучное образование в школе и вузе: материалы межрегиональной конференции (г. Ярославль, 14–15 декабря 2010 г.). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 216 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Практическая психодиагностика Методики и тесты. Самара Бахрах-М С,Бахрах-М, 2000 г. 672 с.

Феномен ответственности в социально-перцептивной оценке служебно-боевых ситуаций командирами специальных подразделений МВД России

Винокуров Игорь Борисович, адъюнкт
Академия управления МВД России (г. Москва)

Целью данной статьи является изучение феномена ответственности в социальном восприятии командиров

Слаженные отношения в группе положительно влияют и на процесс обучения, так как полевая практика предполагает работу в бригадах с выполнением общих заданий.

Однако даже на старших курсах наблюдается положительная динамика в отношениях между членами коллектива и улучшение психологической обстановки в группе после прохождения полевой практики.

До полевой практики психологическая атмосфера в коллективе IV курса была благоприятной: выражены такие качества, как дружелюбие, теплота, взаимоподдержка, сотрудничество, занимательность. Несмотря на это, после полевой практики по туризму и краеведению в группе повысились, хотя и в незначительной мере, оценочные баллы таких состояний, как дружелюбие, согласие и продуктивность, т.е. полевая практика сплачивает коллектив независимо от времени его существования.

Таким образом, полевые практики на естественнонаучном факультете ПГПУ играют важную роль не только для закрепления теоретических знаний и приобретения умений и навыков, но и для развития полноценного коллектива.

специальных подразделений МВД России (отрядов особого и специального назначения полиции) и его влияния

на оценку и принятие управленческого решения в служебно-боевых ситуациях. На сегодняшний день таких исследований явно недостаточно, а работа руководителей этих подразделений является достаточно сложной, имеет широкий общественный резонанс и связана с риском для жизни как граждан, так и самих сотрудников. В нашей работе рассматривается феномен ответственности как специфическое проявление профессиональной специфики, влияющий на эффективность служебной деятельности специальных подразделений МВД, а так же анализируется встречаемость и виды данного феномена. Исследование вышеописанной проблематики производилось методами поискового и включенного наблюдения, интервьюирования, анкетирования, психологического анализа деятельности, контент-анализа.

Описывая влияние профессиональной специфики деятельности на социальное восприятие, следует отразить мнение наиболее авторитетного отечественного исследователя социальной психологии Г.М. Андреевой. «Сама деятельность как важнейший детерминант перцептивного процесса определена в ее конкретной форме — «совместная, групповая деятельность» — говорит Г.М. Андреева [1, с. 51]. В самом деле, любая социальная ситуация (в том числе служебно-боевая) не возникает вне деятельности, в которой человек реализует свои интересы, достигает определенные цели. В работах многих отечественных социальных психологов развиваются идеи деятельности опосредования социально-перцептивных процессов человека вообще, реализация которых применительно к конкретным видам профессиональной деятельности имеет существенное значение. Можно даже утверждать, что сегодня магистральным направлением исследований социальной перцепции является последовательная конкретизация общих представлений о восприятии мира в целом через обращение к особенностям восприятия различных классов социальных объектов (личность, группы, общности), обусловленных влиянием профессиональной деятельности и складывающихся в ней конкретных ситуаций.

Профессиональная деятельность специальных подразделений МВД непосредственно связана с так называемой «силовой поддержкой подразделений полиции». По сути, профессиональные задачи формируют ситуации, наполняя их операциональными целями и значением. Другими словами, особенностью работы командира спецподразделения является то, что он решает профессиональные задачи, выполняет свои функциональные обязанности, которые и определяют особенности его восприятия в рамках ситуации. В свою очередь характер ситуаций задает специфику профессиональной деятельности и создает тип ситуации. Соответственно, руководитель оценивает её с позиции профессиональной деятельности.

Структура социально-перцептивной оценки профессиональной социальной ситуации командиром спецподразделения имеет следующие особенности:

1) предварительный характер проявляется в тактической ситуации, в оценку которой входит гипотеза на основе прошлого опыта и нормативно-правового набора возможных действий. В данном случае оценка носит предварительный характер и в ходе развертывания ситуации конкретизируется. Другим словами, социальная перцепция носит установочный характер, то есть возникает гипотеза о том, что может быть в заданной ситуации и на основе информационной матрицы (в которую включен опыт, установки, нормативные требования и т.д.) принимаются предварительные действия (характер вооружения и экипировки, количество личного состава, качественный состав сотрудников, время выезда и т.д.). Как правило, это носит типовой, шаблонный характер.

2) ситуация, которая ежесекундно меняется, так называемая, оперативно-тактическая ситуация («здесь и сейчас»). Во-первых, это детализация на месте, точное установление объекта, на который будут направлены усилия сотрудников, а так же сложившиеся условия, параметры ситуации; во-вторых, динамическое управление командира действиями подчиненного личного состава исходя из складывающейся обстановки. В данном случае возникает особый тип восприятия, диагностики, оценки — идет корректировка первоначального образа той модели, которая была сформирована первоначально. От результата коррекции этой оценки, будет зависеть готовность личного состава, командира к эффективным действиям в условиях реальной развертывающейся служебно-боевой ситуации.

3) так же, в оценке ситуации командиром происходит социальная классификация объекта (субъекта), на примере захвата вооруженного преступника — от кухонного хулигана до члена незаконных вооруженных формирований.

Данные особенности позволяют определить адекватные способы, средства нейтрализации и степень применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. И для решения поставленных задач у командира имеется нормативно-правовая база, инструкции, методические рекомендации, распоряжения, опыт. И здесь на передний план выходят технологии и ответственность командира, а не только личностные характеристики.

Однако, ограничиваясь тематикой заявленной статьи, мы более подробно проанализируем встречающийся в социальном восприятии командиров специальных подразделений МВД России феномен ответственности.

По результатам проведенного анкетирования командиров специальных подразделений (более 120 респондентов) выявлено, что ответственность в фокусе восприятия служебно-боевых ситуаций непосредственно воздействует на познание, оценку и принятие управленческого решения. Так, на вопрос: «Влияет ли потенциальная ответственность за принятие решения на оценку оперативно-служебной (боевой) ситуации?» 89% респондентов ответили утвердительно. В частности, один из известных исследователей феномена ответственности

К. Муздыбаев говорит: «составляя планы, принимая решения, человек взвешивает, насколько эти цели ему самому или остается надеяться лишь на судьбу и случай. Один чувствует себя хозяином своей судьбы, а другой предпочитает «плыть по воле волн» [2, 44].

Так, в ходе проведенной серии формализованных интервью, основываясь на принципе методики частотного

анализа, давно разработанной в филологии, искусствоведении, социологии и исторической психологии, метода контент-анализа с использованием компьютерной программы Worldstat, выстроена таблица встречаемости (частоты) феномена ответственности в структуре социального восприятия командиров специальных подразделений.

Феномен	встречаемость (в скольких интервью встречается)
Ответственность.	98 (12)
– За выполнение поставленной задачи	36 (11)
– За жизни собственных сотрудников	18 (10)
– Юридическая ответственность	22 (9)
– Иерархичность ответственности	9 (5)
– Социальная ответственность	4 (4)
– Решительность — боязнь брать на себя ответственность	6 (2)
– За риск	3 (2)

Основные комментарии к таблице.

Интервью и частотный анализ показали, что феномен ответственности командиров специальных подразделений характеризуется рядом его видов. Рассмотрим основные из них.

Одним из основных видов ответственности в социально-перцептивной структуре командиров специальных подразделений является ответственность за выполнение поставленной задачи, что доказывает непосредственное влияние профессиональной специфики на социальное восприятие (например: «Главное задача, а там жизнь покажет. Ну не удалось — бывает. Хотя такого не бывает, что не удалось»; «И всё, что перед тобой стоит должно быть выполнено»; «Выполнить ту задачу, которая поставлена, либо это задержание, либо что угодно»).

В высказываниях интервьюируемых отмечается ответственность за жизни собственных сотрудников (например: «Для командира это особенно важно, так как за мной жизни моих бойцов»; «Ну, конечно, ответственность лежит в первую очередь за тех ребят, которые пойдут, а уже потом за всё остальное. Если что-нибудь с ними случится, то полетит по шапке тому, кто ими командовал»). Таким образом, проявляется ответственность перед собственной группой за ее целостность и жизнеспособность.

Выделяется так же юридическая ответственность за законность действий (например: «Закон для нас что? Это наши нормативные документы. И если у товарища прокурора к нам какие-то вопросы будут, мы ему объясним, что на этом этапе мы действовали согласно приказа такого то, пункту такому то»; «Что бы никого не посадили, чтобы правомерно использовали оружие, силу»). Это указывает на ограниченность социально-перцептивной оценки рамками Закона, что и обеспечивает характер правоохранительной деятельности специальных подразделений полиции МВД России.

В ответах респондентов отмечаются различные уровни ответственности (иерархичность), в частности, ответственность командира на ряду с бойцом выше (например: «Тут начальник всему голова, без него тут омоневец может напиться, может в самоволку сходить, больше омоневец сделать ничего не может и соборя тоже самое»; «Ответственность зависит от должности. Боец отвечает за себя, прежде всего, а то, что он накосячил лежит на мне»). Другими словами, структура уровней ответственности определяется должностными обязанностями и ролью выполняемой в данной профессиональной группе.

Социальная ответственность (влияние общественного мнения) (например: «Оглядываюсь я назад — правильно ли мы это сделали. Может быть можно было как то по-другому. А общественное мнение, общественное мнение, скажем так, не очень то и интересует»; «Там дома те же граждане, что и здесь. Только мы здесь с ними воюем, а там дома должны улыбаться, вежливо разговаривать с ними»; «И никто команду подать не может — всё бояться какое общественное мнение будет»). Как утверждает К. Муздыбаев, главная особенность социальной ответственности заключается в том, что в качестве ее объекта выступают те или иные общественные волеизъявления, выраженные в форме социальных норм и ролевых функций [2, 48].

Отмечаются так же высказывания об ответственности за риск в служебно-боевых ситуациях с неопределенным исходом (например: «Я рискую, но, в тоже время, я уверен, что справятся»; «Зачем рисковать, кричать, что ты круче всех, при этом потерять пол личного состава, получить за это по шапке или самому сыграть в ящик»).

Проявляется так же решительность или боязнь брать на себя ответственность (например: «И потом никто не скажет или ты не сможешь объяснить, мол, мне сказали и я делаю. Мало ли что тебе сказали. Тебе сказали одно, ты анализируешь ситуацию, имеешь информацию, ты ви-

дишь этот объект, а дальше ты принимаешь решение, как ты считаешь нужным. Так, значит так»; «Но тут еще не боязнь брать на себя ответственность. Порой хуже будет, если промямлил, продергался, а бандит ушел, который в федеральном розыске и на нем — черт знает что»). Соответственно обнаруживается психологическая готовность командиров спецподразделений действовать и принимать управленческое решение не только в типичных ситуациях служебно-боевой практики, но и в особо значимых ситуациях с непредсказуемым успехом.

Таким образом, категория ответственности включает в себя различные её виды, из которых выделены такие как: ответственность за жизни подчиненного личного состава,

юридическая за законность действий, за выполнение задачи, ответственность за риск, социальная ответственность с ориентацией на общественное мнение и ответственность за принятие решения, либо боязнь брать на себя такую ответственность. Учитывая все вышесказанное, феномен ответственности непосредственно влияет на социальную перцепцию командира спецподразделения, как должностного лица, наделенного полномочиями задействовать подчиненных сотрудников на выполнение сложных и опасных для жизни задач, и обязанностью выполнения поставленных задач при максимальной сохранности жизни и здоровья, как личного состава, так и гражданского населения.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Аспект Пресс 304 стр., 2007 г.
2. К. Муздыбаев. Психология ответственности / под ред. В.Е. Семенова. Л.: «Наука» Ленинградское отделение. 1983 г. 240 стр.

К вопросу изучения деструктивного поведения и предрасположенности к нему у несовершеннолетних

Гребенщикова Лариса Геннадьевна, заведующая отделением психолого-педагогической помощи МУ «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег» (г. Ижевск)

Изменения, происходящие в современном обществе, затрагивают не только взрослых, но и детей. Малый жизненный опыт последних часто не позволяет им реагировать на изменения конструктивно, что приводит к их дезадаптации. Все чаще в связи с этим мы встречаемся с проявлениями негативизма, агрессии, нарушениями существующих норм, поэтому закономерно увеличение работ по психологии девиантного поведения несовершеннолетних. Необходимо отметить, что интерес исследователей лежит, прежде всего, в области выявления причин и факторов отклоняющегося поведения с целью его профилактики.

Существующие определения трактуют девиантное поведение как отклонение от принятых в обществе норм, правил, традиций, что, по замечанию Н.Р. Сидорова, переводит нас «из предметного поля психологии» к «рассмотрению этических проблем» [14]. По этой причине Сидоров Н.Р. предлагает считать девиантным поведением «устойчивое деструктивное поведение индивида, последовательно нарушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в человеческой общности, к которой принадлежит он сам» [13]. При этом автор уточняет, что «...в предложенном определении *существенной чертой девиантного поведения является его деструктивный характер*, вместо «отклонения от моральных норм» [Там же].

Анализ понятий «деструктивное поведение», «девиантное поведение» и «агрессивное поведение» (поскольку

агрессия является спутницей поведенческих девиаций [5], в свой анализ мы включили и агрессивное поведение) позволяет сделать вывод, что главной особенностью деструктивного поведения является его независимость от норм и отсутствие конструктивного аспекта, что, собственно, отражено в самом названии данного вида поведения: деструктивность противоположна конструктивности. Еще одна особенность состоит в том, что готовность к деструктивному поведению предполагается, но не является установленной и изученной.

Результат анализа представлен в Таблице 1.

Готовность к определенному восприятию себя и других, к определенным формам поведения традиционно связывается с установкой. Мы будем понимать под установкой (социальной установкой) предрасположенность, готовность индивида воспринимать, оценивать, относиться и действовать определенным образом относительно всех объектов и ситуаций, с которыми он связан.

В литературе, как научной, так и публицистической [3; 4; 7; 8] встречаются упоминания разных видов установок: катастрофических, оценочных, категориальных, коммуникативных, ситуативных, личностных, динамических, статических и других. В контексте нашего исследования особый интерес вызывают деструктивные установки.

Анализ литературы показывает отсутствие четкого определения понятия «деструктивные установки» и наличие понятий, близких к искомому.

Таблица 1.

Сравнительный анализ агрессивной, деструктивной и девиантной форм поведения

Параметры сравнения	Агрессивное поведение	Девиантное поведение	Деструктивное поведение
Цель	Обида, оскорбление (Л. Берковиц), нанесение ущерба индивиду или тому, что отождествляется с ним, выражение эмоции гнева.	Преобразование существующих условий.	Разрушение объектов, структур, систем.
Направленность	На других и на себя.	На других и на себя.	На других и на себя.
Основные виды	1. Конструктивная (адаптивная, нормальная). 2. Патологическая: дефицитарная и деструктивная (Г. Аммон).	1. Позитивное (творчество). 2. Негативное. 3. Социально-нейтральное (попрошайничество) (Ю. Клейберг).	1. Внешнедеструктивное. 2. Внутريدеструктивное (Ц. Короленко, Т. Донских).
Отношение к нормам	Конструктивная форма реализации соответствует социальным нормам, патологические — нарушают.	<u>Всегда</u> нарушение (отклонение) нормы.	От норм не зависит.
Наличие готовности к поведению	Агрессивность — устойчивая установка, позиция, готовность к совершению агрессивных действий (А.А. Реан).	Девиантная установка — готовность (склонность) к реализации отклоняющегося поведения (А.Н. Орел).	Наличие «склонности личности к деструкции» упоминается в монографии И.В. Лысак [9], однако, в литературе определения данного понятия не встречается.
Детерминация	1. Социальные факторы. 2. Ситуативные факторы. 3. Индивидуальные факторы. (Р. Бэрон, Д. Ричардсон)	1. Внешние условия физической среды. 2. Внешние социальные условия. 3. Внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки. 4. Внутрличностные причины и механизмы отклоняющегося поведения.	1. Биологические факторы. 2. Психические факторы. 3. Социальные факторы. 4. Культурные факторы. (И.В. Лысак)

Так, на наличие у индивида негативных установок указывают С.П. Иванов и В.В. Бойко [1; 6]. Последний понимает под негативной установкой «готовность личности недоброжелательно относиться к большинству окружающих» [6, с. 135] и описывает ее признаки:

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.

2. Открытая жестокость в отношениях к людям.

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях. Таковой выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия: ведь в жизни имеют место огорчительные явления, не замечать которые было бы наивно. Оттого доля негативизма в установке к людям неизбежна — нельзя же воспринимать действительность сквозь розовые очки.

4. Брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

5. Негативный личный опыт общения с окружающими.

Изучающий девиантное поведение Клейберг Ю.А., ссылаясь на А. Эллиса, дает понятие «иррациональных установок», как причин проблем социально-психологического функционирования личности. По мнению Клейберга Ю.А., иррациональные установки (нарушения в когнитивной сфере) приводят к возникновению синдрома дискоммуникации личности и, как следствие, к девиантному поведению [7]. Исследователями выделяются четыре типа таких установок:

1. Установка долженствования. Некоторые люди убеждены, что в мире существуют некие универсальные установки (принципы), которые, несмотря ни на что, должны быть реализованы.

2. Катастрофические установки. При этих установках отдельные события, происходящие в жизни, оцениваются как катастрофические вне какой-либо системы отсчета.

3. Установка обязательной реализации своих потребностей. В основе этой установки лежит иррациональное убеждение в том, что человек должен обладать опреде-

ленными качествами для того, чтобы реализоваться и стать счастливым.

4. Оценочная установка. При этой установке оценивается личность человека в целом, а не отдельные его черты, качества, поступки и т.д. ...отдельный аспект человека отождествляется с человеком в целом [7, с. 243–244].

В рамках юридической психологии исследователи оперируют понятием «предубеждение» (или перцептивно-смысловая установка, характеризующая криминогенность личности). Таких предубеждений выделяется пять:

1) *установки, ориентирующие индивида на выявление в социальной действительности вредоносных для себя людей, событий и объектов* и предопределяющие первостепенную оценку социальных явлений и субъектов с точки зрения их вредоносности. Они выражаются в неадекватных отрицательных предубеждениях в отношении определенных людей, событий, в чрезмерной подозрительности и т.п.;

2) *установки, определяющие приоритетность выявления в окружающей действительности благоприятных возможностей для удовлетворения противоправным способом потребностей* корыстно-стяжательского, «потребительского» характера или для удовлетворения стремлений к использованию другого человека в качестве средства удовлетворения своих потребностей («найти того, кого можно использовать в своих интересах»);

3) *предубеждения в толерантности окружающих людей к фактам совершения определенных противоправных деяний*, в их боязни воспрепятствовать совершению преступлений либо в социальном одобрении некоторых из таких деяний;

4) *предубеждения в неблагоприятности возможностей для удовлетворения определенных жизненно важных потребностей* правомерным способом. Неблагоприятность возможностей может связываться с социальными условиями, собственным социально-правовым статусом, с недостатками способностей, знаний, умений и физических сил и т.д.;

5) *предубеждения субъекта в благоприятности социальных условий и собственных возможностей для достижения лично ценного результата определенным преступным способом* [11, с. 86].

Романов В.В. отмечает наличие в криминологии понятия «антиобщественная (асоциальная) установка», под которой понимается «состояние внутренней готовности к агрессивным, жестоким по своему характеру насильственным действиям, которые приводят к различным преступлениям против личности» [12, с. 217].

В.Ф. Пирожков наряду с дефектами индивидуального правосознания, патологией потребностной сферы и дефектами психического развития одной из особенностей преступника называет дефекты в личностных установках. Здесь возможны варианты:

— отсутствие твердых установок законопослушного поведения;

— руководство ситуативной установкой в благоприятной для совершения преступления ситуации;

— наличие твердой криминальной установки [10, с. 18].

Рассмотрение приведенных мнений приводит нас к следующим выводам:

— исследователи разных школ и направлений признают наличие у человека готовности к определенному восприятию окружающей действительности, к поведению, отношению;

— единая классификация такой готовности, в частности, установок, отсутствует;

— психологи признают существование дихотомии готовностей, в частности, положительных и отрицательных установок;

— исследователи отмечают, что наличие отрицательных установок вызывает проблемы в функционировании личности;

— отсутствует единое понимание и единое обозначение отрицательного действия установок;

— подчеркивается неадекватность убеждений, мнений, составляющих содержание отрицательных установок;

— отмечается готовность относиться к окружающей действительности недоброжелательно, готовность к агрессивным действиям;

— отсутствует четкое определение понятия «деструктивные установки» и их признаков.

На наш взгляд, деструктивные установки — это *предрасположенность, готовность индивида воспринимать, оценивать, относиться и действовать относительно всех объектов и ситуаций, с которыми он связан, деструктивно, т.е. разрушительно*. В отношении к миру, различным объектам и ситуациям у индивида должны проявляться, согласно результатам теоретического анализа, признаки деструктивности.

Рассмотрев различные представления о деструктивности, мы можем выделить ее проявления:

Агрессия.

Жестокость.

Враждебность.

Дестабилизация существующего порядка.

Причинение морального и материального ущерба, разрушение существующих объектов и систем.

Непосредственная угроза для жизни (как своей, так и чужой).

Переживание страдания (самим человеком или окружающими его людьми).

Хроническая или сиюминутная атрофия чувств.

«Произвольное и не дифференцированное отношение к миру реальному, материальному, объективно существующему в пределах человеческого опыта, и к миру виртуальному, идеальному, существующему в области мыслимой реальности» [2].

Для решения задачи выявления деструктивных установок несовершеннолетних нами был подготовлен и в настоящее время проходит апробацию опросник на основе семантического дифференциала.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. [Текст] — М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. — 472 с.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Сост. и общ. ред. А.И. Курочки. — М. «Институт ДИ-ДИК», 1997. — 640 с.
3. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. [Текст] — М.: Смысл, 2000. — 191 с.
4. Димитров А.В., Сафронов В.П. Основы пенитенциарной психологии. Учебное пособие. [Текст] — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003, 176 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
6. Иванов С.П. Мир личности: контуры и реальность. [Текст]— М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 160 с. с. 17–21
7. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов. [Текст] — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 304 с.
8. Кучеренко Н.Б., Кучеренко С.Н., Бобрус О.Н. Категориальная установка личности и психологические факторы ее формирования. [Текст]// «Психологический журнал», 2001 г., том 22, №4. — с. 12–20
9. Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека. [Текст]. Ростов-на-Дону — Таганрог: Изд-во СКНЦ ВШ, Изд-во ТРТУ, 2004. — 160 с.
10. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. [Текст]— М.: «Ось-89», 2001. — 704 с.
11. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. А.М. Столяренко. [Текст] — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 639 с.
12. Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. [Текст]— М.: Юристъ, 1998. — 488 с.: ил.
13. Сидоров Н.Р. Психология девиантного поведения: новый взгляд. [Текст] // Вестник практической психологии образования. 2008. №2. — С. 47–51.
14. Сидоров Н.Р. Психологические предпосылки девиантного поведения. [Текст]// Вестник практической психологии образования. 2009. №2. — С. 68–72.

Исследование мотивационных объектов временной перспективы.**Гендерный аспект**

Дерябина Алена Сергеевна, преподаватель, аспирант
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

В статье рассматривается подход Ж. Нюттена в изучении мотивации, деятельности и перспективы будущего. Также приводятся данные эмпирического исследования мотивационных категорий временной перспективы людей в возрасте 30–50 лет.

Ключевые слова: *мотивационные объекты, временная перспектива, перспектива будущего, маскулинность, фемининность.*

Сложившаяся социально-экономическая ситуация такова, что реализовать себя в современном мире способен не только человек, имеющий хорошее образование, но и способный быть успешным в условиях жесткой конкуренции, которая царит в нашем обществе. Сегодня быть успешным — значит быть стратегом собственной деятельности, уметь ориентироваться и выстраивать жизненный план, используя все свои ресурсы. Направленность в будущее, его планирование являются немаловажными факторами этой успешности.

Важнейшим фактором, определяющим мотивацию человека, является его познавательная активность по ос-

мыслию потребностей и переводу их в мотивационные объекты, которые в дальнейшем локализируются во временной перспективе личности. Ж.Нюттен разработал «отношенческую» теорию, которая охватывает практически все основные проблемы теории мотивации, связывает их в единую теоретическую систему.

Система взаимодействия «индивид-мир» является отправной точкой данной теории. Нюттен считает, что необходимо исходить из самой системы отношений, в которых личность и среда выступают как два полюса. Человек представляет собой возможность взаимодействия со средой, а эта возможность и образует челове-

ческую личность. В этих взаимоотношениях проявляется динамическая сущность человеческого поведения. «Материальный объект» и поведенческое отношение с ним вместе создают некоторое осмысленное действие, «отношенческую» сеть личности. Мотивационный объект направляет деятельность субъекта к достижению его целей.

Личность — это сети актуальных и потенциальных взаимодействий между индивидом и средой. Не может быть личности без мира, в котором можно действовать, — и не может быть поведенческого мира в отрыве от личности, которая этот мир выстраивает. Только через этот процесс взаимодействия человек развивается как личность.

Для оптимального функционирования системы необходимы конкретные взаимосвязи с конкретными объектами. Комплементарность системы индивид-среда определяется тем, какие именно типы взаимодействий предпочитает и избирает субъект. Каждый человек мотивирован в направлении, как конкретных объектов, так и конкретных типов взаимосвязи. Учитывая избирательную природу потребностей, мотивацию следует определять в терминах поведенческих объектов и целей, а не в терминах энергии, стимуляции, органического состояния или моторных реакций. Сама природа объекта-цели определяет природу потребности, то есть взаимосвязь, необходимую индивиду.

Нюттен также предложил схему переработки потребностей в цели, планы и действия. Этот процесс можно описать в четырех утверждениях:

1. Потребности воздействуют на поведение человека, не только вызывая моторные реакции «проб и ошибок», но, также активируя и направляя познавательное функционирование субъекта таким образом, что подходящие для удовлетворения потребности объекты могут стать целями, которые необходимо достичь. Таким образом, цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную» потребность.

2. Используя свой большой запас информации и гибкость операций, познавательное функционирование субъекта разрабатывает поведенческие структуры «средство-цель», то есть поведенческие проекты или планы, посредством которых можно достичь цели. Таким образом, план — это конкретная поведенческая форма, которую принимает потребность на познавательном уровне реализации.

3. Пока цель не достигнута, субъект воспринимает расхождение между актуальной ситуацией и желаемой целью. Это расхождение само по себе действует на поведение не как мотивационная сила, а как информация о том, что потребность еще не удовлетворена, и, следовательно, сохраняет мотивацию и должен продолжать свою целенаправленную деятельность.

4. Переход от когнитивно-динамической постановки целей и планирования к внешнему поведенческому действию следует рассматривать в контексте единого фун-

кционирования индивида, оснащенного моторным и психическим потенциалом к выполнению действия.

Помимо трансформации потребностей в цели и планы действия, когнитивная переработка мотивации приводит к персонализации мотивов. Потребность становится «личной», трансформируясь в цели и проекты. Конечная цель — это цель субъекта, а поведение, с помощью которого достигается результат, — это действие субъекта.

Мотивация характеризуется целевой направленностью потребностей. Фундаментальная ориентация потребностей, по Нюттену, является врожденной, однако, она развивается и конкретизируется в бесчисленном разнообразии конкретных мотивов и целевых объектов. Достижение потребностей не просто следует за действием, а скорее потребность направляет действие. Таким образом, личность сама формирует репертуар актуальных потребностей и тем самым запускает механизм мотивационного поведения.

Когнитивная переработка потребностей в поведенческие формы является ключевым моментом возникновения мотивации. Через активацию познавательных функций индивид в состоянии потребности ищет реализацию лично сконструированных им целей и планов в поведении, деятельности. Таким образом, потребности становятся личностными конструктами, а самоконструированные цели — критериями в соответствии с которыми оцениваются действия. Даже внешние факторы влияют на поведение человека в той мере, в какой они положительно или отрицательно оцениваются по отношению к личным стандартам.

Объекты планов и целей располагаются в более или менее отдаленном будущем, тем самым, внося измерение будущего — временную перспективу — в поведенческий мир субъекта. Взаимосвязь между будущим временем и когнитивно переработанной мотивацией представляет собой теоретический фундамент к изучению и измерению будущего времени. Способность конструировать долгосрочные цели и работать на их реализацию — важная характеристика человека. Она ведет к осуществлению больших проектов, требующих осуществления длительных инструментальных действий, где с самого начала есть необходимость в регулирующем влиянии цели.

Временная перспектива характеризуется, прежде всего, протяженностью, глубиной, насыщенностью, степенью структурированности и уровнем реалистичности. Она образована объектами или событиями, существующими на репрезентационном (когнитивном) уровне поведенческого функционирования. Объекты когнитивной репрезентации не привязаны к настоящему моменту, в котором осуществляется этот акт репрезентации.

Будущее — это пространство мотивации. Различная степень глубины (протяженности) этой ориентированности на будущее — то есть перспективы будущего — связана с конкретными объектами, в которых проявляются потребности. Аналогично пространственной перспек-

тиве объекты, «локализованные» во времени, составляют основу временной перспективы. Объекты, составляющие временную перспективу прошлого, выплывают из активной памяти, тогда как содержание временной перспективы будущего задается виртуально присутствующими мотивационными объектами, то есть целями, поведенческими проектами, которые еще предстоит реализовать, объектами и событиями, которых человек хочет достичь или опасается. Так, в ходе представления объекта цели в рамках потребности, которая должна быть удовлетворена, на репрезентационном уровне поведенческой активности возникает определенная протяженность будущего. На этом репрезентационном уровне актуально присутствуют объекты и прошлого и будущего. Это ментальное присутствие относящихся к будущему целевых объектов позволяет создавать и регулировать причинно-следственные структуры, являющиеся частью целенаправленного поведения.

Будущее — это «ментальное пространство», в котором потребности человека когнитивно преобразуются в долгосрочные цели и поведенческие проекты. Ментальный конструкт, называемый «будущее», служит фундаментом конструктивного поведения и человеческого прогресса.

Методом измерения протяженности перспективы будущего является: 1. необходимость выявления набора текущих мотивационных объектов; 2. определение темпоральной локализации этих объектов. Перспектива будущего является важным измерением поведенческого мира и мотивированных целенаправленных действий человека.

Для этих целей Ж.Нюттен разработал «Метод мотивационной индукции» (ММИ). Он предназначен для изучения временной перспективы и анализа содержания мотивационных устремлений различных групп испытуемых. Он создает оптимальную ситуацию для спонтанного выражения испытуемыми широкого спектра их личных мотивационных целей.

На первом этапе с помощью ММИ составляется перечень мотивационных объектов для испытуемых. Этот метод принадлежит к типу методик на завершение предложений, но при этом не используется в качестве проективного инструмента. Начала предложений — мотивационные индукторы сформулированы в первом лице единственном числе. Они стимулируют испытуемого к перечислению конкретных объектов — тех, которые для него желательны, к которым он стремится, и тех, которых он боится или старается избежать. Задача исследователя состоит в том, чтобы проанализировать эти данные и определить наиболее общие мотивационные категории, к которым они относятся. Все индукторы разбиты на категории:

1. первая категория — выражает общую направленность на мотивационные объекты (глаголы типа: желать, хотеть, надеяться, быть склонным и т.д.)

2. вторая категория — выражает активность типа планирования или принятия решения (глаголы типа: намереться, решить и т.д.)

3. третья категория — выражает какую-то текущую активность или длящиеся усилия (глаголы типа: работать над..., стараться, стремиться к тому, чтобы... и т.д.)

В рамках каждой из этих категорий индукторов различаются дополнительные модальности: степень интенсивности; намек на возможные препятствия; выражение определенных колебаний; выражение сильного желания, принятого решения или текущего усилия; указание на определенную безотлагательность во времени.

Мотивационные объекты также разбиты на категории, которые отражают различные формы взаимодействия или взаимоотношения между индивидом и миром.

Первый класс объектов — это сам субъект, являющийся для самого себя весьма специфическим объектом взаимодействия, который можно назвать «Я» (self). Этот тип включает в себя все физические, психологические и социальные характеристики индивида, воспринимаемые им самим и другими людьми. Многие ответы в ММИ относятся к различным аспектам «Я».

Второй класс объектов — «другие люди». Они обладают теми же базовыми характеристиками и функциями, что и сам субъект.

Третий класс объектов — материальные объекты. Они получают конкретное мотивационное значение в зависимости от той роли, которую играют в поведении человека.

Четвертый класс объектов — состоит из концептуальных реальностей, то есть из идеальных объектов и продуктов познавательной деятельности людей (конструкты типа: наука, идеология, философия, религия, политические и социальные институты, ценности свободы, истины, справедливости и независимости и т.п.).

Помимо этих четырех категорий мотивационных объектов различаются несколько типов активности или поведенческих взаимоотношений с объектами:

— виды активности характерные только для одной категории мотивационных объектов;

— виды активности, направленные на объекты всех четырех упомянутых выше категорий (например, когнитивная или познавательная активность);

— виды активности, такой как работа;

— вид активности — игра;

— вид активности, относящийся к обладанию какими-то мотивационными объектами.

Мотивационные компоненты, которые были описаны выше и представлены в виде мотивационных объектов и типов взаимоотношений с ними, переводятся в десять основных категорий и примерно в сто подкатегорий мотивационных объектов.

Представленные выше мотивационные компоненты имеют также дополнительные уточнения, которые называются мотивационными модальностями и выражаются в наличии конфликта, препятствия, факта удовлетворенности наличной ситуацией, стремлением к достижению максимальных результатов и т.д.

Каждая из этих категорий и модальностей и каждый из компонентов обозначаются в коде содержания своим

особым символом (определенной комбинацией букв и цифр).

Завершение предложений ММИ дает множество мотивационных объектов, когнитивно переработанных в целевые объекты, намерения, стремления и желания. Они не вскрывают лежащие в их основе тенденций или процессов, побуждающих индивида называть именно эти конкретные мотивационные объекты. Метод Ж. Нюттена исходит из того, что цели, проекты и намерения оказывают определенное влияние на явное или скрытое поведение и в благоприятных условиях такого рода желания, проекты и намерения могут быть словесно сформулированы.

ММИ дает возможность анализировать не только наличие актуальных мотивационных объектов, но и проследить их локализацию в тех временных периодах, в которых они могут происходить или быть реализованными. Эти временные периоды являются так называемым темпоральными элементами, составляющими перспективу будущего субъекта.

С целью изучения мотивационных объектов расположенных во временной перспективе личности, нами было проведено практическое исследование. В исследовании приняли участие мужчины и женщины в возрасте 35–50 лет. По анкете половых ролей Бем наша выборка разделилась на 4 группы в соответствии с гендерным показателем — маскулинности и фемининности: маскулинный показатель — МП (высокая маскулинность — низкая фемининность), фемининный показатель — ФП (высокая фемининность — низкая маскулинность), низкий уровень андрогинии — НА (низкая маскулинность — низкая фемининность), высокий уровень андрогинии — ВА (высокая маскулинность — высокая фемининность).

Процедура исследования заключалась в предъявлении исследуемым ММИ Ж.Нюттена. Мы использовали авторский вариант под редакцией Д.А. Леонтьева, включающий в себя 40 индукторов, 4 из которых являются негативными. Испытуемым предлагалось закончить предложения (индукторы), записав объекты, которые их мотивируют.

После проведения процедуры психологической диагностики все мотивационные объекты, то есть ответы на индукторы, подверглись кодированию, согласно коду содержания и им были присвоены буквенно-цифровые значения.

Анализ полученных данных показал некоторые различия в частоте проявления мотивационных категорий у респондентов (см. таблицу № 1).

Сравнивая частоту проявления мотивационных категорий у 4 групп мужчин и женщин мы видим, что имеются существенные различия в категориях «S», «SR», «SR2», «R», «R2», «R3», «C», «C2», «C3», «P», «E», «L», «T», «U», «Sph». Предлагаем рассмотреть эти различия поподробнее.

Категорией «S» кодируются все характеристики личности, связанные с мотивациями, относящимися к целостной личности, а также к отдельным характери-

стикам личности. В рамках данной категории были сформулированы высказывания, то есть ответы на индукторы, которые представляли собой желание изменить себя или какие-то свои качества, развить способности или умения.

Категорией «SR» кодируются мотивационные объекты, отвечающие за «самореализацию», т.е. все действия, цели и планы субъекта, направленные на их достижение и реализацию. В рамках данной категории были сформулированы высказывания, то есть ответы на индукторы, которые представляли собой желание достигнуть поставленной цели, получить желаемый результат, совершить что-нибудь хорошее и т.д. Люди, имеющие высокие показатели маскулинности и фемининности — высокий уровень андрогинии чаще описывали данные объекты. Для них желание реализоваться является более актуальной потребностью. При этом все мотивационные объекты располагались в категории ближайшего и отдаленного будущего.

Категория «SR2» — развитие в профессии. У людей с низким показателем андрогинии данная категория представлена чаще, чем у людей с ВА, ФП, МП. Данные мотивационные объекты выражались в виде следующих фраз «стать руководителем», «стать профессионалом в своем деле», «получить престижную работу за границей».

Категория «R» — активность и работа также чаще встречается у людей с ВА.

Категория «R2» — активность, связанная с работой и профессиональной деятельностью — «карьерный рост», «стремление к совершенству в профессиональной сфере»

Категория «R3» — активность, связанная с учебной деятельностью

Категория «C» связана с мотивацией взаимодействия с другими людьми — «быть с друзьями», «помогать своим друзьям».

Категория «C2» — относится к мотивации, когда субъект хочет, чтобы другие люди вступили с ним в тот или иной контакт. — «чтобы меня понимали», «Перестать играть в молчанку»

Категория «C3» — относится к мотивации, в которой субъект выражает свои желания, надежды и опасения, касающиеся других людей. Данная категория чаще представлена у людей с ФП. Они ожидают: «Все будет хорошо у моих близких», «благополучия близких и друзей», «если дети будут здоровы и благополучны». Так как для людей с ФП ценность «семья» занимает одну из доминирующих позиций (после ценности «ребенок»). И мы видим, что все ожидания связаны с близкими им людьми. У людей с ФП потребности в поддержке, внимании со стороны близких людей являются наиболее личностно значимыми, в отличие от людей с МП, ВА, НА.

Категория «E» — познавательная мотивация — потребность в информации или понимании, в исследовании разного рода объектов и ситуаций, в познании мира и себя — «больше знать», «хочу все знать», «посетить Российский Север».

Таблица 1.

Процент мотивационных объектов в каждой из основных категорий по гендерному показателю

Категория	S	SR	SR2	SR3	R	R2	R3	C	C2	C3	P	E	L	T	U	Sph
НА	20.5	27	55.5	0	13.8	30	66.6	30	44.4	14.6	27.5	0	8.4	25	4	33.3
ФП	19.2	20	11.1	0	34.5	40	25	15	0	56.2	27.5	25	36.8	8.3	0	66.6
МП	10.9	11	0	0	6.9	0	0	5	11.1	6.3	15	25	2.6	33.3	0	0
ВА	49.3	42	33.3	0	44.8	30	8.3	50	44.4	22.9	30	50	42.1	33.3	96	0

Категория «L» — объекты, связанные с досуговой активностью, отдыхом, удовольствиями.

Категория «T» — трансцендентальные объекты — изменить судьбу», «жизнь имеет глубокий смысл»

Категория «P» — обладание, приобретение, совершение покупок, владение собственностью.

Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что большинство представленных мотивационных объектов чаще встречаются у людей с высоким уровнем андрогинии. Это может свидетельствовать о том, что такие люди имеют как фемининные, так и маскулинные качества, что дает им больше свободы и делает их более приспособленными к различным ситуациям. Они демонстрируют «маскулинную» независимость и «фемининную» заботливость. Их желания и планы более четко выражены, они знают, чего хотят. В то время как у остальных групп — у людей с НА, ФП, МП мотивационные объекты размыты, обобщены («хочу всего от жизни», «добиться всего», «быть собой»). Все это может говорить о сужении репертуара мотивационных объектов, в которые включены не только желания, но и ожидания, планы человека, его опа-

сения и страхи. Вероятности того, что их планы и мечты осуществляются имеют люди с высоким уровнем андрогинии. Конкретизируя свою потребность в достижении цели или самореализации в виде следующих объектов: «получить второе высшее образование», «съездить всей семьей на Бали», «купить квартиру» и т.п. уже совершают первые действия по их удовлетворению. Только после такой детализации, потребности и мотивы будут влиять на внешнее поведение. Потребности, которые на когнитивном уровне не перерабатываются в более или менее конкретную цель или план (такие как «быть счастливым», «достичь всего», «съездить куда-нибудь», «учиться» и т.д.) обречены так и остаться не удовлетворенными. Таким образом, важно научиться планировать через процесс когнитивной репрезентации своего будущего. Это поможет расширить и конкретизировать мотивационные объекты, что позволит успешнее удовлетворять потребности и выстраивать необходимые взаимосвязи субъекта с окружающим миром. Необходимо также увеличивать временную перспективу, она в свою очередь влияет на мотивацию. Чем больше протяженность перспективы будущего, тем сильнее мотивация.

Литература:

1. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/ Под редакцией Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004
2. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии — СПб: Издательство «Питер», 2000

Теоретические основы изучения переговорного процесса в современной психологии

Бокенчина Маншук Куандыковна, доктор психологических наук, доцент;
Жиенбаева Надежда Бисеновна, доктор психологических наук, профессор
Казахская академия труда и социальных отношений (г. Алматы)

Интерес к проблеме переговорного процесса в мировом сообществе актуализировался со второй половины 20-го столетия, и на сегодняшний день уже наработана достаточная теоретическая и практическая база.

Культурно-исторический контекст в изучении переговорного процесса в психологической науке состоит из нескольких подходов.

Анализ зарубежных психологических исследований по проблемам переговорного процесса выделяет три главные традиции, учет которых и составляют основы научно-теоретических и практических подходов:

1. разработка рекомендаций, составленных на основе обобщения практики ведения различных видов переговоров за рубежом;

2. разработка теоретико-игровых и математических моделей рациональных переговоров, в основе которых лежат теории организационных систем;

3. поведенческое изучение переговоров как способа разрешения конфликтов.

Важным источником возникновения указанных направлений по изучению ведения переговорного процесса в западной науке являются теоретико-игровое (М. Дейч), теории организационных систем (Р. Блейк, К. Томас). Основоположителем поведенческого изучения переговоров является американский психолог М. Фоллет, которая изложила свои научные взгляды еще в 40-е годы 20-го столетия. В проведенных ею исследованиях изучение процесса конфликтного взаимодействия и их типов был смещен и сделан упор к вопросам разрешения конфликтов. В принципе, в обоих направлениях рассматриваются переговоры взаимодействующих в конфликтной ситуации оппонентов и раскрываются возможные стратегии поведения противостоящих сторон, где также предпринята попытка определения и описания психологически конструктивных, поведенческих реакций при разрешении противоречий.

В основе теоретико-игрового метода встает проблема построения универсальной схемы взаимодействия оппонентов в вопросах разрешения конфликтов. М. Дейч, при обобщении обширного эмпирического материала, сделал вывод, что в основе конфликта лежит несовместимость целей участников взаимодействия. Многообразие стилей поведения в конфликте сводится авторами к двум контрастным специфическим стилям поведения — кооперативному и конкурентному. В более поздних исследованиях можно встретить и понятие «смешанного стиля», сочетающего в себе элементы из двух вышеуказанных.

Основопологающий принцип теории М. Дейча базируется на выведенном им законе «социальных отношений». В соответствии с ним, кооперация характеризуется ориентацией на взаимные интересы, сопровождается открытостью, доверительностью, пониманием позиций другой стороны. Конкуренции же свойственны противоположные проявления — принуждение, подозрительность, враждебность. Таким образом, объективное столкновение интересов может привести к практически полярным стратегиям. Однако с гуманистических позиций, очевидно, предпочтительней будет кооперация.

Анализ теоретических источников показывает, что результатом критики идей теоретико-игрового подхода в социальной психологии и стало появление теории организационных систем. Предметом исследования которых являются — стили поведения участников конфликтного взаимодействия. Однако, если представители теоретико-игрового подхода предпочли экспериментирование в лабораторных условиях (что и определяет название направления), то разработчики и последователи данного направления поставили перед собой задачу исследовать стили конфликтного поведения в реальных условиях [1].

Сочетания установок в отношении оппонентов и в от-

ношении собственных целей позволило исследователям (Р. Блейк, Дж. Мутон) выделить пять стратегий поведения, возможных в конфликтной ситуации: конкуренция, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество. Известная схема Томаса-Киллмена в дальнейшем получила очень широкое применение в теории и практике организации переговорного процесса.

В то же время второе направление имело и достаточное количество критиков. Так, по мнению А.И. Шипилова, теории организационных систем в большей степени изучали намерения субъектов, чем их реальное поведение, то есть, как и теоретики игр, в значительной мере игнорировали реальную социальную обстановку [2].

В этой связи, разнообразие направлений и походов к пониманию поведенческих проявлений в переговорной деятельности, протекающей в конфликтной ситуации, открывает широкие возможности для их теоретического обобщения.

Своеобразным открытием в изучении психологических аспектов переговоров стала работа Беланже Л. «Путь к согласию или переговоры без поражения», где исследователь рассматривал подход к переговорам, как явление, имеющему место для каждого человека ежедневно, почти ежедневно: «...переговоры применимы во всех сферах человеческого общения, начиная с урегулирования политических конфликтов и делового взаимодействия до повседневного контакта с людьми» [3].

Авторы предложили «метод принципиальных переговоров», разработанный с коллегами в рамках Гарвардского проекта по переговорам, суть которого заключается в решении проблем на основе качественных свойств, то есть исходя из сути дела, а не по поводу того, на что может пойти или нет каждая из сторон. Этот метод основан на взаимной выгоде, если это возможно, и он означает жесткий подход к отношениям между участниками переговоров. Разработанная схема переговорного процесса не имела стройности, но была удобна в практическом применении, включая в себя четыре базовых компонента: люди, интересы, варианты, критерии. Если сторонами констатируется полный или частичный учет интересов, то переговоры можно считать успешными или относительно успешными. Согласование целей и интересов будет осуществляться более эффективно, если придерживаться следующих правил:

— сделать разграничения между участниками и предметом переговоров — нужно обсуждать проблему, а не друг друга;

— сосредоточиться на интересах, а не на позициях;

— прежде, чем решать, что делать, необходимо выделить круг возможностей, не стремясь отыскать единственно правильное решение, продумать широкий круг возможных решений, которые учитывали бы общие интересы и примиряли несовпадающие интересы;

— результаты переговоров оценивать не потому, насколько довольны или недовольны остались оппоненты, а по более объективным критериям, например, мнениям

авторитетных независимых экспертов, претендентам разрешения подобных противоречий. [3, с. 48–49].

Позднее У. Юри в своей работе «Переговоры с трудными людьми» предложил «пятишаговую систему ведения любых переговоров», где каждый шаг содержит определенные техники и приемы для достижения желаемого результата. В основе схемы лежат рациональные принципы построения конструктивных отношений с людьми: объективность, умение уступать, умение слушать и задавать вопросы, умение подводить человека к принятию решения, умение сохранять в противоположной стороне человеческое достоинство [4].

Анализ работ зарубежных ученых показал, что значимые исследования по переговорной проблематике представлены в трудах В.Мастенбрука «Переговоры», Р.И. Мокшанцева «Психология переговоров», В.А. Цепцова «Психология общения для менеджеров: руководство по ведению переговоров», где теоретической основой являются идеи, предложенные в трудах Р. Фишера и У. Юри.

Особый интерес применительно для сотрудников правоохранительных органов представляют компаративные психологические исследования, посвященные переговорной деятельности (Л. Беланже, В. Мастенбрук и др.), в том числе из опыта полицейских служб зарубежных стран (I.K. McKenzie, Salewski, K. Shaefer, B. Paul, W. Gatzke, N. Hausen, H. Marhauer, G.W. Noesner, H.P. Schmalz, M. Heferffer, Z. Mizina).

К примеру, Л. Беланже, изучавший проблему психологии поведения на переговорах, отмечает «поскольку долгое время переговоры ассоциировались с дипломатией, то особое внимание уделялось изучению способов управления переговорным процессом, т.к. «переговоры всегда связаны с конфликтом: они или предшествуют «потенциальному конфликту», или, что наблюдается чаще, применяются при разрешении во время или в конце противостояния сторон» [3, с. 53–55].

Разработанная Л. Беланже типология переговоров:

1. переговоры с конфликтной доминантой;
2. переговоры с доминантой отношений сотрудничества;
3. смешанные переговоры, позволяет представить теоретическую модель конструктивных переговоров.

Содержательные компоненты представленной модели означают:

- основательное освоение как инструментального (техника постановка вопросов), так и психологического (активное слушание) аспектов эффективного общения;
- изучение эмоциональных параметров владения словом в группе с небольшим числом собеседников и для большой аудитории;
- овладение методикой аргументированного изложения материала (психологические аспекты, структуры рассуждения);
- изучение методов и приемов социально-психологического воздействия;

Таблица 1.

Инструментарий к модели конструктивных переговоров

Отношения	Методы	Средства
Уточнение: — желание получить информацию и дать информацию; — работать с полной самоотдачей; — быть терпимым; — детерминировать желание понять партнера; — быть доступным; — внимательно слушать; — быть способным делать выводы (синтезировать)	Справки (С)	контакт постановка переформулирование
Обсуждение: — стремиться делать утверждения; — высказываться понятно; — аргументировать, опровергать; — выявлять (делать очевидными) совпадения интересов и противоречия в позициях сторон	Сопоставление	предложение дискуссия
Улаживание: — искать точки совпадения взглядов сторон; — подчеркивать моменты, по которым переговоры невозможны; — стремиться к взаимной выгоде; — принимать тип урегулирования; — осуществлять поддержку.	Соглашение	итоги снижение напряженности

– наличие знаний и умений в области динамики групповых отношений (что происходит в группе обсуждающих что-то людей и кто в ней решает исход обсуждения);

– умение противостоять уловкам, возникающим при аргументировании, с тем, чтобы эффективно участвовать в обсуждении;

– обеспечить себя средствами для утверждения своего мнения;

– умение регулировать эмоциональное состояние и мобилизовать внутренние ресурсы;

– объективная оценка своих слабых и сильных сторон.

Таким образом, на основе анализа основных направлений изучения переговорного процесса в современной зарубежной психологии, необходимо раскрыть сущностную характеристику понятия «переговоры».

Итак, «переговоры» – это специфические виды межличностной деятельности, ориентированной на разрешение споров и организацию сотрудничества, предполагающего совместное принятие решения, оформленного устным соглашением или письменным договором, где переговоры как процесс, представляют собой целостное единство: содержания (предмет переговоров), общение, процедуры (правила, порядок обсуждения, протокол), отношений, несмотря на различия национальных культур их участников. Исходя из данного определения переговорный процесс – это целостное за счет согласованности интересов единство людей, обеспечиваемое на основе диалогических стратегий и тактик, принципов и методов, стереотипов и установок, эмоционального и мотивационно-волевого поведения.

Литература:

1. Дейч М. Конфликт: социально-психологическая перспектива – М., 1991
2. Шипилов А.И. Социально-психологические особенности конфликтов.. – М., 1993
3. Беланже Л. Переговоры. – СПб, 2002, с. 8.
4. Юри У., Фишер Р.,. Путь к согласию или переговоры без поражения/Пер. с англ. – М., 1990.с. 5.

Образ будущей семейной жизни в представлениях молодых супругов

Ипполитова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

В статье обсуждаются проблемы формирования гармоничных представлений о будущей семейной жизни у молодых супругов. Приводятся данные, подтверждающие необходимость изучения семейных перспектив личности как интегративного образа будущего семьи во взаимосвязи ценностно-смысловой, эмоционально-оценочной, когнитивной и деятельностной составляющих. Представлены результаты сравнения содержания семейных перспектив юношей и девушек, проживших в браке от 1 года до 3 лет.

Ключевые слова: семейные перспективы личности, молодые супруги, ценностно-смысловая, эмоционально-оценочная, когнитивная и деятельностная составляющие образа будущей семейной жизни.

The image of family life in thoughts of young pair

Ippolitova Elena Aleksandrovna, Candidate of Psychology,
associate professor of the chair of social psychology of the Altay State University

This article is about the forming of harmonic notion «future life» in the thoughts of young pair. There are some facts which prove the necessity of personality's family perspective study as an integral image of future family in connection with value-sense, emotive, cognitive and activity approaches. There are facts of family perspectives of young men and women who have been married from one to three years.

Key words: personality's family perspective, young pair, cognitive and activity approaches of the image of future life.

На современном этапе развития российского общества, когда степень неопределенности жизни достаточно высока, а традиционные представления о жизненных целях и ценностях претерпевают значительные изменения, молодые люди, заключившие брак, испытывают разноплановые трудности в определении путей планирования

будущей семейной жизни. Т.А. Зинкевич-Куземкина, Н.И. Олиферович и другие исследователи рассматривают первые годы совместной жизни супругов как основу всего будущего существования семьи, когда определяются ее главные черты, от которых будут зависеть завтрашние судьбы людей, вступивших в брачные отношения [1, с. 36].

В первые три года брака, которые в литературе определяются как «молодая семья», закладываются основания для всех главных сторон семейной жизни: развивается психологическая и сексуальная совместимость супругов, создается материальная база, формируются воспитательные устои семьи. Неслучайным является тот факт, что именно на эти несколько лет совместной жизни приходится наибольшее число разводов в нашей стране, которые являются следствием неудовлетворенности супружескими отношениями и отражают неспособность молодых людей адаптироваться к условиям жизни в браке, заложить прочный фундамент семейного благополучия. В то же время, опираясь на мнение семейных психологов, можно предположить, что успешность брачной адаптации супругов во многом будет зависеть от того, насколько согласованными будут их семейные ценности, нормы, правила, цели, планы, стратегии поведения [2, с. 35–47]. В этой связи, актуальным представляется выявление специфики картины предстоящей семейной жизни молодых супругов и оптимизации процессов жизненного планирования с целью профилактики разводов путем формирования согласованного и гармоничного образа совместного будущего.

К настоящему моменту в психологии накоплен значительный потенциал в области исследования планирования перспектив личностной самореализации в сферах семьи, профессиональной деятельности и карьеры, организации отдыха и досуга, творчества и так далее. В случае исследования перспектив в сфере семьи используется термин «семейные перспективы». Научные взгляды К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, А.М. Молокостовой, Т.В. Румянцевой и других исследователей позволяют определить семейную перспективу как интегративный образ будущей семейной жизни во взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, опирающийся на ценностные ориентации личности и способствующий актуализации соответствующего стиля семейного поведения [3, 4, 5]. По мнению А.М. Молокостовой, семейная перспектива связана с интимно-семейным самоопределением, которое в молодой семье проявляется в многочисленных выборах: в выборе стиля общения с супругом, в решении вопроса о рождении ребенка, о стиле его воспитания и так далее. В процессе самоопределения молодой человек пытается найти смысл таких выборов, то есть определиться с его ценностными основаниями, основанных на эмоциональных предпочтениях, чувствах (и неизбежных переживаниях), а также — на размышлениях, на особой ориентировке в информационных потоках [5, с. 69].

В проведенных ранее исследованиях предложен подход к пониманию и эмпирическому изучению семейных перспектив личности как системного образования, которое включает ряд компонентов: ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-оценочный, деятельностный. Ценностно-смысловая составляющая рассматривается как система ценностных ориентаций личности, лежащих в основе построения планов на предстоящий период се-

мейной жизни. Когнитивная составляющая объединяет совокупность ожидаемых и планируемых событий, эмоционально-оценочная — эмоциональное отношение к семейному будущему. В свою очередь деятельностный компонент семейных перспектив включает стили, стратегии, формы поведения, направленные на реализацию спланированного [6, с. 205].

В данном случае нами было предпринято эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей содержания и взаимосвязи составляющих семейных перспектив молодых супругов (методы психодиагностического тестирования: модифицированная методика Е.Б. Фанталовой; модифицированный вариант семантического дифференциала времени О.П. Кузнецова, метод мотивационной индукции, предложенный Дж. Нюттенем, тест супружеских отношений в адаптации А.А. Карелина и математические методы анализа информации с использованием компьютерной программы SPSS15.0). В качестве респондентов выступили 30 супружеских пар, состоящих в браке от 1 года до 3 лет и не имеющих детей. Возраст супругов от 19 до 25 лет.

Проведенное исследование позволило выявить особенности ценностных ориентаций, лежащих в основе планирования будущей семейной жизни молодыми супругами. Согласно полученным результатам, мужья и жены выстраивают специфические иерархии семейных ценностей. Так, для юношей, проживших в браке от 1 до 3 лет, наиболее приоритетными в семейной жизни являются сексуальная удовлетворенность, материальное благосостояние, доверие, верность, дети. Наименее ценными им представляются разнообразное времяпровождение, общность интересов, любовь. В свою очередь для их супруг наиболее значимым является наличие в семье детей, так же они высоко ценят общность интересов, любовь и уважение, при этом нивелируют ценности сексуального удовлетворения, материального благосостояния, свободы и разнообразного времяпровождения.

С помощью методов математического анализа выявлены различия на уровне значимости $p < 0,01$ в специфике семейных ценностей молодых супругов. Так, девушки значительно выше, чем их мужья, оценивают значимость в семейной жизни любви, взаимопонимания, уважения, поддержки, общности интересов, наличия детей. Юноши гораздо большее значение придают сексуальной удовлетворенности и материальному благосостоянию. Можно заключить, что если для молодых мужей важен физический комфорт, связанный с удовлетворением сексуальных и материальных потребностей, то их супруги более высоко ценят комфортный психологический климат, основанный на любви, взаимном уважении, общности интересов.

Для объединения семейных ценностей в группы был применен метод факторного анализа, по результатам которого в группе замужних девушек выявлено 3 фактора. Первый фактор, объясняющий 40% дисперсии, был назван «благоприятный семейный микроклимат». В этот фактор с наибольшим факторным весом вошли такие цен-

ности, как: любовь ($\alpha=0,92$) уважение ($\alpha=0,917$), верность ($\alpha=0,897$), поддержка ($\alpha=0,857$), взаимопонимание ($\alpha=0,78$), дети ($\alpha=0,78$), отсутствие свободы ($\alpha=0,907$). Данный фактор подтверждает идею о том, что семейные девушки ориентированы на достижение гармонии в семье, ради которой они отказываются от собственной свободы. Интересным является тот факт, что для девушек наличие детей в семье является одной из предпосылок гармонии.

Второй фактор (27% объясненной дисперсии), содержательно отражает заинтересованность замужних девушек в том, чтобы вместе с супругом создавать материальную базу своей семьи в связи с тем, что включает шкалы «материальное благосостояние» и «общность интересов».

Третий фактор (20% объясненной дисперсии) был назван «совместное времяпрепровождение». В этот фактор с наибольшим факторным весом вошли такие ценности, как разнообразное времяпрепровождение ($\alpha=0,892$) и доверие ($\alpha=0,742$). Он отражает представление девушек о том, что супругам важно проводить вместе свободное время, супружеские отношения представляются им лишеными доверия, если они предполагают раздельное проведение досуга.

В результате факторного анализа ценностей в группе молодых мужей так же было получено 3 фактора. Первый фактор (41% объясненной дисперсии) был назван «сексуальная удовлетворенность и материальное благосостояние как составляющая доверительных отношений». В этот фактор с наибольшим факторным весом вошли такие ценности, как: сексуальная удовлетворенность ($\alpha=0,935$), материальное благополучие ($\alpha=0,924$), верность ($\alpha=0,88$), доверие ($\alpha=0,87$), поддержка ($\alpha=0,843$). Данный фактор демонстрирует, что в представлениях женатых юношей, сексуальная удовлетворенность и материальная стабильность являются одной из составляющих, а возможно, и предпосылкой для создания доверительных отношений в семье.

Второй фактор (28% объясненной дисперсии), был назван «приоритет личной свободы». В этот фактор с наибольшим факторным весом вошли такие ценности, как свобода в поступках и действиях ($\alpha=0,897$), разнообразное времяпрепровождение ($\alpha=0,853$). При этом с отрицательными весами вошли ценности взаимопонимания ($\alpha=-0,843$) и уважения ($\alpha=-0,751$). Этот фактор отражает тот факт, что молодые супруги, стремящиеся к свободному времяпровождению, недооценивают значимость уважения и взаимопонимания в семейных отношениях.

Третий фактор (12% объясненной дисперсии), был назван «верность жене и детям». В этот фактор вошли такие ценности как дети ($\alpha=0,79$), поддержка ($\alpha=0,771$), верность ($\alpha=0,745$).

Сопоставляя результаты математического анализа, полученные в группах респондентов, можно сделать вывод о том, что в основе представлений о семейной жизни у молодых супругов лежат разные, порой противоположные

ценностные предпочтения. Так, если замужние девушки ориентированы на создание благоприятного микроклимата в семье, то их мужья в большей степени ценят физический комфорт. В свою очередь юношам важно сохранить личную свободу в семье, а девушки, напротив, ориентированы на совместное проведение досуга.

Таким образом, на основе полученных результатов, можно сделать вывод о наличии значимых отличий в содержании ценностно-смыслового компонента семейных перспектив супругов, совместно проживших от 1 года до 3 лет.

Особенности планирования семейной жизни молодых жен и мужей могут проявляться в содержании когнитивного компонента семейных перспектив, их целях и планах.

Результаты применения методики Ж. Нюттена демонстрируют (на уровне значимости $p<0,01$), что замужние девушки, по сравнению со своими мужьями, в наибольшей степени склонны строить планы именно в сфере семейных отношений. В то время как работа, учеба, досуг, личная жизнь планируются ими в гораздо меньшей степени. Возможным объяснением этого является максимальная включенность молодых жен в семейные отношения, что, скорее всего, связано с актуальностью на данном возрастном этапе самореализации женщины именно в семейной сфере, значимости рождения и воспитания детей.

В отличие от супругов, женатые юноши в наибольшей степени планируют свою работу, учебу, самосовершенствование. Продумывание целей и планов, связанных с семьей, для них менее актуально.

Таким образом, сопоставляя результаты исследования ценностно-смысловой и когнитивной составляющих семейных перспектив молодых супругов, можно сделать вывод о том, что девушки и юноши ориентированы на достижение различных ценностей семейной жизни. Жены в гораздо большей степени, чем их мужья, склонны продумывать события будущей семейной жизни, формулировать для себя цели и планы, связанные с семьей.

С целью исследования эмоционального отношения к будущей семейной жизни был использован метод «Семантический дифференциал времени». В результате выявлено, что замужние девушки представляют свою будущую семейную жизнь как счастливый, оптимистичный, насыщенный, романтический, долго длящийся и одновременно инертный период жизни. В свою очередь их супруги схожим образом относятся к своему семейному будущему как к счастливому, насыщенному, оптимистичному, хорошему, романтическому, необычному, инертному.

Результаты математического анализа данных демонстрируют отсутствие значимых различий в эмоциональных оценках семейного будущего в группах респондентов. Исходя из полученных данных, можно сказать, что в перспективе молодые супруги представляют свою семейную жизнь в достаточно ярких красках, как насыщенную, оптимистичную, стабильную. Юноши и девушки, не так давно вступившие в брак, полны позитивных надежд. Будущая жизнь представляется им счастливой. Можно сделать вывод о содержательном сходстве эмоционально-

оценочного компонента семейных перспектив женатых юношей и девушек.

Выявленные особенности деятельностного компонента семейных перспектив позволили установить поведенческие стратегии, предпочитаемые в супружеской паре. Так, в молодых семьях в целом принято рассказывать о своих проблемах друг другу. Каждый из супругов делится тем, что его тяготит, и партнер его внимательно выслушивает. И мужа, и жены считают, что у них не возникает потребности делиться с кем-то другим: друзьями, родственниками, потому что дома их понимают лучше. Поведенческие стили супругов отражают стремление решать друг с другом свои проблемы, не сдерживать и не накапливать раздражение. Женатые юноши и девушки отмечают, что порой это происходит даже в споре или в ходе выяснения отношений, что подтверждает идеи зарубежных и отечественных исследователей в области психологии семьи о необходимости конструктивных конфликтов для развития брака, так как они предполагают снятие напряженности в отношениях партнеров.

На следующем этапе исследования рассмотрим взаимосвязь ценностно-смыслового, эмоционально-оценочного и деятельностного компонентов семейных перспектив молодых супругов с их удовлетворенностью браком в настоящем как критерием успешности брачной адаптации на данном этапе развития семьи.

Так, выявлено, что на ранних стадиях супружеской жизни практически все юноши и девушки удовлетворены своим браком и поведением партнера. В результате применения метода корреляционного анализа были получены следующие данные. Удовлетворенности браком у замужних девушек связана с такими ценностями как любовь ($r=0,77$), верность ($r=0,63$), наличие детей ($r=0,65$), с отсутствием свободы в поступках и действиях ($r=0,60$). Кроме того, удовлетворенность браком коррелирует с оценкой будущей семейной жизни как долго длящейся ($r=0,87$), веселой ($r=0,81$), спокойной ($r=0,76$), счастливой ($r=0,85$), гармоничной ($r=0,73$), романтической ($r=0,71$), насыщенной ($r=0,70$). Следовательно, можно заключить, что замужние девушки в возрасте 19–25 лет удовлетворены браком в настоящем в связи с тем, что он представляется им перспективным с точки зрения достижения наиболее приоритетных семейных ценностей, а так же ограничивает их свободу, разрешая актуальную для многих в этом возрасте проблему жизненного самоопределения. Выявлено наличие тесной взаимосвязи между удовлетворенностью браком в настоящем и доминирующим позитивным эмоциональным настроением по отношению предстоящему периоду семейной жизни.

В свою очередь удовлетворенность браком у женатых юношей связана с такими жизненными ценностями как поддержка ($r=0,85$), уважение ($r=0,76$), сексуальная удовлетворенность ($r=0,67$), материальный достаток ($r=0,78$). Так же как и у супругов, удовлетворенность браком у молодых мужей связана с эмоциональным отношением к будущей семейной жизни как долго длящейся

($r=0,90$), спокойной ($r=0,86$), счастливой ($r=0,92$), романтической ($r=0,75$), а кроме того привлекательной ($r=0,70$) и бурной ($r=0,78$). Следовательно, можно заключить о наличии взаимосвязи перспективы достижения приоритетных семейных ценностей и позитивного эмоционального настроения к будущему с удовлетворенностью браком в настоящем женатых юношей и замужних девушек.

Проведенный корреляционный анализ показателей поведенческого компонента семейных перспектив и удовлетворенности браком молодых супругов демонстрирует, что готовность и способность к совместному обсуждению и решению проблем напрямую связана с их удовлетворенностью супружескими отношениями в настоящем ($r=0,819$). Можно сделать вывод, что удовлетворенность браком в молодых парах возрастает по мере развития их способности и готовности в ходе супружеской жизни разговаривать и решать друг с другом свои проблемы, не накапливать недовольства в себе.

Итак, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в семье молодые супруги наиболее высоко оценивают верность друг другу и рождение детей, но в остальном ориентированы на разные жизненные ценности. Мужья предпочитают физический комфорт, для них важно сохранить личную свободу в семье. В свою очередь их жены стремятся создать благоприятный семейный микроклимат, в основе которого лежит приоритет ценностей любви, поддержки, уважения, доверия, так же они заинтересованы в совместном с супругом достижении материальных благ и времяпрепровождении.

Планируют свою будущую семейную жизнь молодые супруги тоже по-разному. Так, мужья строят планы и выдвигают цели в первую очередь в профессиональной сфере и в учебе, а жены сосредоточены на планировании самореализации в семье.

Анализ содержания эмоционального компонента представлений о семейных перспективах супругов, совместно проживших от 1 до 3 лет, показал, что и юноши и девушки характеризуются позитивным настроением на будущую семейную жизнь. Несмотря на различия в ценностях и целях, схожесть эмоционального отношения к будущей семейной жизни может стать основой удовлетворенности браком в настоящем. Результаты демонстрируют, что удовлетворенность браком молодых супругов взаимосвязана с доминирующим позитивным эмоциональным настроением на будущее семьи, перспективой достижения приоритетных семейных ценностей, готовностью к обсуждению и совместному решению проблем.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на общее оптимистичное эмоциональное отношение к будущей семейной жизни юношей и девушек, вступившие в брак, они ориентированы на специфичные семейные ценности и строят различные планы. Построение схожей иерархии семейных ценностей как каркаса будущей совместной жизни и согласованное планирование жизненных

целей супругами, о которых пишут исследователи, является на данный момент недостижимым идеалом. И поэтому, вначале совместной жизни, жена ждет и требует от мужа проявлений любви, поддержки, уважения, а муж стремится удовлетворить сексуальные потребности и укрепить материальную сторону их отношений. Выявленные различия в содержании семейных перспектив могут стать источником семейных конфликтов. Однако, современные молодые супруги склонны совместно обсуждать свои проблемы, в связи с чем, не смотря на выяв-

ленные различия в содержании ценностно-смыслового и когнитивного компонентов семейных перспектив, они в целом удовлетворены браком. Вместе с тем, ценностно-ориентационное единство и совместное планирование целей в сфере семьи является «зоной ближайшего развития» для юношей и девушек, совместно проживших от 1 года до 3 лет, и может стать задачей социально-психологического сопровождения молодых семей, направленного на оптимизацию процессов планирования будущей семейной жизни.

Литература:

1. Олиферович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. — СПб., 2006.
2. Там же.
3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Спб., 2001. С. 256—269.
4. Мандрикова Е.Ю. Временная перспектива личности: современные зарубежные и отечественные подходы к ее изучению // Время пути: исследования и размышления / Под ред. Р.А. Ахмерова, Е.И. Головахи, Е.Г. Злобиной, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева. Киев, 2008. С. 37—68.
5. Молокостова А.М. Мотивация создания семьи в связи с построением жизненной перспективы // Сборник материалов конференции «Социально-психологические методы в работе с молодой семьей». Оренбург, 2005. С. 141—158.
6. Гурова О.С., Ипполитова Е.А., Ральникова И.А. Семейные перспективы современных студентов // Известия АГУ. №2. С. 65—72.

References (transliterated):

1. Oliferovich N.I., Zinkevich-Kuzmenkina T.A., Velenta T.F. The Physiology of family crises. Saint-Petersburg, 2006.
2. The same.
3. Golovakha E.I. Life perspective and value orientations of personality // The Physiology of personality in the works of native Physiologists. Saint-Petersburg, 2001.
4. Mandrikova E.Y. The temporal perspective of personality: modern foreign and native approaches to the study. The way time: the researches and speculations. Edited by R.A. Ahmerov, E.I. Golovahi, E.G. Zlobina, A.A. Kronik, D.A. Leontiev. Kiev, 2008. P. 37—68.
5. Molokostova A.M. The motivation of family's making in order to build family's perspective // The collection of conferential articles «Social and Physiological methods related to young family». Orenburg, 2005. P. 141—158.
6. Gurova O.S., Ippolitova E.A., Ralnikova E.A. The family perspectives of modern students. The News The Altai State University. No 2. P. 65—72.

Статья подготовлена при поддержке гранта Президента Российской Федерации (МК-4817.2011.6)

Тренинг личностного роста, как средство профилактики подростковой тревожности

Ищенко Дмитрий Владимирович, ст.преподаватель
Российский государственный социальный университет, филиал в г. Пятигорске

В последнее десятилетие, как за рубежом, так и у нас в стране, значительно повысился интерес к проблемам тревоги, эмоциональной и психической напряженности и стресса. Состояние тревоги является первой эмоциональной ситуативной реакцией на самые различные

стрессоры, и поэтому являются неотъемлемой частью эмоциональных переживаний участников любой значимой деятельности, особенно в естественных условиях.

Существует множество теорий по изучению тревожности. Все эти теории можно разделить на зарубежные (З.

Фрейд, К. Хорни, К. Изард, Ч.Д. Спилбергер), которые рассматривают тревожность с точки зрения динамического подхода, делая упор на бессознательные импульсы которые не осознаются, и отечественные (В.В. Суворова, В.Н. Астапов, И.В. Дубровина, Л.И. Божович, И.В. Имедадзе, Н.Д. Левитов, В.Р. Кисловская и др.), которые рассматривают тревожность с точки зрения ее функций, выделяя тревожность 2 типов: реактивную и личностную, что впрочем, совпадает с теорией Ч.Д. Спилбергера, который различает состояние тревоги и тревожность, как свойство личности.

Психоаналитики, считают, что тревога — это сигнал, предупреждающий «Эго» о надвигающейся опасности, исходящей от инстинктивных импульсов. И, что тревога возникает тогда, когда не удовлетворяются базовые потребности индивида, например, в безопасности.

Современные же отечественные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство отечественных исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно — как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. В целом, тревожность — это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации.

Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный, и операционный аспекты, при доминировании эмоционального.

В психологической литературе принято выделять две большие группы признаков тревоги: первая — физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая — реакции, протекающие в психической сфере. Чаще всего, соматические признаки проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, возрастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны, причудливы и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений.

Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность может носить как негативный — дезорганизовывать личность, так и позитивный характер, способствующий мобилизации сил. Для плодотворной ра-

боты, для гармоничной полноценной жизни определенным уровнем тревоги просто необходим. Тот уровень, который не изматывает человека, а создает тонус его деятельности. Такая тревога не парализует человека, а, наоборот, мобилизует его на преодоление препятствий и решение задач. Поэтому ее называют конструктивной. Именно она выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Однако, в значительной части случаев мы имеем дело с деструктивным проявлением тревоги [1].

Также, тревожность имеет возрастную специфику. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности, как устойчивого образования. Эти возрастные пики тревожности являются следствием наиболее значимых, социогенных потребностей.

Так, для двухлетнего ребенка источником тревоги является разлука с матерью, у шестилетних детей — отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В подростковом возрасте, который является, по мнению многих авторов, переходным, кризисным, сенситивным наиболее значимыми являются отношения со сверстниками, а следовательно, боязнь быть отвергнутым сверстниками, нарушение сексуального развития, кризисы идентичности, авторитетов, синдром деперсонализации, конфликты самооценки, нарцисстические кризисы и суицидальные попытки, асоциальность и делинквентность.

Для того чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание не на специфических симптомах беспокойства, а на заложенных в их основе причинах — обстоятельствах и условиях. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у подростков.

Существует основной, общий подход в коррекции эмоционального состояния и он носит комплексный характер. Это, прежде всего медицинская реабилитация, педагогическая и психологическая, которая направлена на адаптацию подростков в обычных жизненных условиях и снижение тревожности.

Психологический тренинг как метод социально-психологического обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической работы. Тренинги находят широкое применение при оказании психологической помощи, при организации работы в молодежных клубах, центрах реабилитации, детских оздоровительных лагерях и т.д. Их проведением активно занимаются психологи, а также многие педагоги и социальные работники. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, управления собственными эмоциональными состояниями, корректного выражения эмоций и понимания их выражения у окружа-

ющих, самопознания и самопринятия. Эти аспекты очень актуальны именно в подростковом возрасте [2].

Тренинг личностного роста в его современном виде возник на основе групповой психотерапевтической практики и концепции основной встречи, разработанной в 60-е годы К. Роджерсом. Концепция основной встречи базируется на вере в возможность позитивного конструктивного личностного роста в атмосфере безоценочного позитивного принятия, эмпатии и конгруэнтности. Тренинг личностного роста — форма групповой работы в целях стимулирования процессов личностного роста. Количество участников группы встреч варьирует от нескольких человек до нескольких сот человек.

В ходе тренинга ведущий (фасилитатор) проявляет эмпатию (сочувствие) по отношению к переживаниям членов группы, не использует оценочных суждений, практикует самораскрытие, что способствует постепенному возникновению атмосферы доверия. Создание и развитие данной атмосферы в группе способствует свободе исследования, осознания и выражения членами группы личностно значимых фрагментов своего индивидуального опыта, своих мыслей и чувств. Отсутствуют, как правило, запланированные процедуры и упражнения, использующиеся в других (центрированных на лидере) видах групповой психологической работы для того, чтобы структурировать процессы групповой динамики, преодолеть сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы. Полноценное самораскрытие во взаимоотношениях членов группы, возможно только после того, как группа приобретет определенный опыт и пройдет через основные этапы группового процесса: знакомство участников группы; ощущение фрустрации из-за отсутствия структуры; первые попытки самораскрытия и личностное сопротивление этому; описание прошлых, более безопасных событий и чувств; открытое выражение негативных переживаний; выражение любых переживаний, возникающих «здесь и теперь»; попытки исследования личностно значимых тем и проявления самопринятия.

Основной акцент в тренинге личностного роста делается на самоисследовании участников группы, поиске ими аутентичности, на искренности и открытости в выражении чувств и переживаний, благодаря чему постепенно складывается атмосфера принятия и самопринятия в общении, которая воспринимается участниками группового процесса как теплая, поддерживающая и личностно безопасная. Все это помогает участникам групповой работы углубляться в собственный опыт, исследовать как позитивные так и негативные его стороны, осознавать и принимать их.

Опыт внеролевого общения ведет к нарушению конвенциональных коммуникативных стереотипов и, следовательно, — к более непредвзятому и непосредственному восприятию, более глубокому и неискаженному пониманию членами группы самих себя. Перенос навыков и ценностей внеролевого общения, полученных в ходе тре-

нинговых занятий, в сферу каждодневных коммуникаций является одним из внутренних психологических ресурсов человека, его общей психологической культуры, эффекты которой проявляются прежде всего в обращении человека к новым сторонам личности его партнеров по общению, к новым способам и средствам самовыражения и рефлексии [2; 3].

Типичные эффекты тренинга личностного роста:

- расширение сферы осознания человеком самого себя;
- появление тенденции уделять своим отношениям с другими людьми столько же внимания, сколько содержанию общения;
- возникновение стремления принимать нестандартные, творческие идеи партнеров по общению, а не реагировать на эти идеи как на угрозу;
- конструктивные решения межличностных разногласий и проблем;
- повышение самооценки; усиление чувств эмпатии и близости по отношению к другим людям и окружающему миру в целом;
- изменения общения наблюдаются как в профессиональной сфере, так и в сфере отношений с близкими людьми — супругами, родителями, детьми, друзьями.

Тренинг личностного роста с подростками направлен на решение психологических задач этого возраста. В первую очередь таких как, изменения их отношения к социальному окружению и к собственной личности; их социально-психологической адаптации в обществе, а также проработки их эмоциональных состояний, связанных со спецификой данного возрастного периода и сугубо специфическими особенностями исследуемого контингента детей с ограниченными возможностями.

Возрастные границы участников тренинга приблизительно такие: 14—20 лет. Возраст, в данном случае, определяется тем этапом в формировании Я-концепции человека, на котором перед ним встают специфические задачи этого возраста, относимые психологами к переходному периоду от детства к юности и зрелости. Основной задачей этого периода является формирование основных компонентов Я-концепции; в первую очередь самосознания и на его основе — системы мировоззрения, убеждений, идеалов, самоопределения и т.д. В соответствии с этим, тренинг строится таким образом, чтобы, во-первых создать условия для личностного роста, которые помогут подросткам и юношам в решении возникших у них психологических задач, вопросов, поиск ответов на которые является жизненно важным для формирования зрелой личности.

Специфика этого возраста такова, что у подростка возникает потребность в понимании самих себя, во взгляде на себя глазами других людей, особенно ровесников. Только проявив себя вовне человек может судить о том, что он из себя представляет и на что способен. Выполняя разные задания и психологические упражнения (испытания) подросток получает в тренинге такую возможность. Только

проявив себя, каким-то образом на глазах у других людей, можно надеяться получить от них обратную связь о том, что они видели и какое у них об этом представление. Тренинг дает подростку шанс увидеть себя глазами своих ровесников.

Во-вторых, тренинг личностного роста с подростками выполняет еще одну очень важную функцию в работе практического психолога, социального работника, социального педагога. В сознании подростка все эти люди, которые могут оказать ему психологическую или социальную помощь, ассоциируются с представителями воспитательной, контролирующей и наказывающей системами (родители,

учителя, воспитатели, инспектора ОППН и т.д.). Поэтому, когда психолог или социальный работник предлагают свою помощь подросткам, те относятся к ним недоверчиво, с подозрением, не идут на контакт, тем самым отвергая саму возможность оказания им помощи. В этой ситуации психолог, социальный работник бессильны что-либо сделать. Одним из основных, необходимых условий, позволяющих оказывать такого рода помощь является установление доверительных отношений между подростком и взрослым. Только установив такие отношения, можно надеяться, что подросток пойдет на контакт и сможет принять предложенную ему помощь [4; 5].

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: изд-во «Институт практической психологии», — Воронеж, 1995г
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. — М., 1997 г.
3. Кочубей Б., Новикова Е. Как лечить тревожность. // Семья и школа, 1988г, №8.
4. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога. — М.: Эксмо, 2005.
5. Прихожан А.Н. Причины, профилактика и преодоление тревожности. // Психологическая наука и образования, 1998 г., №2.

Метод психологического анализа фотографий: механизм работы

Литвин Антон Витальевич, педагог

МОУ дополнительного образования детей Центр дополнительного образования для детей «Малая академия» (г. Краснодар)

Эпоха постмодерна, в которой мы живем, ознаменовалась появлением новых психотерапевтических методов работы с людьми. Среди этих методов — фототерапия. Однако фотографию можно использовать не только как терапевтический инструмент, но и как инструмент психодиагностики.

Настоящая статья посвящена авторскому методу психологического анализа фотографий, разработанному в 2008 году. Этот метод позволяет диагностировать личностные качества испытуемых по их фотографии. Его преимущество перед другими методиками диагностики личности заключается в весьма оперативном получении «сырых» данных, достаточно лишь сделать фотографию исследуемого человека.

На сегодняшний момент нами проведено множество исследований в данной области, метод психологического анализа фотографий достаточно хорошо проработан. В 2007 году была сформулирована проблема использования фотографии в качестве инструмента психодиагностики. В 2008 году был доказан диагностический потенциал фотографии [8]. В 2009 году показано, что метод психологического анализа фотографий обладает психотерапевтическими возможностями [6]. Наконец, в 2010 разработан алгоритм для определения типа личности с помощью авторского метода [7].

Проблема механизма метода психологического анализа фотографий. Однако вся эта работа была про-

делана без четкого и ясного понимания механизма работы метода. До этого момента мы обходились в его объяснении механизмом проекции: фотограф служит неким экраном, на который фотографируемый проецирует свои качества как субъект межличностных отношений, в результате чего изображенные на фотографии поза, жесты и мимика служат индикаторами качеств личности. Это объяснение не могло нас удовлетворить, поскольку используемый в нем «загадочный» механизм проекции не мог дать нам полного представления о сути методики. Несовершенство объяснения механизма работы метода также сказывалось на скудности направлений для дальнейших исследований фотографии как инструмента диагностики. Иными словами, требование практики заставляло нас искать стройное описание механизма работы метода.

Порядок работы нашего метода достаточно прост: сначала исследователь фотографирует человека, затем по фотографии составляет описательный анализ особенностей позы, жестов и мимики, и затем через интерпретацию этих особенностей делает вывод о личностных качествах испытуемого. Наконец механизм работы такого простого в применении метода был найден с использованием социально-психологических понятий и категорий.

Механизм работы метода психологического анализа фотографий. В момент фотографирования у фотографи-

рующегося повышается самоосознание, которое усиливает соответствие установки «на себя» — Я-концепции — и реального поведения людей. В момент срабатывания этой установки человек пытается поддержать знания о себе в глазах фотографа.

Во время фотографирования между фотографом и фотографирующимся осуществляется общение. Выступая субъектом межличностных отношений с фотографом, человек заботится о поддержке собственных знаний о себе через оптико-кинестическую невербальную систему, являющуюся наиболее информативной стороной общения. Именно невербальное поведение (поведенческий компонент Я-концепции), а именно поза, жесты и мимику и отражается на фотографии.

Истолковывая позу, жесты и мимику человека на фотографии, можно судить о когнитивном компоненте его Я-концепции.

Так на фотографии объективируется когнитивная составляющая Я-концепции.

Объективируется — значит делается зримой, отражается на фотографии (в соответствии с терминологией А.И. Копытина, выделившего объективирующую функцию фотографии [5]).

Рассмотрим этот механизм подробнее.

Самоосознание во время фотографирования. Самоосознание — состояние сознания индивидуума, при котором его внимание сосредоточено на самом себе. Самоосознание делает людей более чувствительными по отношению к собственным установкам и диспозициям (крупным установкам) [11].

К факторам, усиливающим самоосознание, относятся: зеркала, маленькие города, яркий свет, бросающиеся в глаза таблички с именами, не нарушаемая ничем тишина, индивидуальная одежда и индивидуальное жилище, а также теле- и фотокамеры [18]. Описаны случаи, когда на помощь человеку, рассыпавшему почтовые конверты, быстрее приходили те, кого незадолго до этого кто-то сфотографировал [18] — сработала установка на альтруизм. Это происходит потому, что люди, уровень самоосознания которых повышен в результате того, что они оказались, например, перед телекамерой, демонстрируют усиленный самоконтроль, а их действия более отчетливо отражают их установки.

Однако «самоосознание — осознание человеком самого себя как «Я» — возможно лишь при противопоставлении его чему-то «другому», чему-то, что не является им» [10]. Этот принцип заключается в следующем: «индивид ощущает себя тем и настолько, в чем и насколько он отличается от других» [19]. В утверждении собственной уникальности и кроется часть механизма самоосознания: родившиеся в других странах, более склонны, чем другие, к упоминанию места своего рождения. Также острее осознается свой пол, когда человек находится в окружении лиц противоположного пола [16]. Даже если люди очень похожи, они все равно обратят внимание на то, что отличает их друг от друга, какими бы незначительными ни

были эти отличия [11]. В случае фотографирования фотограф и становится тем «другим», отличия от которого и осознает фотографирующийся. Здесь фотограф выступает усилителем самоосознания.

С понятием «самоосознание» схоже понятие «самоосознаваемости» (Я-образ в его социально-психологических составляющих) — это осознание и оценка себя в социуме, умение мысленно смотреть и оценивать себя со стороны и заботиться о мнении людей о себе [14] — человек стремится поддерживать собственные знания о себе в глазах окружающих. Самоосознаваемость (в отличие от самоосознания — *состояния*) есть социально-психологическое *свойство* личности [14], выраженное у разных людей по-разному и могущее усилиться под влиянием некоторых факторов, например, перед телекамерой.

Таким образом мы можем утверждать, что фотографирование усиливает соответствие установок и реального поведения людей, доводит установки до сознания. Точно также, по нашему мнению, усиливается установка, направленная на самого себя, о чем будет сказано ниже.

Объективация Я-концепции во время фотографирования. Мы будем рассматривать Я-концепцию, в соответствии с взглядами Р. Бернса [2], как установку «на себя».

Я-концепцию можно разложить, как установку, на компоненты:

- когнитивный компонент — образ Я — представление индивида о самом себе (нас интересуют именно личностные свойства);
- эмоционально-оценочный компонент — самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;
- поведенческий компонент — потенциальная поведенческая реакция, то есть то конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой во время фотографирования, в частности, выбор позы.

Выделение этих трех составляющих и позволяет рассматривать Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя.

Рассмотрение Я-концепции как установки объясняет тот факт, что она влияет на поведение [17], [20], что люди стараются поддерживать собственные знания о себе в глазах других, формируя мнение о себе.

Самоосознание во время фотографирования делает людей более чувствительными по отношению к собственным установкам, в первую очередь к Я-концепции как к более сильной [2], направленной на самого себя. В момент ее срабатывания на фотографии объективируется ее когнитивная составляющая, но на фотографии непосредственно видна лишь поведенческая (в виде позы, жестов и мимики). Как именно это происходит — изложено ниже.

Личность как субъект общения с фотографом. Во время фотографирования между фотографирующимся и фотографом осуществляется общение [8].

Непосредственно перед актом самого фотографирования фотограф-исследователь сообщает инструкцию фотографируемому-испытуемому, последний выражает свое согласие фотографироваться, задает уточняющие вопросы и т.д. — они общаются, каждый из них является субъектом общения, диалога. Интерактивный аспект общения в данном случае представлен взаимодействием по поводу фотографирования.

Фотографирующийся в данном контексте проявляет субъектность при выборе позы для фотографирования. В этот момент (собственно фотографирование — спуск затвора) общение не прерывается. Фотографирующийся как субъект общения сообщает фотографу собственную Я-концепцию — срабатывает поведенческий компонент Я-концепции.

Невербальная коммуникация через оптико-кинетическую знаковую систему полностью замещает речь. Именно поза, жесты и мимика фотографирующегося отражают его Я-концепцию.

Поведенческий компонент Я-концепции, который мы можем наблюдать на фотографии, и есть поза, жесты и мимика фотографирующегося.

Таким образом на фотографии мы видим поведенческий компонент Я-концепции. Анализируя его особенности (т.е. особенности позы, жестов и мимики), мы можем сделать вывод и о когнитивном компоненте Я-концепции. Как это делается — в следующем подразделе.

Невербальная сторона общения. Невербальная сторона общения является более информативной, чем вербальная [3], [12], [13]. Именно здесь проявляется достоинство фотографии в «фиксации» поведенческого компонента Я-концепции — невербального поведения.

Оптико-кинетическая система знаков, видимая на фотографии, включает в себя жесты, мимику, пантомимику, которые являются невербальным сообщением, а значит — носителем информации о фотографируемом, его Я-концепции. Эта информация передается закодированно, в виде знаков [1]. Поскольку язык тела является с одной стороны генетически врожденным, с другой — культурно обусловленным [12], [15], существуют более-менее универсальные «словари» языка телодвижений, трактующие различные позы, жесты и мимику.

Истолковать позу, мимику и жесты — значит перейти от поведенческой, внешней составляющей Я-концепции к когнитивной, внутренней.

Существуют различные подходы к интерпретации поз, жестов и мимики, некоторые из них:

1. дарвинизм — язык телодвижений человека уходит своими филогенетическими корнями к животному языку, в частности, к языку обезьян (яркий современный исследователь — А. Пиз);

2. физиологический — «все разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению», оптико-кинетическая человеческая сигнальная система в приложении к каждому человеку в отдельности имеет

признаки первой сигнальной системы, а в приложении к коллективному общению — второй системы (И.М. Сеченов, А.Я. Бродецкий);

3. биоэнергетика А. Лоуэна, ученый связывает мышечные напряжения с блокированием свободных течений энергии в организме [9];

4. опытный — язык телодвижений анализируется в его естественных или искусственно вызванных проявлениях, а затем составляется описание воздействия на других людей его элементов (например, Л. Лаундес, Б. Вирт [4], отчасти НЛП).

Несмотря на такое разнообразие подходов и разную теоретическую основу в интерпретации поз, жестов и мимики, на наш взгляд, много сходства.

На основе этих подходов нами был составлен список из 67 возможных поз, жестов и мимики (признаков кинесики — языка телодвижений) и интерпретация к ним. Это необходимо для работы по анализу фотографий. Все эти признаки кинесики были классифицированы в соответствии с критериями анализа фотографий [8]: положение туловища; положение плеч; положение рук; положение пальцев; положение ног; положение головы; мимика.

Интерпретация признаки кинесики строятся на тех же характеристиках, что могут быть в когнитивной составляющей Я-концепции. Анализируя особенности кинесики, можно сделать вывод о Я-концепции исследуемого человека.

Условия метода психологического анализа фотографий. Из описанного механизма работы метода видно, что он будет работать только при соблюдении определенных условий.

- испытуемый должен знать, что его фотографируют и не препятствовать фотографированию — в противном случае уровень самооосознания не повысится;
- нужно делать одну фотографию испытуемого — во избежание «притупления» самосознания и хаотичного выбора поз на разных фотографиях испытуемым;
- фотографирующийся должен быть свободен в выборе позы — именно он основной субъект фотографирования и демонстрации своего Я;
- фотографировать надо в полный рост — невербальное поведение распространяется на все тело;
- фотография должна быть надлежащего размера и качества — чтобы можно было без труда разглядеть позу, жесты и мимику испытуемого;
- необходимо давать инструкцию — неременное условие работы с любой методикой: «Для проведения диагностики я вас сфотографирую. Станьте так как хотите. Выберите место, где бы вы хотели стоять»;
- испытуемый не должен отвлекаться на посторонние стимулы — рассмотрение Я-концепции как установки требует исключения стимулов, которые могут повлиять на поведение испытуемого во время фотографирования и погасить действие установки.

Соблюдение всех этих условий и является гарантом того, что на фотографии объективируется Я-концепция исследуемого человека.

Заключение. В результате проведённого теоретического анализа нам удалось попытка формулирования механизма работы метода психологического анализа фотографий. Небольшой шаг в постижении сути нашего метода от механизма проекции к гармоничному построению механизма работы метода имеет огромное значение. Построение стройной теоретической базы нашего метода способно открыть новые горизонты для дальнейших исследований. Понимание механизма работы метода может

усилить терапевтический эффект фотографии при проведении фототерапии. Однако мы не считаем, что полностью отказались от механизма проекции как от базиса механизма работы нашего метода. Мы лишь раскрыли его суть для метода психологического анализа фотографий. Фотография, как явление постмодерна, обладает сложной внутренней структурой. Соотношение нового механизма работы метода и механизма проекции является одним из наших дальнейших теоретических исследований.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999;
2. Бернс Р., Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М.: «Прогресс», 1986;
3. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве. М.: ВЛАДОС, 2000;
4. Вирт Б. Все о человеке, его характере и языке тела. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004;
5. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии. СПб.: Речь, 2003, с. 12–13;
6. Литвин А.В. Из опыта экспериментальной работы по психодиагностике личности (метод психологического анализа фотографий) // Развитие региона и социальное творчество молодежи. Краснодар: ИЭиУ МИСС, 2010;
7. Литвин А.В. К вопросу об определении типа личности с помощью метода психологического анализа фотографий // Психология и педагогика: проблемы современной науки и практики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20–21 сентября 2010. Челябинск: ООО МАТРИЦА, 2010, с. 43–46;
8. Литвин А.В. Фотография как инструмент психодиагностики // Научные труды молодых исследователей программы «Шаг в будущее». — М.: НТА «АПФН», 2008, с. 85–87;
9. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М.: ИОИ. 2000;
10. Льюис К.С. Боль / пер. Алексей Цветков. Chicago, Russian Edition: SGP, 1987;
11. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2002;
12. Пиз А., Пиз Б. Новый язык телодвижений. М.: Эксмо, 2006;
13. Рощин С.К. Невербальные способы общения // Социальная психология / отв. ред. А. Л Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002;
14. Социальная психология / под ред. Столяренко А.М. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009;
15. Bull P. Nonverbal communication. The Psychologist, 2001, № 12, p. 644–647;
16. Cota, A.A., & Dion, K.L. Salience of gender and sex composition of ad hoc groups: An experimental test of distinctiveness theory. Journal of Personality and Social Psychology. 1986, № 50, p. 770–776;
17. Graziano, M.S.A., Hu, X., and Gross, C.G. Visuo-spatial properties of ventral premotor cortex. J. Neurophysiol. 1997, № 77, p. 2268–2292;
18. Ickes, W., Layden, M.A., & Barnes, R.D. Objective self-awareness and individuation: An empirical link. Journal of Personality. 1978, № 46, p. 146–161;
19. McGuire, W.J. An information-processing model of advertising effectiveness. In H.L. Davis & A.J. Silk (Eds.), Behavioral and management sciences in marketing. New York: Ronald Press. 1978, p. 289;
20. Ruvolo, A., & Markus, H. Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. Social Cognition. 1992, № 9, 95–124. p. 46.

Компетентность профессионала как психолого-акмеологическая проблема

Бережнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Пилюгина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Проблема компетентности как свойства профессионала и ее конкретных видов традиционно является одной из важнейших в психолого-акмеологических исследованиях, так как компетентность представляет собой

необходимое условие профессионализма личности и деятельности (Вегерчук Н.Э., Денисов О.И., Деркач А.А., Дроздов И.Н., Егорова Т.Е., Елина И.Е., Жидяев С.С., Зазыкин В.Г., Игельник М.С., Маркова А.К., Степнова Л.А.,

Юсупов С.А. и мн. др.). В психологии и акмеологии проведены как теоретические, так и прикладные исследования различных видов компетентности — профессиональной, социальной, психологической, коммуникативной, аутопсихологической, конфликтологической, социально-психологической, компетентности в управлении кризисными организациями, при осуществлении кадровой работы и др.. Выявлены их сущностные характеристики, психологическая структура, психологические и акмеологические условия и факторы развития, однако эта проблема еще пока далека от своего законченного решения [3].

Среди проведенных психолого-акмеологических исследований компетентности заметное место занимают те, в которых было подвергнуто анализу сама категория «компетентность». Обобщение их позволяет утверждать, что в них «компетентность» (*competentia* — принадлежность по праву) рассматривается прежде всего с точки зрения «...обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области». Особо подчеркивалась и еще она важная характеристика данной категории: *competence* — «...законно принятая способность общепринятого авторитета совершать определенные акты или действия в конкретных условиях, круг полномочий. Данное понимание сущностных характеристик компетентности стало базисным во многих теоретических и прикладных психологических и акмеологических исследований исследованиях. С опорой именно на него изучались конкретные свойства компетентности как условия профессионализма, механизмы формирования и функционирования [1].

В психолого-акмеологических исследованиях компетентность традиционно рассматривалась в контексте выделения ее свойств на уровне общего, особенного и единичного, что соответствует одному из ведущих методологических принципов научного знания (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Мясищев В.Н.). В связи с этим сама категория «компетентность», как подчеркивалось, отвечает требованиям уровня общего, является обобщающей именно на уровне общего.

В психолого-акмеологических исследованиях профессиональная компетентность рассматривается в качестве главного когнитивного компонента подсистемы профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения субъекта труда, постоянно расширяющаяся система знаний, круг решаемых проблем или вопросов, что позволяет выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [4].

«Профессиональная компетентность» является общенаучной категорией, однако в разных науках в понимание ее сущностных характеристик вкладывался свой смысл. Например, в кадроведении она рассматривается как высокий уровень общих и профессиональных знаний и овладения разных сфер служебной деятельности, глубокое понимание профессиональных проблем, деловую надежность в решении профессиональных задач, связанных с кадровой работой и кадровой политикой.

Среди исследований специальных видов (подвидов) профессиональной компетентности, имеющих непосредственное отношение к компетентности в сфере управления, следует выделить работы Деркача А.А. и других авторов (акмеологическая компетентность) [2], Елиной И.Е. (компетентность в профессиональной деятельности госслужащих) [4], Дроздова И.Н. (компетентность в кадровом оценивании персонала), Ситника С.Н. (компетентность субъектов кадровой работы), Жидова С.С. (компетентность в сфере управления кадровой работой в организации), Игельника М.С. (психологическая компетентность в условиях антикризисного управления), Зазыкина В.Г. (психологическая компетентность руководителя), Вегерчук И.Э. (социально-перцептивная компетентность), Степновой Л.А. (аутопсихологическая компетентность) [7], Кузьминой Н.В. (психолого-педагогическая компетентность), Жукова Ю.М. и Петровской Л.А. (коммуникативная компетентность), Марковой А.К. (профессиографическая компетентность) [6], Юсупова С.А. (коммуникативная компетентность госслужащих в их взаимодействиях со СМИ) и др .

В некоторых психолого-акмеологических исследованиях представлялись и другие основания для выделения специальных видов компетентности, обладающих обобщающими свойствами. Так, А.К. Маркова указывала, что на существование следующих видов компетентности (по критерию «общее-особенное»):

- специальная компетентность, проявляющаяся во владении собственно профессиональной деятельностью, способностью проектировать дальнейшее профессиональное развитие (тождественно профессиональной компетентности);
- социальная компетентность как ответственность за результаты своего труда, высокий уровень профессионального взаимодействия и общения;
- личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения, противостояния профессиональной деформации;
- индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии [6].

Анализ представленных выше особенных видов компетентности показывает, что обобщающей является специальная компетентность, а остальные являются ее важными структурными составляющими. Заметим, что данные особенные виды компетентности, исходя из их содержания, входят в структуру управленческой компетентности.

С психологической точки зрения в приведенных определениях и типологиях просматривается ряд взаимосвязанных качественных особенностей, которые по сути дела отражают общую внутреннюю структуру компетентности, включающую ряд взаимосвязанных компонентов. Если речь идет о компетентности в какой-либо профессиональной области, то можно выделить пять главных компонентов, определяющих содержание компетентности:

— гностический или когнитивный компонент, характеризующий наличие необходимых профессиональных знаний;

— регулятивный компонент, позволяющий использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач;

— рефлексивно-статусный компонент, дающий право за счет признания авторитетности действовать именно так;

— нормативный компонент, определяющий круг полномочий, сферу профессионального ведения;

— коммуникативный компонент, необходимость которого обусловлена тем, что многие виды профессиональной деятельности всегда осуществляется в условиях делового общения и взаимодействий. Поэтому компетентность проявляется прежде всего в общении [3].

Таким образом, когда речь идет о существенных характеристиках компетентности в чем-либо на уровне общего и особенного, следует раскрывать содержание всех отмеченных компонентов.

Рассматривая данный вопрос, целесообразным видится акцентирование внимания на психологическом и акмеологическом содержании психологической компетентности, где обоснована общая структура психологической компетентности и разработана ее теоретическая модель, включающая несколько взаимосвязанных подструктур:

— социально-перцептивную компетентность, проявляющуюся в «знании людей»;

— социально-психологическую компетентность, выступающую как система структурированных знаний о закономерностях поведения, деятельности, общения и отношений людей, включенных в профессиональные или социальные группы;

— аутопсихологическую компетентность как систему знаний, позволяющая осуществлять самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, что обеспечивает самоэффективность;

— психолого-педагогическую компетентность как систему знаний о методах осуществления влияния на людей [2, 5].

Между данными подструктурами имеются тесные системные функциональные связи. Данная модель на сегодняшний день считается обобщенной, в то же время проводятся исследования по ее дополнению и совершенствованию.

Расширение комплексных исследований профессиональной и психологической компетентности привело

к необходимости изучения их акмеологического содержания.

В исследованиях Денисова О.И. были разработаны две психолого-акмеологические модели конфликтологической компетентности руководителя в виде табличного и структурно-функционального системного описания. В табличном описании выделялись следующие уровни (подструктуры): гностический, проектировочный, регулятивный, рефлексивно-статусный, нормативный и коммуникативный [1].

Степнова Л.А. разработала общую описательную модель профессиональной компетентности государственных служащих, включающую следующие подструктуры: на уровне структурно-содержательных видов — психологическую, социально-психологическую, социально-перцептивную, коммуникативную, профессионально-педагогическую; на уровне операционно-технологических видов — рефлексивную и аутопсихологическую [7].

Проведенные психологические и акмеологические исследования создали необходимые научные предпосылки для разработки проблемы *акмеологической компетентности*. Эта проблема начала разрабатываться в теории акмеологии (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Селезнева Е.В. и др.).

В теоретической акмеологии существенные характеристики *акмеологической компетентности* рассматривается как проявление интегральной способности зрелой личности строить свое поступательное профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы (Маркова А.К., Селезнева Е.В. и др.). Акмеологическая компетентность складывается из знаний о закономерностях достижения высоких уровней профессиональных и личностных достижений, психологических качеств личности, достигшей вершин в своем развитии, умений различать объективные и субъективные факторы, способствующих достижениям, способности планировать свое прогрессивное профессиональное развитие, уметь осуществлять его и др. (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К.) [2, 6].

Думается, значимым вкладом в развитии концепции акмеологической компетентности будут являться прикладные психолого-акмеологические исследования конкретных видов акмеологической компетентности, являющихся залогом успешности конкретных видов профессиональной деятельности и их системных связей.

Литература:

1. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. — М.: МААН, 2000.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. — М.: РАГС, 2010.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: познание и развитие. — СПб.: ПИТЕР, 2008 и др.
4. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности госслужащих / Экономика и управление: проблемы и пути выхода из кризиса. Ч. 1. — М.: РАГС, 2000.

5. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе: Матер, научно-практ. конф. — М.: РАГС, 1998. — с. 295—296.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 2000.
7. Степнова Л.А. Сущностные характеристики аутопсихологической компетентности личности. — М.: Эдельвейс, 2007.

Межличностные конфликты, возникающие на фоне принятия решения о преодолении бесплодия методом ЭКО

Федина Людмила Петровна, преподаватель

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Удивлением и неприятным открытием для многих мужчин и женщин оказывается неспособность к зачатию, поскольку в большинстве своем супруги полагают, что беременность должна наступить сразу же после прекращения применения контрацептивов. Не лучшим образом проблемы с зачатием могут сказаться на морально-психологическом состоянии таких пар и начать препятствовать их общению с внешним миром. Осознание того, что бесплодие не просто физическое состояние, а еще и целый ряд факторов эмоционального и социального характера, дается супругам с проблемой зачатия непросто. Некоторые могут страдать от интенсивного ощущения раздражения, потери самообладания, зависти к людям, не знающим такой проблемы, безысходности, и депрессиям. Реагируют на диагноз бесплодия мужчины и женщины всегда по-разному, что зачастую сказывается на личных взаимоотношениях, на физическое, психологическое, социальное и экономическое состояние обоих партнеров.

Врачами всего мира изучаются психологические проблемы бесплодия. И многие исследования подтверждают, что женщина, находясь в состоянии стресса, может иметь нарушения самых разных функций организма — от сократительной активности маточных труб до желания иметь близость в «опасные» дни. С мужчиной то же происходит изменения: внешне незаметные на фоне волнения они могут препятствовать нормальной выработке спермы или ее активному выбросу. К этому добавляется и еще более усугубляет психологическое состояние супругов процедуры и предписания, сопутствующие лечению: болезненные методы исследования, коитус «по расписанию» (который может вызвать даже половую дисфункцию), необходимость повторения посткоитального теста, мастурбации, ежедневное измерение базальной температуры и т.д.

Широкий спектр чувств испытывающих супругами в этот период выражается в виде:

- злости на то, что бесплодие мешает им жить;
- раздражения на несправедливость при лечении бесплодия: женщине приходится преодолевать больше трудностей и проходить более болезненные процедуры по сравнению с мужчинами;

— разочарования, что существующие методы лечения не гарантируют рождение ребенка, даже после того, как будет потрачено много времени и эмоциональной энергии.

Доктор Сьюзен Майкселл, доктор философии, психолог, считает, что невозможность иметь ребенка часто разъединяет супругов. Далеко немногие браки выдерживают это испытание, оставаясь такими же, как прежде. Среди опрошенных бездетных пар 71% отметили влияние бесплодия на их брак. Причем, 56% считают, что бесплодие оказало и некоторое положительное влияние на их жизнь, остальное число пар говорили об отрицательном воздействии. «Все сказали, что муж и жена или сильнее сближаются, или сильнее удаляются друг от друга», — говорит д-р Майкселл. Насколько сумеют супруги смириться с бесплодием, как они отнесутся к невозможности родить ребенка, будет зависеть слаженность или разобщенность между супругами.

То, что женщины переживают эту проблему сильнее, чем мужчины, показывают многие исследования. Возможно, это происходит по причине врожденного чувства материнства, которое является неотъемлемой частью женщины. Однако некоторые специалисты отмечают, что на результаты опросов влияет большая готовность женщин рассказать о своих чувствах. Проблемы между супругами часто возникают, когда один из супругов, обычно жена, хочет разговаривать на эту тему, тогда как другому это тяжело.

Желая помочь своим женам, облегчить их состояние и тем самым уменьшить их стресс мужья только усугубляют свой собственный, отмечали при опросе бесплодных пар мужья. Конфликт может возникнуть по разным причинам, например один из супругов хочет иметь ребенка гораздо больше, чем другой, или мужчина, имеющий детей от первого брака, по всей вероятности, захочет отказаться от дорогостоящего лечения.

Проблема усыновления тоже может являться причиной конфликта, так как супруги по-разному могут отнестись к этой проблеме. «Пары, совместная жизнь которых складывалась вполне удачно, могут встретиться с трудностями, когда возникнет проблема бесплодия, осо-

бенно если женщина будет ждать, что ее муж разделит все ее переживания, — замечает д-р Майкселл. — Он обязательно будет чувствовать то же, что она, — это во-первых, а во-вторых — необязательно в то же время».

Бывает и так, что устав от постоянных переживаний жены и что не удается изменить ее состояние, муж, зная свои обязанности оберегать жену, отдаляется от нее еще больше. Когда он устраняется еще и от процесса лечения, жена чувствует себя покинутой.

В 40% случаев, когда бесплодным оказывается мужчина, женщина может злиться на него, а он может чувствовать себя ущемленным. «При мужском бесплодии ситуация становится еще более напряженной, потому что оно труднее лечится», — считает д-р Майкселл. Супруги могут ссориться из-за сомнительных трюков с оплодотворением донорской спермой, которое может быть единственным шансом женщины родить ребенка. «Это действительно дилемма, — признается д-р Майкселл, — и часто именно женщина больше беспокоится о чувствах мужчины, о его отношении к тому, что он может оказаться отцом ребенка донора. Ее может мучить чувство, что она эгоистична. Она сомневается в правильности своего выбора».

Переживания супругов из-за невозможности естественным путем родить ребенка достаточно тяжелые. Семейные пары с диагнозом бесплодие по стрессогенности ситуации ученые сравнивают и сопоставляют с такими тяжелыми психотравмами как: утрата члена семьи, неизлечимое заболевание, развод и т.д. Поэтому и взаимоотношения супругов могут претерпевать серьезные испытания.

Неблагополучием трех факторов называют ученые бесплодие в браке. Социальное, психологическое и физическое неблагополучие тесно взаимосвязаны между собой и часто влияют друг на друга. Межличностные отношения супругов в данной ситуации претерпевают значительные изменения. При женском бесплодии нарушения супружеских взаимоотношений, отмечают ученые, наблюдаются чаще, чем при мужском. Эти нарушения имеют значение не только для индивидуумов, состоящих в бесплодном браке, но и оказывают влияние на общество в целом, повышая число разводов, снижая социальную активность этой части населения. При нарушении репродуктивной функции у одного из супругов, особенно усиливаются комплекс неполноценности, неуверенность в себе, чувство ущербности.

Ю.Ф. Приленский выделяет этапы семейных отношений в бесплодном браке:

- 1) период гармоничных взаимоотношений;
- 2) период нарастающего беспокойства в связи с отсутствием беременности, но без открытого обсуждения этого факта;
- 3) период формирования сверхценных идей физической и социальной неполноценности, появления заместительных интересов и возникновения невротических расстройств;
- 4) диагностический период;

5) период надежд на успешное лечение;

6) период разрешения и адаптации к ситуации.

В общественном сознании бездетность в общественном сознании часто связывается с женскими генетическими качествами и мужской потенцией. Вынужденно бездетные пары, ощущая себя «изгоями» в глазах окружающих, сами выступают инициаторами изоляции.

По данным диссертационного исследования М.М. Малярской мотивация к расторжению брака по причине бесплодия составила 7,5%. Среди бездетных супругов на втором — четвертом годах брака уровень разводов был в 2,1—4,2 раза выше, чем у супругов, имеющих детей. Опрошенные мужчины и женщины считали наличие детей необходимым условием стабильности брака в 95%. У 68,4% женщин бесплодие способствовало повышению раздражительности, у 28,2% — замкнутости; среди мужчин соответственно — 22% и 15,5%. На ухудшение отношений по причине бесплодия указали 14% женщин с первичным, 36,6% со вторичным бесплодием и 18,1% мужчин.

Исследуя межличностные отношения супругов в бесплодном браке, Е.А. Волков приводит следующие данные. В 76% случаев были обнаружены межличностные нарушения при женском бесплодии. Кроме того, бесплодные женщины дают более низкую оценку своим отношениям с мужем. 14% женщин с первичным бесплодием и 35,6% с вторичным бесплодием указали на то, что именно бесплодие способствовало ухудшению отношений с мужем.

Существующая связь между супружескими конфликтами и нервно психическими расстройствами установлена психологами. К подавленности, отчужденности, к ухудшению психологического и физического состояния, значительному понижению работоспособности человека приводит отсутствие взаимопонимания в семье. Отсутствие навыков общения способно разрушить семью. Сопереживание, терпимость, уступчивость, доброжелательность являются основными компонентами культуры общения. Умение признать ценность другого, даже при несовпадении позиций — качество, с помощью которого можно достичь гармонии в семейной жизни.

Семейная жизнь невозможна без общения и отношений членов семьи друг к другу и их взаимодействия, обменом информацией между ними, их духовного контакта. От степени совместимости их взглядов, ценностей зависит удовлетворенность супругов общением. Безусловно тот факт, что нервозность, неуравновешенность, замкнутость и другие отрицательные черты характера являются плохими спутниками семейного общения.

Рассматривая ситуацию решения проблемы бесплодия посредством ЭКО, мы сталкиваемся с потерей контроля над процессом. Беременность с помощью этого метода имеет ряд особенностей. Женщине необходимо принять и осознать невозможность самостоятельной беременности, а это часто приводит к изменению образа «Я» в состоянии нового образа происходит интеграция бесплодия и болезненных переживаний с ним связанных. Как неотъ-

емлемая часть в процессе оплодотворения и беременности должно произойти принятие помощи в виде ЭКО.

Поэтому так необходима подготовка к ЭКО, в том числе психологическая, поскольку степень неопределенности исхода в этой технологии достаточно высока. Это связано с различными проблемами и психологическими переживаниями, которые могут возникать у семьи на разных этапах реализации технологии ЭКО. На этапе гормональной стимуляции овуляции кроме эмоциональных переживаний семьи, связанных с разделением ответственности и активной роли, у женщины могут возникать негативные переживания по поводу возможных последствий гормональной терапии для здоровья и внешности. Поскольку именно женщина на разных этапах подготовки и проведения всех процедур, связанных с методом ЭКО остается

объектом для медицинских манипуляций. В психологическом плане вполне возможно возникновение различных острых негативных переживаний. У женщины эти переживания могут выражаться в виде страха и тревоги, связанные с наркозом, операцией и ее исходом. Процедура забора спермы вызывает у многих мужчин стыд.

Сталкиваясь с такими проблемами, супруги задаются вопросом — нужно ли им быть вместе, если их взаимоотношения и взаимная близость не нужны для зачатия ребенка. И тогда одни пары устанавливают для себя некий предел — это время (год, три) или степень вмешательства во внутреннюю среду организма (лапароскопия, инсеминация). Другая группа прекращает попытки, только истощив все ресурсы — материальные или возрастные.

Литература:

1. Волков А.Е. Внутренняя картина беременности // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии: Мат. Всерос. конф., Иваново, 6–8 июля 2001. — С. 117–120.
2. Дейнека Н.В., Мельниченко Н.И. Психологический подход к проблеме бесплодного брака // Психотерапия и клиническая психология: методы, обучение, организация: Материалы Рос. конф. «Психотерапия и клиническая психология в общемед. практике». — СПб., 2000. — С. 273–274.
3. Дениз Фоули, Эйлин Нечас. Энциклопедия женского здоровья изд. «Крон-Пресс», 1995 г. пер с англ. М.Г. Луппо («Rodale Press Inc, 1993) OCR Палек, 1998 г.
4. Добряков И.В., Малярская М.М. Как родить счастливого ребенка? Монография СПб.: Речь, 2008, 160 с.
5. Дорно И.В. Современный брак: проблемы и гармония. М. Педагогика. 1990. 342 стр.
6. Лоныч В.В., Богдашкин Н.Г., Кришталь В.В. и др. Сексуальная дисгармония супружеской пары при женском бесплодии // Эксперим. и клинич. медицина. — 1999. — № 1. — С. 144–147.
7. Макаричева Э.В., Менделевич В.Д. Психологические аспекты бесплодного брака: (Обзор литературы) // Проблемы репродукции. — 1996 — № 1. — С. 20–22.
8. Малярская М.М. Социально-медицинские аспекты проблемы бесплодного брака <http://www.med2000.ru>.
9. Приленский Ю.Ф. Бесплодные браки. — СПб.: Питер, 2004.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К вопросу об адаптации военнослужащих с различным типом адаптивной пластичности мозга к оперативно-служебной деятельности

Асылбекова Лейла Умурзаковна, доктор психологических наук, доцент
Академия Государственного управления при президенте Республики Казахстан (г. Алматы)

Тапалова Ольга Бисеновна, кандидат биологических наук, доцент
Казахский национальный педагогический университет им. Абая (г. Алматы)

Адаптация человека к новым условиям среды осуществляется за счет физиологических изменений в организме, а также поведенческих реакций и имеет выраженную индивидуальную зависимость. В этой связи особую актуальность при подборе кадров в систему органов внутренних дел Республики Казахстан приобретает проблема психофизиологического отбора людей, обладающих определенным уровнем адаптационных возможностей.

В последние годы отмечается устойчивая тенденция к росту грубых форм отклоняющегося поведения в сочетании с пограничными нервно-психическими расстройствами. Отмечается рост распространенности различных отклонений в поведении у лиц, призывающихся на военную службу, а также рост физических и психоэмоциональных нагрузок на военнослужащих (Ф.З. Мерсон) [1].

Одной из методик выявления нервно-психической патологии является электроэнцефалография (ЭЭГ), которая представляет собой суммарную регистрацию электрической активности большого количества нейронных популяций, и отражает функциональное состояние головного мозга. Известно, что ЭЭГ в покое (фоновая) сохраняет индивидуальное постоянство и практически не меняется в возрасте от 18–60 лет. Обнаружение явных патологических изменений ЭЭГ является признаком ненормального функционирования нервной ткани, а, следовательно, и церебральной патологии. Даже при отсутствии клинических жалоб обследуемого человека выявление патологических изменений на ЭЭГ следует рассматривать как признак латентной патологии.

В настоящее время, важное значение приобретают методы компьютерной диагностики, в частности, диагностика на биокомпьютерном комплексе «Ритм-6». В данном исследовании мы попытались расширить диагностические возможности БКК «Ритм-6» в полисистемном анализе лиц, привлекаемых на воинскую службу. При этом было интересным сравнить и оценить характерологические черты здорового человека в зависимости от типа нейродинамической пластичности, а также опреде-

лить диагностические критерии параметров ЭЭГ здорового контингента лиц.

Межфункциональный анализ профессиональной деятельности военнослужащих включает в себя сравнительную оценку параметров активности регуляторных систем организма (анализ вариабельности сердечного ритма по показателям кардиоинтервалограммы), индивидуально-типологическое исследование нервной системы и определение характерологических черт личности для объективной информации о работе неспецифических механизмов регуляции гомеостаза, что отражает функциональное состояние организма.

Появление возможности множественной регистрации психофизиологических параметров (ЭЭГ, ЧСС и др.) привели к пониманию функционального состояния как комплекса поведенческих проявлений, сопровождающих различные аспекты человеческой деятельности. Функциональное состояние — это системный ответ организма, обеспечивающий его адекватность требованиям деятельности (Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев) [2,3].

Диагностика функционального состояния связана с задачей распознавания различных физиологических показателей и реакций организма. Выделяют два класса функционального состояния:

1) состояние адекватной мобилизации, когда все системы организма работают оптимально и соответствуют требованиям деятельности. Имеется в виду «оперативный покой» — особое состояние готовности к деятельности, при котором организм человека за короткий промежуток времени способен перейти в различные формы физиологической активности для выполнения конкретной деятельности. Состояние оперативного покоя сопровождается повышением тонуса нервных центров, а также напряжением некоторых вегетативных функций.

2) Состояние динамического рассогласования, при котором различные системы организма либо не полностью обеспечивают его деятельность, либо эти системы работают на излишне высоком уровне траты энергетических ресурсов. Речь идет о, так называемых, экстремальных

состояниях (реактивных пограничных или патологических состояниях).

Подобный способ оценки позволяет прогнозировать развитие нежелательных функциональных состояний, таких, как монотония, стресс или высокая степень утомления.

Согласно этому подходу, акцент делается на функциональную специализацию двух систем организма: 1) ретикулярную формацию ствола мозга, способную оказывать как возбуждающее, так и тормозное влияние на вышележащие отделы мозга; 2) лимбическую систему, ответственную за эмоциональное состояние человека. Обе системы, будучи тесно связанные с высшими отделами коры больших полушарий, образуют особую функциональную систему, имеющую несколько уровней реагирования: физиологический, поведенческий, психологический (субъективный).

Это определение дает основание проводить границу между разными функциональными состояниями не только по поведенческим проявлениям, эффективности деятельности или результатам полиграфической регистрации, но также и по уровню активности модулирующих систем мозга.

Уровень адаптивности человека к психологическим стрессогенным воздействиям определяется индивидуальными особенностями центральных и вегетативных механизмов регуляции — пластичностью нейродинамических процессов. Для анализа параметров ЭЭГ здорового контингента военнослужащих фиксировались все данные, выходящие за рамки нормативного разброса. Полученные значения были переведены в процентное отношение и занесены в таблицы.

По данным ЭЭГ, как метода регистрации электрической активности (биопотенциалов) головного мозга через неповрежденные покровы головы, судят о физической зрелости головного мозга, его функциональном состоянии, наличии очаговых поражений, общемозговых расстройств и их характере. Электроэнцефалограмма представляет собой запись суммарной электрической активности клеток полушарий мозга. Различают спонтанные волны с частотой колебаний (в сек), преобразованные в герцовый диапазон:

- дельта-волны — 0,5–3 Гц;
- тета-волны — 4–7 Гц;
- альфа-волны — 8–13 Гц;
- бета-волны — 14–30 Гц.

Большое значение в диагностике поражений мозга имеют функциональные пробы: реакция активации, прерывистое световое раздражение (фотостимуляция), усиленное глубокое дыхание в течение 2–3 мин (гипервентиляция), звуковое раздражение и др.

У здорового бодрствующего человека нормальная ЭЭГ характеризуется наличием аир-ритмов с правильным региональным распределением и амплитуды для альфа-ритма (не выше 100 мкВ) и бета-ритма (15–20 мкВ). Допускается наличие единичных рассеянных тета-волн,

амплитудой не выше амплитуды фоновой активности (но не более 35 мкВ), занимающих не более 15% общего времени записи.

Вариантами нормальной ЭЭГ является плоский тип с отсутствием или слабой выраженностью альфа-ритма, а ЭЭГ с амплитудой, не превышающей 20 мкВ (т.е., низкоамплитудными). Эти 2 типа ЭЭГ указывают на преобладание в мозге десинхронизирующих влияний, они формируются постепенно в процессе созревания. Может также наблюдаться гиперсинхронный альфа-ритм как вариант нормы (амплитуда выше 100 мкВ, но ниже 150 мкВ). Иногда встречается вариант с бета-ритмом повышенной амплитуды (до 40 мкВ), но, с правильным региональным распределением. Пограничной считается ЭЭГ с наличием рассеянных дельта и тета-колебаний, не превышающих по амплитуде фоновую активность и 50 мкВ. И, наконец, появление билатерально синхронных разрядов альфа- и тета-волн при гипервентиляции, которое считается нормальным явлением в детском возрасте, но может отмечаться и у небольшого процента взрослых в возрасте до 30 лет. Такая картина расценивается как вариант нормы. При этом амплитуда пароксизмальных разрядов не должна превышать 100–120 мкВ. Все отклонения от описанной картины нормальной ЭЭГ и ее вариантов, должны расцениваться как патологические.

Обнаружение явных патологических изменений ЭЭГ является признаком ненормального функционирования нервной ткани, а, следовательно, церебральной патологии. Даже при отсутствии клинических жалоб обследуемого человека выявление патологических изменений на ЭЭГ следует рассматривать как признак латентной патологии. Во всех классификациях ЭЭГ выделяют три группы: 1) нормальную; 2) пограничную между нормой и патологией; 3) патологическую.

Перед обследованием пациент не должен испытывать чувство голода, т.к. это может вызывать изменения на ЭЭГ. Голова перед обследованием должна быть чисто вымыта. Это позволит добиться лучшего контакта электродов с кожей головы и получения более достоверных результатов исследования.

Диагностический модуль комплекса позволяет проводить оценку пластичности нейродинамических процессов головного мозга и соответствующих индивидуально-типологических характеристик.

Съем биоэлектрической активности мозга на комплексе «Ритм-6» проводится с лобно-затылочных отведений (F-0) после предварительной обработки точек наложения электродов спиртовым раствором.

Результаты ЭЭГ исследования представляются исследователю в виде:

- 1) матрицы переходных вероятностей ЭЭГ при открытых и закрытых глазах;
- 2) среднеинтегральных характеристик основных ритмов;
- 3) гистограммы индексов основных ритмов;

- 4) типа пластичности;
- 5) гистограммы амплитуды основных ритмов.

Матрица переходных вероятностей ЭЭГ позволяет определить ядро доминирующего ритма (патологическое функциональное ядро по С.И. Сороко), что имеет принципиально важное значение в тактике проведения ЭЭГ-БОС. Определение основных структур взаимодействия компонентов ЭЭГ позволяет определить функциональное ядро в том или ином частотном диапазоне биоэлектрической активности мозга, что имеет достаточно четкие корреляции с клиническими проявлениями заболевания с преобладанием возбуждательного или тормозного процессов. Разрушение доминирующего функционального ядра будет вести к гармонизации внутрисистемных нейронных взаимоотношений и установление физиологического равновесия, что клинически проявляется улучшением самочувствия пациента.

Анализ литературы показал, что ряд авторов, занимающихся проблемами психофизиологии (С.И. Сороко; Н.Н. Василевский; Л.Н. Гондарева и др.) [4,5,6], выделили на основе корреляционного анализа основных нейродинамических характеристик и личностных психологических черт испытуемых три основные группы пластичности (типы нейродинамической активности головного мозга).

Первая группа пластичности — высокоадаптивный тип. Таким лицам характерна социальная экстраверсия, эмо-

циональная устойчивость, общительность и смелость в установлении социально-значимых связей. Их поведенческая структура направлена в сферу межличностного взаимодействия. Они рациональны, обладают социальным интеллектом, им свойственна высокая психическая мобилизация.

Вторая группа пластичности — среднеадаптивный тип. Ведущими показателями данных лиц являются следующие характеристики: дипломатичность, эмоциональная устойчивость, естественность, творческая активность, умение жить интересами группы, самостоятельность в организации собственного поведения.

Третья группа пластичности — низкоадаптивный тип. Эта группа лиц обладает высоким уровнем личностной тревожности. Им характерны такие качества, как умение вести себя в обществе, соизмерять собственные амбиции с мнением коллектива, стремление к групповым видам деятельности, к сотрудничеству. В работе они исполнительны, скрупулезны, чувствительны к замечаниям и порицаниям а в стрессовых ситуациях подвержены психосоматическим расстройствам.

Таким образом, разработанная методика диагностики по показателям ЭЭГ позволяет дифференцировать норму и патологию ЦНС, и определять по типам пластичности характерологические черты обследуемых кандидатов на службу в правоохранительные органы.

Литература:

1. Меерсон Ф.З. Адаптация к большой нагрузке и сердечная недостаточность. — М.: Наука, 1973. — 220 с.
2. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Введение в психофизиологию. М., 2002.
3. Hathaway S., Mckinley J. Basic readings on MMPI in psychology and medicine. Minneapolis. 1956.
4. Сороко С.И., Бекшаев С.С. Статистическая структура ритмов ЭЭГ и индивидуальные свойства механизмов саморегуляции мозга. // Физиол.журн.СССР. — 1981. — т.67, №8. — с. 1765—1773.
5. Василевский Н.Н., Суворов Н.Б. и др. Комбинаторный подход взаимной статистической зависимости ритмов электроэнцефалограмм. — В сб: Адаптивные реакции мозга и их прогнозирование. — Л., Наука, ЛО, 1978, с. 117—123.
6. Гондарева Л.Н. Прогнозирование и коррекция состояния человека по биоритмологическим характеристикам физиологических процессов при различных видах деятельности // Автореф. дисс...докт. биол. наук. — Санкт-Петербург, 1996. — 37 с.

Применение инструментов прикладной психологии для оценки качества образования в педагогическом колледже

Величко Елена Владимировна, аспирант
Уральский государственный педагогический университет

В России, как и в других странах мира, в последнее время уделяется много внимания вопросам повышения качества образования. Интеллектуальный потенциал общества, напрямую определяющийся качеством высшего образования, является важнейшим фактором не

только экономического и социального развития, но и фактором экономической и политической самостоятельности страны, фактором ее выживания [2, с. 33].

Система качества создается и внедряется в вузе как средство, обеспечивающее проведение определенной по-

литики и достижение поставленных целей в области качества. Система качества позволяет вовлечь в работу по качеству всех сотрудников, рационально распределить между ними ответственность и полномочия.

Одним из основных элементов системы качества образования является выявление и устранение отклонений и их причин.

Контроль качества должен охватывать все этапы работ по оказанию образовательной услуги в педагогическом колледже: от планирования образовательного процесса до выпуска специалистов [5, с. 15]. Также очень важно, чтобы основной объем контроля осуществлялся в виде самоконтроля, когда исполнители работ заинтересованы контролировать сами себя и сами же могут устранить возникшие проблемы. При этом должен сохраняться также независимый контроль для проведения инспекторских проверок. Оптимальный вариант — сочетание этих двух видов контроля, которое будет зависеть главным образом от характера оказываемой образовательной услуги и контингента специалистов, ее оказывающих [8, с. 12].

Для того, чтобы иметь возможность оценить качество образования при проведении контролируемых мероприятий, необходимо ввести понятие нормы или эталона.

Норма качества образования — выявленная и зафиксированная документально система требований к качеству образования, соответствующих потребностям личности, общества, государства [7, с. 9].

Оценка качества образования есть мера качества (числовая или семантическая), выражающая собой соотношение измерений свойств (функций) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества. Оценка качества образования может быть внешней или внутренней [2, с. 34].

Внешняя оценка дается качеству образования государством, социумом, профессиональной средой. Достаточно эффективной, универсальной внешней оценкой социума считается конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда, или результат его адаптации.

Под внутренней понимается оценка, данная самой личностью или учреждением, осуществляющим образовательный процесс. Такая оценка необходима для осуществления обратной связи и коррекции образовательного процесса. Особое значение в образовательном процессе принадлежит контролю и оцениванию знаний и умений студента. Особую ценность контролируемые мероприятия приобретают тогда, когда они используются не от случая к случаю, а представляют собой систему длительного непрерывного контроля.

Совокупность непрерывных контролируемых действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение учащегося от незнания к знанию, называется мониторингом качества обучения.

Измерение качества образования возможно с применением инструментов прикладной психологии.

Прикладная психология — ориентированная на специалистов-психологов направленная на практику психология.

Когда в 1892 г. была основана Американская психологическая ассоциация (American Psychological Association, APA), в преамбуле ее устава было сказано, что ассоциация сформирована для того, чтобы «развивать психологию как науку» [11, с. 4]. В 1945 г. APA подверглась реорганизации, после чего в новом уставе записали, что теперь ее миссия «развивать психологию как науку, профессию и средство повышения роста благосостояния людей». Новые фразы были не просто желанием воззвать к американской общественности, которая ценила прикладную науку выше теоретической. Они отражали фундаментальные изменения в природе психологии, в том числе появление фигуры прикладного психолога.

Основатели немецкой психологии рассматривали себя как ученых-теоретиков, изучающих функционирование разума, и не интересовались общественной полезностью своих открытий. Но как мы уже знаем, американской психологии было суждено интересоваться полезным применением больше, чем чистыми исследованиями. Американцы хотели получить такую психологию, которая учила бы их, как правильно действовать. Тем не менее, хотя первые американские психологи быстро обратились к практическому применению своей науки, они оставались академиками и учеными. Например, когда в 1899 г. Дж. Дьюи говорил, что психологи должны поставить свою дисциплину на службу обществу, он отнюдь не имел в виду, что они сами должны заниматься практической деятельностью. Он хотел, чтобы психологи занялись изучением предметов, важных для педагогики, например научением и чтением. Результаты научных исследований психологов должны были использовать специалисты в области образования, которым следовало разработать методики для учителей.

Согласно этой схеме, прикладная психология оставалась научной психологией.

Но уже тогда многие психологи предоставляли услуги организациям и отдельным гражданам. Они стремились не только разрабатывать тесты для определения интеллекта учащихся или отбора персонала, но и самостоятельно применять их и консультировать родителей или предпринимателей, переходя, таким образом, от научной работы к прикладной деятельности. В конце концов произошло разделение на теоретиков и практикующих психологов, для которых психологические услуги стали основной деятельностью и источником дохода.

После того как психологи-теоретики и практикующие психологи разделились, у них обнаружились различные социальные и экономические интересы, порой противоречащие друг другу.

Для прикладной психологии обязательна опора на научную базу и язык научных статей.

Под прикладной психологией понимаются все отрасли академической психологии, которые стремятся применить принципы, открытия и теории психологии на практике в смежных областях, таких как образование (педагогика), промышленность (эргономика), маркетинг, опрос общественного мнения, спорт (психология спорта), кадровая

служба (психодиагностика) и т.п. и/или обнаружить базовые принципы, которые могут быть применены таким образом.

Прикладная психология — разделы и отрасли психологии, ориентированные на решение разнообразных практических проблем. К таким разделам относятся педагогическая, экономическая, инженерная психология, психология труда, спорта, управления, авиационная и космическая, военная, медицинская психология, психология чтения и библиотечной работы, творчества, юридическая, психология семьи и быта и др.

Задачи, встающие перед прикладной психологией — это постоянный поиск решений практических проблем, возникающих в повседневной жизни людей. Различия между фундаментальной и прикладной психологией могут быть показаны на примерах. В первом случае психолог исследует, как приобретаются новые навыки, почему объемный предмет воспринимается как объемный, хотя его отображение на сетчатке глаза является плоским, или как разные люди оценивают промежутки времени. Анализ этих явлений дает психологу возможность систематизировать факты человеческого поведения. Практический же психолог решает другие проблемы: какими качествами должен обладать водитель такси и как их выявлять, какой длины должна быть строка печатного текста, чтобы читатель меньше утомлялся, какой должна быть панель управления самолета, чтобы показания приборов легко читались и т.п. Практический психолог может проводить исследования на фабрике, выясняя причины текучести кадров, может быть консультантом по профессиональной ориентации в школе, может давать рекомендации военным по приспособлению прицелов к особенностям человеческого зрения.

Прикладная психология — общий термин, используемый для обозначения всех тех отраслей психологии, которые стремятся применить принципы, открытия и теории психологии на практике в смежных областях, таких как образование (педагогика), промышленность (эргономика), маркетинг, опрос общественного мнения, спорт (психология спорта), кадровая служба (психодиагностика) и т.п. и/или обнаружить базовые принципы, которые могут быть применены таким образом.

Основной инструмент прикладной психологии — тест интеллектуальных способностей — был изобретен в Европе, в США прикладная психология достигла наибольшего расцвета. Более половины психологов мира работают в Соединенных Штатах.

Прикладная психология использует модели и методы, разработанные теоретической психологией, например, закономерности научения могут быть использованы при написании руководства для продавцов. С другой стороны, прикладная психология получает собственные данные, разрабатывает собственные методы и развивает новые направления в психологии (например, коучинг как один из методов консультирования и активизации потенциала человека, возникший ок. 20 лет назад и разрабо-

танный американскими психологами Т. Леонардом и Д. Уитмором).

Тестирование интеллектуальных способностей сыграло фундаментальную роль в создании прикладной психологии и по сей день занимает центральное место в психологической практике. Тесты интеллекта изобрели отнюдь не в силу научных причин, они служили образованию общества. Во второй половине XIX в. правительство впервые занялось проблемой начального образования, а затем сделало его обязательным. В связи с этим понадобилось установить стандарты учебных успехов, оценивать учеников в соответствии с этими стандартами и измерять различия в умственных способностях детей.

В зависимости от предмета измерения выделяются тесты педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др. Педагогические тесты измеряют степень усвоения учебного материала, овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, уровень учебных достижений обучающихся.

Учитывая, что качество усвоения учащимися подлежащего изучению материала, усвоенного ими опыта и, следовательно, деятельности, которую они могут осуществлять в результате обучения, характеризуется различными уровнями усвоения (деятельности), то и мониторинг качества обучения может проводиться на различных уровнях [10, с. 29]:

1-й уровень — уровень представления (знакомства).

Студент способен узнавать объекты и процессы, если они представлены ему сами или дано их описание, изображение. На этом уровне студент обладает знанием-знакомством и способен опознать, различить и соотнести объекты и процессы.

2-й уровень — уровень воспроизведения.

Студент может воспроизвести информацию, операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении. Он обладает знанием-копией.

3-й уровень — уровень умений и навыков.

Студент умеет выполнять действия, общая методика и последовательность которых изучены на занятиях, но содержание и условия выполнения их новые.

4-й уровень — уровень творчества.

Студент не только овладевает знаниями, умениями и навыками, но и умеет самостоятельно «добывать» необходимые знания и умения.

Один из важнейших вопросов технологии мониторинга — использование средств и методов контроля усвоения учебного материала. Здесь могут быть привлечены контрольные вопросы, задания, задачи и др., однако наиболее эффективным является использование педагогических тестов.

Педагогическое тестирование — это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов.

Педагогический тест — это инструмент, предназначенный для измерения обученности учащегося, состо-

ящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.

Тесты можно разделить на две категории — адаптивные и традиционные тесты.

Функции

Тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную:

— Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Это основная и самая очевидная функция тестирования. По объективности, широте и скорости диагностирования, тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

— Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании студентов колледжа к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции тестирования могут быть использованы дополнительные меры стимулирования студентов, такие как: раздача преподавателем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный разбор результатов теста.

— Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

Преимущества педагогического тестирования перед традиционными методами контроля знаний:

1. Более высокая объективность контроля. В оценке, выставляемой на основе традиционных методов контроля, существенным оказывается субъективный компонент. Если тест достаточно качественный, то влияние субъективных факторов исключается, и получаемая оценка может рассматриваться как объективная.

2. Более дифференцированная оценка. В традиционных методах контроля пользуются четырехбалльной шкалой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»). Результаты тестирования, благодаря особой организации тестов, могут быть представлены, если необходимо, в шкалах, содержащих много градаций оценки, что обеспечивает более высокую точность измерений учебных достижений.

3. Более высокая эффективность. Тесты можно одновременно проводить на больших группах студентов.

Литература:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий, М., из-во МГУ. из-е 4-е доп и перераб. — 2009. -263 с.
2. Загвоздкин В. Качество — это процесс постоянного совершенствования: (проблема качества образования) // Директор школы. -2010. -№5. — с. 33—37.
3. Зотов А.Н. Разработка автоматизированной системы контроля знаний студентов по дисциплине «Экономика предприятия». МГВМИ, 2007. — 278 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М: Интеллект-Центр, 2002.

Обработка результатов для получения окончательных оценок проводится легче и быстрее, чем, скажем, проверка контрольных работ. Особенно велика экономия времени, когда в форме тестирования проводятся экзамены.

Конечно, у тестирования как метода контроля есть и свои ограничения. Легче всего с помощью тестов проверить овладение просто организованным учебным материалом. Проверка глубинного понимания предмета, овладения стилем мышления, свойственным изучаемой дисциплине, с помощью тестов затруднена, хотя в принципе возможна. Отсутствие непосредственного контакта со студентом, с одной стороны, делает контроль более объективным, но, с другой стороны, повышает вероятность влияния на результат других случайных факторов.

Преодолеть эти недостатки помогает правильно организованная дидактическая система оценки качества обучения, в которой тесты занимают подходящее место. Наилучший эффект дает сочетание применения тестовых и традиционных методов контроля.

Особо эффективно автоматизированное тестирование. Использование компьютерных технологий для автоматического контроля знаний облегчает проверку работ и централизованное хранение результатов, а также получение различных статистических данных.

Виды педагогического тестирования знаний и умений учащихся:

- входное: при начале обучения;
- текущее: в течение периода обучения;
- рубежное: по окончании изучения раздела, темы;
- итоговое: по окончании изучения дисциплины;
- отсроченное: спустя какое-то время после изучения темы (от 3 месяцев до года и более).

Таким образом, педагогическое тестирование занимает определенное самостоятельное место в общей системе качества образовательного процесса в педагогическом колледже. При его правильной организации и обучении преподавательского состава, педагогическое тестирование помогает учащемуся критически оценить свои успехи, позволяет получать информацию о том, как происходит овладение студентами колледжа учебным материалом, какие элементы учебного процесса недостаточно эффективны, какие корректирующие мероприятия следует внести в содержание и форму познавательной деятельности студентов — будущих педагогов.

5. Морев И.А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: Учебное пособие. — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004.
6. Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. Модели и алгоритмы информационно вычислительной системы компьютерного тестирования. — М.: Прометей, из-е 3-е доп. и перераб. — 2010. — 147 с.
7. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. Ч.2. — М.: Центр тестирования МО РФ, 2009.
8. Поддубный А.В., Панина И.К., Ащепкова Л.Я. Методические основы разработки и использования педагогических тестов. — Владивосток. — Изд-во Дальневост. ун-та, из-е 4-е доп. и перераб. — 2010. — 119 с.
9. Третьякова, О.С. Обществознание: тестовые задания для абитуриентов специальности 100103 «Социально-культурный сервис и туризм» и 100201 «Туризм» (Учебное пособие) [Текст] / О.С. Третьякова. — Челябинск: УралГУФК, 2009. — 60 с.
10. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Уч. Пособие. — М.: Логос, 2009. — 203 с.
11. Практические методы обучения / Сборник статей «Методика преподавания психологии». — СПб. — СПб ГУ-2010. — 305 с.

Управление психологической безопасностью образовательной среды колледжа

Величко Елена Владимировна, аспирант
Уральский государственный педагогический университет

В условиях модернизации Российского образования базовым условием и результатом достижения качества образования становится обеспечение безопасности учебно-воспитательного процесса. Традиционно эта проблема рассматривалась с позиции опасностей и рисков для физического, психического и психологического здоровья обучающихся и преподавателей. Однако мы считаем, что проблема безопасности образовательной среды намного шире. Она имеет не только медико-психологический, но и социокультурный аспект, и выходит за рамки потребностей личности в личной безопасности. Нами выделены опасности и риски учебно-воспитательного процесса социокультурного характера, связанные с нереализацией социальных интересов обучающихся, преподавателей, педагогического колледжа, государства (низкий уровень воспитанности и общекультурной подготовки будущих педагогов, невыполнение требований государственного стандарта и ожиданий общества, неучет потребностей рынка труда, запросов работодателей и др.).

Понятие «образовательная среда» объединяет содержательные характеристики образования как сферы социальной жизни и среды как фактора образования, а также является подсистемой социокультурной среды

Идея исследования психологической безопасности образовательной среды включена в идеологию современной педагогики с середины 90-х гг. XX в., что нашло отражение как в Законе «Об образовании», так и в научных публикациях и исследованиях [В.И. Иванова, М.В. Тавровская, Е.В. Чернобай]

Психологическая безопасность — это состояние, характеризующее образовательное пространство колледжа, фиксируемое через отношения ее участников.

Психологически безопасная образовательная среда — результат комплексного, системного, длительного специально организованного психолого-педагогического процесса, результат которого фиксируется в наличии (создании):

- гуманистической образовательной системы среднего профессионального учреждения;
- единого образовательного и воспитательного пространства в окружающей ССУЗ среде;
- включённости личности студента в образовательный процесс в субъектной позиции;
- наличия значимых для студента сообществ, обеспечивающих удовлетворение его потребности в межличностном общении, характеризующихся общинным характером организации деятельности, наличием отношений, основанных на требовательности и уважении друг к другу.

Модель психологически безопасной образовательной среды колледжа включает:

1. защищенность от психологического насилия;
2. референтную значимость окружения;
3. удовлетворенность в личностно-доверительном общении. [2, с. 44]

Принципы обеспечения психологической безопасности в образовательной среде колледжа:

- принцип опоры на развивающее образование и воспитание
- принцип психологической защиты личности
- принцип помощи в формировании социально-психологической умелости

Угрозы психологической безопасности образовательной среды:

1. Психологическое насилие в процессе взаимодействия

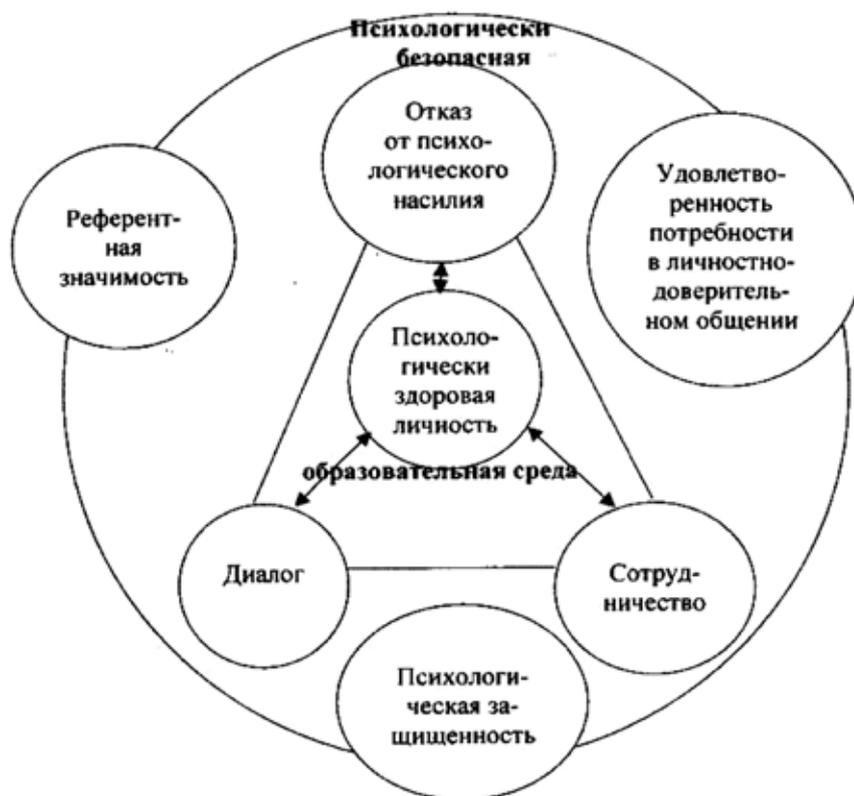


Рис. 1. Структурная модель психологически безопасной образовательной среды [1, с. 12]

Психологическое насилие — это физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия.

2. Непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения

Следствие: студент колледжа отрицает ценности и нормы школы, стремится «покинуть» ССУЗ.

3. Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды

Следствие:

- эмоциональный дискомфорт;
- нежелание высказывать свою точку зрения и мнение;
- неуважительное отношение к себе;
- потеря личного достоинства;
- нежелание обращаться за помощью,
- игнорирование личных проблем и затруднений окружающих его студентов и взрослых;
- невнимательность к просьбам и предложениям.

4. Незрелость системы психологической помощи в образовательном учреждении

Следствие — неэффективность психологического сопровождения студента в колледже; угроза психическому здоровью

5. Эмоциональное выгорание педагогов среднего профессионального образовательного учреждения

Следствие — профессиональная деформация; угроза психическому здоровью личности как студентов, так и педагогов колледжа.

Следствием отрицательной психологической безопасности образовательной среды являются:

- эмоциональный дискомфорт;
- нежелание высказывать свою точку зрения и мнение;
- неуважительное отношение к себе;
- потеря личного достоинства;
- нежелание обращаться за помощью,
- игнорирование личных проблем и затруднений окружающих его студентов и взрослых;
- невнимательность к просьбам и предложениям.

Формы психологического насилия:

1. Психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей студентов колледжа);

2. Психологические эффекты (утрата доверия к себе и к миру, беспокойство, тревожность, нарушения сна, аппетита, депрессия, агрессивность, низкая самооценка, соматические и психосоматические заболевания);

3. Психологические взаимодействия (доминантность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, безответственность, неуверенность, беспомощность)

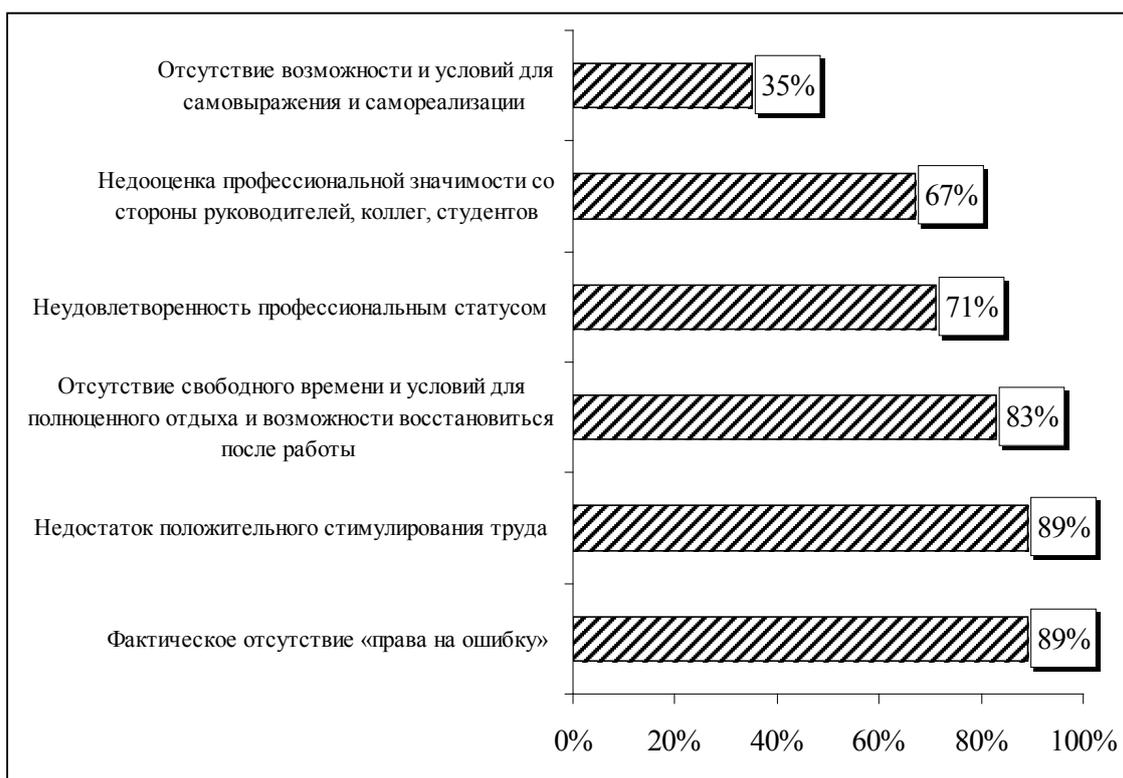


Рис. 2. Факторы, отрицательно влияющие на психологическую безопасность образовательной среды [7, с. 84]

Проявления психологического насилия в образовательной среде колледжа:

- публичное унижение;
- оскорбление;
- высмеивание;
- угрозы;
- обидное обзывание;
- принуждение делать что-то против своего желания;
- игнорирование;
- неуважительное отношение;
- недоброжелательное отношение.

Результаты исследования мнения педагогов о факторах, отрицательно влияющих на психологическую безопасность образовательной среды [4, с. 98] представлены на (рис. 2).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества безопасность должна обеспечиваться не тепличностью условий, а в рамках деятельностной парадигмы образования — умением субъектов образования регулировать опасности и риски, управлять ими.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой образовательного учреждения можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками среды учреждения и защищенности от психологического насилия.

Условия организации безопасной образовательной среды в колледже следующие:

- активное предупреждение возникновения острых, деструктивных проблем развития студента в течение учебного дня в школе;
- эффективное применение адекватных методов и технологий работы в условиях стрессовой ситуации;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, психологов, управленцев, родителей, а также самих детей, включая овладение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в условиях стрессовой ситуации.

Соотнесение данных об изменении индекса безопасности организуемой образовательной среды педагогического колледжа и показателей качества образования позволило утвердиться в том, что проектирование педагогических ситуаций, обеспечивающих регуляцию опасностей и рисков достижения качества образования, стало основанием для продуктивного изменения отношения студентов к обучению в педагогическом колледже и получению профессии.

Основные задачи организации безопасной образовательной среды в среднем профессиональном образовательном учреждении:

- выявить факторы, определяющие возникновение и действие стрессов в условиях ССУЗа (анализ потребует целенаправленного исследования на базе ряда образовательных учреждений с последующей оценкой каждым участником — педагогом, психологом, администратором, родителем — возможных рисков, присущих образовательному учреждению);

— отработать систему согласованных взглядов и представлений педагогов, психологов, родителей на образовательную среду колледжа как на комфортную среду, благоприятную для социализации, обучения и развития современного ребенка (экспериментальная модель «Колледж без стрессов»);

— обосновать условия организации такого типа образовательной среды и требования к ее эффективной организации, относящихся ко всем участникам, отвечающим за обучение, воспитание, развитие студентов, включая систему задач и действий, для каждого участника педагогической ситуации;

— обосновать комплекс методов и технологий для работы педагогов, психологов, управленцев, родителей, студентов в условиях возникновения стрессов, а также в целях их профилактики в ходе учебно-воспитательного процесса в колледже;

— составить минимальный и доступный комплекс упражнений и занятий для применения каждым участником образовательной ситуации;

— сформулировать конкретные рекомендации педагогам, психологам, управленцам, родителям по органи-

зации комфортной образовательной среды в образовательном учреждении.

Таким образом, все вышеизложенное позволило сделать вывод о том, что в основе обеспечения психологической безопасности образовательной среды колледжа — прогнозирование, обнаружение, регуляция и ликвидация опасностей и рисков достижения качества образования. Ядром ее организации выступает психолого-педагогическая направленность коллектива на проектирование ситуаций, регулирующих опасности и риски достижения качества среднего профессионального образования. Управление психологической безопасностью образовательной среды в данном контексте должно опираться на принципы организации психологической защищенности личности; принцип опоры на развивающее образование; принцип помощь в социально-психологической умелости, входящие в концепцию гуманизации образования [2, 8]. При этом основой конструирования психологической безопасности выступает внутриличностное общение, свободное от психологического насилия во взаимодействии. Результатирующим ее итогом является психологически здоровая личность.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Дисс... докт. психол. наук. — СПб., 2002. — 386 с.
2. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Дисс. ...докт. псих. наук. — М., 2000. — 360 с.
3. Дятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Проблемы информационной безопасности человека и задачи экологического образования // Современные проблемы науки и образования. Электронный журнал, 2006. — №2. — www.science-education.ru/number2.htm
4. Иванова, В.И. Экспериментальное исследование значимости психологической безопасности образовательной среды в системе многоуровневой подготовки специалиста / В.И. Иванова // Мир психологии. — 2007. — №3. — с. 98—110.
5. Ковров В.В. Психологическая безопасность образовательной среды : состояние и возможности психологической коррекци. М.: ЦЭПП МГППУ, 2010—225 с.
6. Липский И.А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. — М., из-е 2-е доп. 2009. — Том I. — с. 39—47.
7. Сидорова Л.З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды колледжа // Современные проблемы науки и образования. — 18.05.2011 — С. 84—89
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 366 с.
9. Тавровская М.В. Развитие эстетического потенциала образовательной среды средствами информационных технологий: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. 13.00.01. — Ростов-на-Дону, 2007—24 с.
10. Чернобай, Е.В. Подготовка учителя к совершенствованию профессиональной деятельности в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды / Е.В. Чернобай // Педагогика. — 2009. — №7. — с. 78—82.

Особенности становления локуса контроля у подростков, получающих кадетское образование

Додова Людмила Муратовна, аспирант

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

В современной России сложились разнообразные организационные формы учебной деятельности. Помимо традиционного школьного образования, успешно функционируют образовательные учреждения, в которых аккумулируются этнопсихологические, культурно-исторические, национальные отечественные и региональные традиции. К учебным заведениям этого вида можно отнести кадетские корпуса. В них обучаются подростки мужского пола, получающие в процессе общего среднего образования комплексное образовательно-воспитательное, развивающее педагогическое воздействие вариативного типа. Ученики («кадеты») познают этнические традиции народа, основанные на почитании патриотизма, незыблемости семейных ценностей, межпоколенной преемственности культуры, нравов, религиозных традиций и обычаев.

Историческая справка

Словом «кадет» (от французского *cadet* — «младший») в дореволюционной России определялось звание воспитанников кадетских корпусов — средних военно-учебных заведений для детей дворян и офицеров, с 7-летним курсом. Первые кадетские учреждения в России были созданы императорским Указом 29 июля 1731 года. Процесс широкомасштабных реформ 60–80-х годов XIX века затронул и систему кадетского образования. В 1882 году было восстановлено наименование *кадетских корпусов*, так как оно точнее определяло их прямое назначение. Сохранив установившийся в этих заведениях общеобразовательный учебный курс и общие основы воспитания, правительство уравнило их в средствах содержания и придало всему строю внутренней жизни в них такой характер, который отвечал цели учреждения подготовительных военно-воспитательных заведений. Было установлено, что должности воспитателей должны замещаться исключительно офицерами. Воспитанники разделялись на группы по возрастам и классам, группе присваивалось наименование «рота», с установлением должностей ротных командиров. Одновременно вводились «военные школы» — учебные заведения для «воспитания и элементарного образования малолетних, удаляемых из кадетских корпусов по малоспособности или нравственной испорченности» [6].

В середине XIX века были созданы и несколько казачьих кадетских корпусов, которые содержались на средства, отпущенные из войсковых капиталов. Они были доступны для детей всех казаков, но первенство приема принадлежало сыновьям офицеров, чиновников и дворян. Первым был основан Оренбургский Неплюевский кадет-

ский корпус (1825 г.). Следующий за ним — Омский кадетский корпус, преобразованный в 1848 г. из Войскового казачьего училища; затем шли Донской Императора Александра III кадетский корпус (1883-й год основания), Второй Оренбургский кадетский корпус (1887 г.), и, наконец, самый молодой в дореволюционной России — Владикавказский кадетский корпус, основанный в 1901 г.

Краткий исторический обзор показывает, что современные кадетские школы-интернаты, возобновленные в 80-х гг. XX века, берут свое начало в отечественных традициях кадетских корпусов, в которых воспитывались подростки из семей офицеров российской армии. Сегодня их назначение — получение воспитанниками общего и начального военного образования, формирование культуры личности, ее стойкости, гражданственности, патриотизма, дисциплинированности и исполнительности, подготовка к воинской службе. Надо отметить, что раньше по окончании полного курса, воспитанники принимались не только в военные училища, но и в высшие школы без экзаменов.

Современные концепции становления личностной зрелости в подростковый период развития личности

Личностная зрелость — понятие, синонимичное определению зрелой личности, впервые данным Г. Олпортом. По Олпорту зрелая личность — это «личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя» [цит. по: 2, с. 177]. И.С. Кон использует понятие «социальная зрелость», рассматривая её как стадию социального развития личности, характеризующуюся не только овладением социальными ролями, но и способностью к самостоятельным поступкам, активной социальной позиции, принятию ответственности за социальные последствия своего поведения [2]. В социальной зрелости отражена сформированность социальных качеств личности (ролевых, гражданских, политических и правовых, профессиональных, карьерных и т.д.) [1, с. 208].

Становление психологической, социальной зрелости и феноменологические ее проявления в подростково-юношеский период рассматриваются преимущественно в предметном поле психологии развития, возрастной психологии, психологии личности. Так, в концепции поуровневого развития личности, предложенной в трудах Д.И. Фельдштейна, ведущая роль отводится становлению *социальной зрелости*, измеряемой, в свою очередь, степенью и характером индивидуализации и социализации

растущего человека на разных этапах его взросления. При этом условием раскрытия данных процессов определяется специальное изучение особенностей развития и изменения *деятельности*, рассмотрения спектра ее усложнения, специфики типов и видов, их смены и взаимодействия [4, с. 10–11]. Введение Д.И. Фельдштейном в качестве измерительного основания личностного развития единых для всех ступеней жизни человека принципов позволяет рассматривать развитие как внутренне целостный процесс, связанный воедино определенными особенностями развивающегося индивида и характером происходящих изменений. Такой подход предполагает вычленение нескольких линий исследования, среди которых определение характера и особенностей воздействия социальной среды как условия личностного становления, анализ динамических характеристик ведущей деятельности, рассмотрение движущих сил и механизмов личностного развития индивида занимают особое место [там же].

Большое влияние на развитие представлений о становлении подростковой зрелости в зарубежной психологической науке оказывает концепция Дж. Мида, который рассматривал социализацию ребенка как научение смотреть на себя глазами обобщенного Другого [9]. Основным критерием социализированности личности определена развитость рефлексивных способностей и процессов. И. Гринберг определяет психосоциальную зрелость личности как сочетание независимости, самостоятельности в принятии решений, и социальной ответственности, выражающейся в содействии благосостоянию общества. С точки зрения психологии развития взрослость — это способность к реализации и индивидуальных, и общественных целей [1, с. 203; 6]. И. Гринберг вводит понятие «псевдозрелость», которым обозначает такое состояние подростковой стадии развития личности, когда социальная зрелость достигнута, т.е. подросток принимает на себя социальные роли взрослого, но психологическая зрелость еще не наступила: взрослое поведение, по сути, имитируется, оно не сопровождается теми переживаниями, суждениями, представлениями, которые возникли бы у взрослого человека в подобной ситуации [7]. Псевдозрелость может детерминировать девиантное поведение подростка. При расхождении социальной и психологической зрелости невозможно говорить о психосоциальной зрелости личности. Этот подход созвучен выводу Д.И. Фельдштейна о том, что современный подросток, реально поднявшийся на новый уровень социальной зрелости, не включается последовательно в сферу деятельности общества, не включается в обсуждение на доступном растущему человеку уровне тех проблем, которыми живут взрослые, — экономических, экологических, социально-политических и др. [5, с. 6].

А. Инкельс и Г. Лейдерман [8] рассматривают зрелость как способность личности компетентно принимать на себя социальные роли мужчин и женщин, характерные для индустриально развитого общества, и предлагают пять критериев подростковой зрелости: эффективность, упорство, ответственность, индивидуализм, кооперативность.

Каждый из критериев должен измеряться применительно к пяти сферам жизни (школа, семья, группа сверстников, работа, общество). Таким образом, для оценки зрелости подростка А. Инкельс и Г. Лейдерман предлагают использовать 25 показателей.

Успешность преодоления кризисных тенденций в подростковый период персонификации во многом предопределяется тем, как формируются стратегии атрибуции подростка, какова их локализация. Образовательная среда, в которой происходит личностное становление подростка, в значительной мере, наряду с референтными группами, значимым другим, является социальным контекстом развития данного процесса. Организационно-педагогические условия кадетского корпуса определяются несколькими параметрами: спецификой образовательной среды, учебно-воспитательным процессом, особенностями социальной среды (социальной ситуации), в которой происходит личностное становление, индивидуализация и социализация подростков.

В проводимом исследовании мы сформулировали *цель*: определить особенности локализации контроля как одного из критериев личностной и социальной зрелости подростков, обучающихся в условиях кадетского образования. *Гипотеза* исследования состояла в предположении о различиях в уровне интернальности подростков, обучающихся в СОШ и кадетских школах-интернатах, складывающихся в результате своеобразия организации педагогического процесса.

Исследование проведено на базе двух кадетских корпусов: Кубанского казачьего кадетского корпуса им. атамана М.П. Бабыча (КККК, г. Краснодар) Горского кадетского корпуса им. А.Д. Цароева (ГКК, Республика Ингушетия). Эмпирическую выборку составили 90 старших подростков: 41 чел. — ученики ГКК; 33 чел. — ученики КККК; 16 чел. — старшеклассники одной из СОШ г. Назрань. Применен опросник УСК (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд). Разделяя точку зрения А.А. Реана [3], мы считаем, что наибольшее значение для понимания локализации контроля имеют две субшкалы: интернальность в области достижений («Ид») и интернальность в области неудач («Ин»), а также шкала общей интернальности («Ио»), отражающая локализацию субъективного контроля над любыми значимыми событиями.

Результаты и их обсуждение

Высокий уровень общей интернальности (более 70,0% от макс. балла, предусмотренного шкалой) имеют 40,0 опрошенных подростков (36 чел.). При этом высокие показатели более свойственны подросткам кадетских корпусов (43,2%) по сравнению с ребятами, обучающимися в СОШ (25,0%): при $*=1,40$ $p \leq 0,08$ (рис. 1). Анализ, проведенный дифференцированно по подгруппам испытуемых, показал, что наиболее выражена «Ио» у подростков КККК: она свойственна более чем половине старшеклассников этого образовательного учреждения (51,5%), что

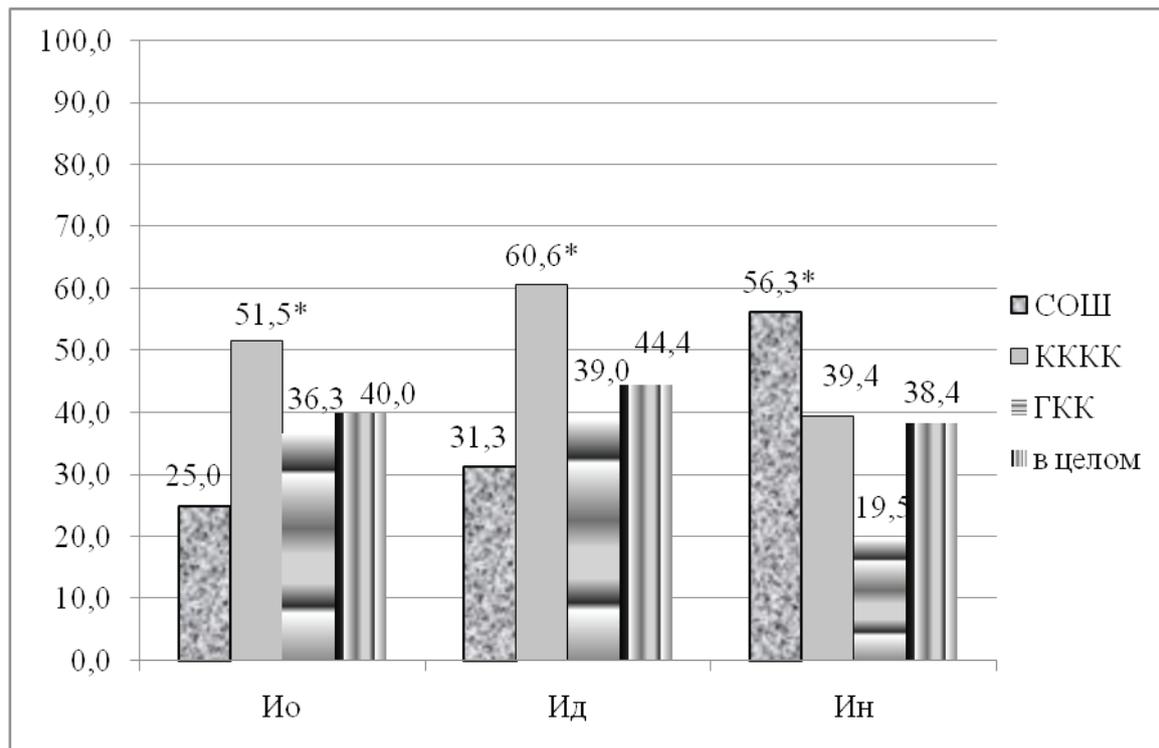


Рис. 1. Доли (%) представленности высоких показателей общей интернальности (шкала «Ио»), интернальности в области достижений (шкала «Ид») и в области неудач (шкала «Ин») в обследованных группах подростков.

достоверно выше, чем в ГКК (36,6%; $p \leq 0,10$) и в СОШ (25,0%; $p \leq 0,034$).

Если рассмотреть соотношение среднегрупповых оценок по шкале «Ио» с максимальным баллом, предусмотренной использованной методикой (44 балла), то определяем еще одну особенность: средний показатель в группе подростков КККК составляет 71,1% от макс. значения (31,3 балла), в группе подростков ГКК – 64,9% (28,5 балла), а в группе ребят общеобразовательной школы – 61,7% (27,1 балл). При этом уровень интернальности у подростков СОШ наиболее близок к стандартным характеристикам опросника УСК, полученным на испытуемых подросткового и раннего юношеского возраста (26,6 балла), а у подростков КККК – приближается к статистическим характеристикам, полученным на взрослой выборке (33,4 балла; А.А. Реан, 2001, с. 101). Данная особенность является психологическим показателем опережающего становления личностной зрелости подростков, воспитывающихся в образовательной среде Краснодарского кадетского корпуса.

Анализ данных по шкале «Ид» показал, что 44,4% подростков старшего возраста имеют высоко выраженную субъективную локализацию контроля, при этом средний диагностический балл (6,9) близок к стандартным значениям шкалы «Ид» (7,0 баллов). Склонность приписывать собственные успехи и достижения внешним обстоятельствам обнаружили только 8,8% респондентов, причем таковых в группах кадетского образования по одному человеку, а в группе подростков СОШ – шесть человек или

37,4% испытуемых. Высокая выраженность субъективного контроля в области достижений достоверно преобладает в среде подростков КККК: им обладают 60,6% опрошенных, против 39,0% в группе ребят из ГКК и 31,3% в группе подростков СОШ ($p \leq 0,02$ при $\phi^* = 2,03$ и $p \leq 0,03$ при $\phi^* = 1,86$ соответственно).

Интернальность по отношению к отрицательным событиям и ситуациям (шкала «Ин» $M = 7,0$ баллов) в целом в подростковой среде находится также на уровне, близком к популяционному (7,2 балла). Но наиболее выражена склонность принимать на себя ответственность за неудачи, происходящие в процессе жизни, у подростков СОШ (56,3% опрошенных). В группе подростков из ГКК доля таких респондентов составила 19,5%, а в группе КККК – 39,4%.

Выводы

Эмпирическая гипотеза получила подтверждение. Установленные особенности локализации контроля можно рассматривать в качестве психологического следствия влияния образовательного процесса, характера образовательной среды на личностное становление подростков. Одним из проявлений специфики этого влияния является опережающее становление личностной зрелости подростков кадетских школ-интернатов, маркером которой является достоверно более высокий, чем у их сверстников из СОШ, уровень общей интернальности и интернальности в области достижений.

Литература:

1. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие. // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 198–222.
2. Кон И.С. Социология личности // Кон И.С. Социологическая психология. — М.-Воронеж, 1999. С. 177–193.
3. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 2001.
4. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. Том 1.
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
6. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 томах. Том 82 («Кадетские корпуса»). — СПб.: Изд-во Брокгауза, 1890–1907.
7. Greenberger E., Steinberg L. When teenagers work. The psychological and social costs of adolescent employment. New York: Basic Books, 1986
8. Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity // International Journal of Comparative Sociology. 1998. Vol.39. Issue 1. P.52–76
9. Mead G.H. The philosophy of the present. Ed. by A. Murphy. Chicago, 1980.

Влияние гендерных стереотипов на оценку профессиональной компетентности

Марченко Лариса Олеговна, младший научный сотрудник; Филиппова Елена Олеговна, научный сотрудник
Военно-медицинская академия (г. Санкт-Петербург)

Анализ социальных процессов в современном обществе показывает, что место и роль женщин в социальных институтах радикально меняется в сторону расширения сфер их самореализации [1, 8]. В современных экономических условиях увеличился приток женщин в типично мужские сферы профессиональной деятельности. Эта тенденция нашла свое отражение и в Вооруженных Силах Российской Федерации. За последнее время количество женщин-военнослужащих в возрасте до 30 лет увеличилось почти в два раза, существенно возросло и количество женщин, обучающихся в ВВУЗах МО РФ [3, 5]. Это не могло не привести к ряду проблем, связанных с методологией профессионального отбора и оценки профессиональной эффективности женщин-военнослужащих.

Традиционное разделение на «мужские» и «женские» профессии привело к тому, что многочисленные отечественные и зарубежные исследования, посвященные изучению личности профессионала в типично «мужских» профессиях ориентированы только на мужской контингент [2, 4, 7]. Вместе с тем, очевидно, что существуют определенные различия в женской и мужской психологии профессиональной деятельности, обусловленные биологическим типом.

Анализ литературных данных свидетельствует о различном отношении к мужчинам и женщинам в связи с гендерными представлениями об их чертах характера и моделях поведения. Существуют характеристики, которые считаются социально желательными для женщин и мужчин. Эти ожидания установлены обществом и действуют как безоговорочные поведенческие предписания.

Ожидания, относящиеся к женщинам, определяются как пассивные, дружественные и сердечные, направленные на контакты с другими людьми. Ожидания же, относящиеся к мужчинам, определяются как активные, характеризуются независимостью, самоуверенностью, напористостью [4]. При определенных условиях эти гендерные представления могут принимать характер гендерных стереотипов (стандартизированных представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужскости» и «феминности» [4]. О наличии гендерных стереотипов в профессиональной деятельности свидетельствует большое количество социологических исследований [2, 4, 7]. Поэтому при оценке руководством профессиональной эффективности работника большую роль могут играть ожидания соответствующего типа профессионального поведения в зависимости от пола.

Выборка и методики исследования. Для проверки влияния гендерных стереотипов и полоролевых ожиданий на оценку профессиональной компетентности в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности было проведено исследование клинических ординаторов военно-медицинского вуза, отслужившие в армии от 5 до 15 лет (мужчин $n = 97$, женщин $n = 28$). В процессе исследования изучались общие интеллектуальные способности и личностные особенности. Общие интеллектуальные способности определялись с помощью батареи интеллектуальных тестов ОИР [6], личностные особенности исследовались с помощью стандартизированного метода оценки личности СМИЛ [9].

Таблица 1.

Различия по Т-критерию по экспертным оценкам экспертов успешности профессиональной деятельности между более и менее успевающими женщинами-военнослужащими, обучающиеся в ординатуре военно-медицинского вуза

Показатель	Успешно обучающиеся	Менее успешно обучающиеся	P<
По суммарной экспертной оценке экспертов			
Pd	51,25±1,87	57,46±1,81	0,1
При действиях в нестандартных ситуациях			
ОИР пр	70,00±2,00	64,71±2,41	0,01
ОИР эф	43,00±1,80	48,54±2,35	0,05
Pd	51,5±1,50	55,54±1,38	0,01
Mf	67,00±1,20	65,13±1,64	0,05
Sc	43,00±1,10	53,21±1,31	0,01
Si	43,50±0,50	47,50±1,07	0,01
МН МЛО	7,50±1,25	5,88±0,45	0,01
ЛАП МЛО	24,71±2,93	29,00±1,7	0,1
По дисциплине			
ОИР пр	69,67±1,2	64,52±2,5	0,1
Pa	55,00±1,00	50,65±1,16	0,05
ВПН	9,00±0,01	6,48±0,25	0,01
По авторитету в коллективе			
Mf	71,8±2,82	64,86±1,69	0,01

Примечание: ОИР пр – продуктивность выполнения интеллектуальных тестов; ОИР эф – эффективность выполнения интеллектуальных тестов; Pd – шкала импульсивности методики СМИЛ; Mf шкала мужественности-женственности методики СМИЛ; Pa – шкала ригидности методики СМИЛ; Sc – шкала индивидуалистичности методики СМИЛ; Si – шкала социальной интроверсии методики СМИЛ; МН МЛО – шкала моральной нормативности методики МЛО; ЛАП МЛО шкала личного адаптационного потенциала методики МЛО; ВПН – уровень военно-профессиональной направленности.

Учебно-профессиональная компетентность клинических ординаторов оценивалась представителями руководящего состава – офицерами-мужчинами. В качестве внешних критериев эффективности учебно-профессиональной деятельности рассматривались экспертные оценки дисциплины, успешности, авторитет в коллективе и действия в нестандартных ситуациях.

По результатам экспертных оценок отдельно в мужской и женской группах были выделены две подгруппы условно названные «успешные» и «неуспешные». В первую подгруппу вошли клинические ординаторы, получившие наиболее высокие экспертные оценки по дисциплине, обучению, авторитету в коллективе и способности к действиям в нестандартных ситуациях. Во вторую подгруппу вошли клинические ординаторы, набравшие наименьшее количество баллов по оценкам экспертов.

Результаты исследований. С помощью проведенного сравнительного анализа полученных данных по Т-критерию в подгруппах «успешных» и «неуспешных» женщин-военнослужащих были определены те личностные особенности и поведенческие модели, которые получили наивысшие экспертные оценки (таблица 1). Клинические ординаторы женского пола, набравшие наибольшую сумму баллов по экспертным оценкам, отли-

чались от второй группы только по шкале импульсивности (Pd) методики СМИЛ ($P < 0,01$). Более высокие показатели по шкале Pd, отмеченные в подгруппе менее успешных, в рамках нормативного разброса характеризуют более стенический тип поведения: высокую поисковую активность, высокий уровень притязаний, мотивацию, направленную на достижение успеха, склонность к риску, агрессивность. Т.е. все те качества, которые более характерны для мужского типа поведения.

При оценке действий в нестандартных ситуациях эта тенденция сохраняется. Наиболее высокие экспертные оценки получили те женщины, которые демонстрируют менее стенический тип поведения (по шкале импульсивности (Pd) при $P < 0,01$), более склонны к типично женскому полоролевому поведению, характеризующему мягкостью, эмпатичностью, меньшей агрессивностью и тенденцией к сглаживанию социальных конфликтов (шкала Mf), большей социальной открытостью (шкала Si) и меньшей индивидуалистичностью мышления (шкала Sc). Для них характерны более высокая поведенческая регуляция (шкала ЛАП) и более высокая склонность следовать установленным нормам и правилам поведения (шкала МН).

По дисциплине наиболее высокие экспертные оценки получили женщины, характеризующие большей педан-

Таблица 2.

Различия по Т-критерию по экспертным оценкам экспертов успешности профессиональной деятельности между успевающими мужчинами и женщинами военнослужащими, обучающиеся в ординатуре военно-медицинского вуза

Показатель	Мужчины	Женщины	P<
По суммарной экспертной оценке экспертов			
ОИР продуктивность	71,09±1,8	65,75±2,46	0,1
Pd	57,84±1,36	52,25±3,59	0,01
Mf	55,78±1,35	70,13±3,59	0,01
Ma	64,06±1,33	58,25±2,58	0,1
По успешности профессиональной деятельности			
Pd	58,35±1,42	53,10±20,4	0,05
Mf	54,95±1,12	66,80±2,68	0,01
Ma	63,43±1,33	55,20±2,57	0,01
При действиях в нестандартных ситуациях			
Pd	58,79±2,49	51,5±1,5	0,01
Mf	55,79±2,4	67,00±2,00	0,01
Sc	55,79±1,48	43,00±1,00	0,01
Ma	61,93±2,10	55,00±4,40	0,01
По дисциплине			
Pd	60,17±2,38	53,33±2,03	0,1
Mf	53,50±2,3	68,33±1,76	0,01
По авторитету в коллективе			
Mf	57,00±1,07	71,80±2,82	0,01

Примечание: ОИР пр – продуктивность выполнения интеллектуальных тестов; Pd – шкала импульсивности методики СМИЛ; Mf шкала мужественности-женственности методики СМИЛ; Pa – шкала ригидности методики СМИЛ; Sc – шкала индивидуалистичности методики СМИЛ; Ma – шкала оптимистичности методики СМИЛ.

тичностью и устойчивостью интересов (шкала Pa), более выраженной военно-профессиональной направленностью и продуктивностью мыслительной деятельности (методика ОИР). Большим авторитетом в коллективе пользуются женщины-военнослужащие, обладающие более выраженными женскими чертами поведения (шкала Mf).

На мужской выборке клинических ординаторов не было получены статистически значимых различий по степени выраженности личностных особенностей. Однако в тенденции более высоко оценивались те клинические ординаторы, которые набрали большее количество баллов по шкале Pd методики СМИЛ.

Эта тенденция нашла свое отражение и при сравнении мужской и женской группы, получившие более высокие оценки командования (таблица 2).

Мужчины-военнослужащие, получившие большую сумму баллов отличаются от женщин-военнослужащих более высокими показателями шкал Pd, Mf, Ma (СМИЛ). Более высокие показатели по шкале Ma только усиливают такие характеристики шкалы Pd как активность, импульсивность, уверенность в себе, высокую мотивацию

достижения. Шкала Mf не рассматривалась нами, так в ней уже заложены различия по половому признаку и эта тенденция характерна для всей выборки, независимо от успешности учебно-профессиональной деятельности.

Проведенное исследование показало наличие различных профессиональных требований, предъявляемых к мужчинам и женщинам-военнослужащим на этапе обучения в клинической ординатуре. Выше оценивались женщины-ординаторы для которых были характерны наиболее типичные женские модели поведения: меньшая активность, уверенность, агрессивность, напористость, склонность к эмпатии, социабельность. Так как экспертные оценки носили субъективный характер и частично отражали установки самих экспертов, выявленные личностные особенности могут быть рассмотрены не только как профессионально-важные качества, но и как наиболее социально желательные стереотипы поведенческих реакций. Таким образом, полученные результаты подтвердили гипотезу о влиянии гендерных стереотипов на оценку профессиональной эффективности у военнослужащих мужчин и женщин при выполнении учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Казарян М.Ю. Особенности социальных представлений о профессионализме // 2-я международная научная интернет-конференция «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности» – М.: ГОУ

- ВПО Российский Государственный Медицинский Университет Минздрава России, 2009. (mariakaz-n (собака) gambler.ru)
2. Котлова Т.Б., Рябова Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // Женщина в российском обществе. № 1. 2002. С. 25–33.
 3. Кузина Р.Х. Психологические особенности профессиональной деятельности военнослужащих женщин. Автореферат дисс. канд. психол. наук. — СПб 2001, СПбГУ — 21 с.
 4. Лобза Е.В., Назарова И.Б. Гендерные стереотипы в современной России. — Москва: Макс Пресс, 2007.
 5. Мирская Е.З., Мартынова Е.А. Женщины в науке // Вестник Российской академии наук. — 1993. — Т. 63. № 8. — С. 698.
 6. Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения МО РФ. Методические рекомендации. — М.: МО РФ, 1994—293 с.
 7. Реброва Н.Л. Психофизиологические особенности мужчин и женщин: Матер. межд. научной конференции «Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы». — Иваново, 2000. — С. 45–49.
 8. Рыков С.Л. Личностная самореализация военнослужащих-женщин в военно-социальной среде // Гендерные стереотипы в современной России / сост., общ. ред. И.Б. Назарова, Е. 12. В. Лобза; Высшая школа экономики. — М.: МАКС Пресс, 2007.
 9. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. — М.: Институт прикладной психологии, 1998. — 512 с.

Развитие инновационного потенциала личности в социально-психологическом тренинге

Пахно Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

Терехова Татьяна Александровна, доктор психологических наук, профессор
Байкальский государственный университет экономики и права (г. Иркутск)

Многочисленные психологические исследования инновационного потенциала личности говорят о низком уровне его сформированности как в студенческой среде, так и среди взрослого работающего населения Байкальского и Дальневосточного регионов. В рамках проекта по развитию инновационного потенциала личности студента нами разработан психологический тренинг.

В основу концепции тренинга по развитию инновационных потенциалов личности положено представление о том, что тренинг должен быть инновационным и завершаться инновационным прорывом. После тренинга его участники должны продуцировать теоретические и практические инновации. В качестве инновации теоретической может выступать определенная идея, высказанная человеком или (и) группой, и в определенное время всколыхнувшая умы многих людей. Практическая инновация в качестве изобретения, рационализаторского предложения выступает или действующим «слагаемым» усовершенствованного механизма, технологического процесса и т.п., или самостоятельно становится востребованным, нужным людям объектом, предметом, явлением.

Используем идею Э. Брукинга о циклическом характере инновационного процесса, который состоит из восьми этапов и охватывает четыре фазы, каждая из которых играет важную роль в инновационном процессе [1]. Инновационный процесс представляется в виде колеса,

постоянное движение которого обеспечивает жизнеспособность субъектов труда (рис. 1).

В фазе *генерирования*, или зарождения идеи, с помощью которой запускается инновационное колесо, изначально присутствует творческий потенциал субъекта, который в процессе своей актуализации это самое инновационное колесо запускает, приводит в движение. Идеальная деятельность затем переходит в предметную деятельность в виде создания базы данных, начального проектирования.

Вторая фаза инновационного колеса двойственна, содержит как творческий потенциал, так и инновационный потенциал (организационную процессуальность). *Концептуализация* осуществляется мышлением в форме рассмотрения различных вариантов решения задачи, объединения новых идей в общий план, нахождения точек зрения, помогающих описанию проблемы.

Третья фаза инновационного колеса связана с *оптимизацией*, т.е. выбором лучшего варианта решения проблемы, наиболее перспективного способа достижения поставленной задачи, и связана с абстрактным мышлением.

Последняя фаза инновационного процесса — *исполнение*. Оно завершает цикл инновации и также имеет двойственный характер. Креативность исполнения связана с мыслительной деятельностью субъекта труда. Процессуальность самого исполнения замысла связана с



Рис. 1. Модель инновационного процесса по Э. Брукингу

дисциплиной, порядком, графиком, которых должны придерживаться исполнитель и его окружение.

Необходимо отметить, что в каждой фазе изначально присутствует потенциал, который затем реализуется, актуализируется [3].

Главным условием успешного осуществления стратегии инновационного прорыва является формирование инновационного потенциала личности. Осуществление инновационного прорыва затрудняется тем, что инновационные потенциалы отдельно взятой личности формируются индивидуально, в своих временных рамках и условиях в зависимости от индивидуально-типологических особенностей.

Карнышев А.Д. предлагает модель инновационных потенциалов личности и группы из трех взаимопроникнутых окружностей, внутри в каждой из которых сосредоточены конкретные «слагаемые» специфической направленности (рис. 2).

Первая окружность — **профессиональные компетенции**, необходимые человеку или (и) группе для эффективного выполнения своих должностных функций. Вторая окружность — **креативность**, то есть творческие способности специалистов, позволяющие справляться с динамично обновляющимися задачами рыночной экономики и возрастающими запросами и потребностями людей в новой продукции. Третья окружность — **предприимчивость**, прежде всего качество и характеристики дающие возможность продвигать нововведения внедрять их в практику, противодействовать консервативному большинству, негативно или индифферентно относящемуся разработке инноваций [4].

Инновационные потенциалы личности и группы возникают на пересечении всех трех кругов и требуют интеграции «слагаемых» в целостное. Карнышев А.Д. назы-

вает конкретные слагаемые, из которых могут сложиться инновационные потенциалы человека и группы:

I. Общие компетенции, важные при разработке инноваций:

- Понимание стратегических целей развития организации и общества;
- Способность чётко видеть проблемы;
- Широта знаний;
- Хорошо сформировавшиеся умения и навыки профессиональной деятельности;
- Разносторонние интересы;
- Способность к обобщению специальных знаний;
- Способность объективно анализировать проблему;
- Умение видеть способности других людей и использовать их для дела;
- Общительность, искусство преодолевать конфликтность ситуации;
- Высокий уровень рефлексии, эффективные навыки обратной связи;
- Высокая работоспособность.

II. Элементы одарённости, креативности в разработке инноваций:

- Интуиция;
- Гибкость ума, обширные ассоциации;
- Необычный взгляд на вещи, оригинальность;
- Богатое воображение;
- Отсутствие конформности, критическое отношение к стандартам;
- Способность видеть предмет с разных сторон;
- Способность распознавать только формирующиеся новые тенденции.

III. Предприимчивость как ресурсы продвижения инноваций:



Рис. 2. Модель слагаемых инновационных потенциалов личности и группы

- Высокий уровень мотивации к успеху и рискам;
- Знание рынка, тенденций его развития;
- Инициативность;
- Настойчивость и последовательность;
- Отсутствие боязни ошибок;
- Готовность брать на себя ответственность;
- Способность находить новые области применения «объекта»;
- Гибкий стиль работы [4].

Следовательно, данная модель с её содержимым показывает слагаемые общей компетентности субъекта инновационной деятельности.

Данный инновационный тренинг построен на представлении о том, что мыслительные процессы должны получить свободу самовыражения, а участники не просто свободно и радостно мыслить, а главное — не бояться трудностей, ошибок и что — то делать «не так».

Построение процесса самого тренинга мыслится нами в рамках инновационного метода, автором которого являлся В.С. Дудченко [2]. Метод зародился в 1980 году. Ключевыми особенностями метода были его человеко-ориентированность и направленность на практическое разрешение актуальных проблем, а не просто на развитие мышления.

Инновационный метод может быть представлен в виде нескольких правил, последовательно выполняя которые можно разрешать проблемы любого класса сложности.

1. *Занимайтесь своими затруднениями и проблемами.*

2. *Разрешайте свои затруднения вместе с другими людьми.*

3. *Концентрируйтесь на содержании затруднения.*

4. *Прорывайтесь к действительному содержанию затруднения.*

5. *Вырабатывайте новое видение себя, мира, новые идеи и решения.*

Тренинг по развитию инновационных потенциалов личности и группы рассматривается как пространство опыта. Методически тренинг опирается на идеи В.С. Дудченко (инновационный метод), Е. Сидоренко (струк-

тура тренинга), Панфиловой А.П. (интерактивные технологии), В. Тарасова (идеи подготовки менеджеров), С. Кови (качества высокоэффективных людей), Э. де Боно, М. Зденек, Б. Клег, П. Бич (развитие правого полушария), Т.А.Тереховой и А.Д. Карнышева (положения и экспериментальное определение составляющих инновационных потенциалов личности и группы).

Инновационный тренинг должен сочетать в себе свободу творчества и спонтанность с систематичностью, которая позволила бы структурировать полученный опыт и использовать его в дальнейшем.

Цель инновационного тренинга — овладение методами активизации инновационного потенциала человека и использование его в своей жизни.

Цель можно сформулировать и по-другому: овладение методами создания и усиления инновационного потенциала личности и группы.

Задача тренера — создать такие условия, чтобы участники сначала смогли окунуться в свободу творчества, затем осознать механизмы, которые помогают им в продуцировании новых идей, а после этого — научиться управлять этими механизмами и специально запускать их.

Структура тренинга отражает характер инновационного процесса и состоит из четырех фаз.

Фаза 1. Генерация

Логика фазы:

* актуализировать действие стихийных творческих сил в отвлеченной от реальности деятельности;

*помочь участникам использовать эти силы в приближенной к реальности деятельности;

* в заключение вернуться в мир реальных жизненных условий и создать базу проблем участников.

Фаза 2. Концептуализация

Логика фазы:

*систематизировать действие стихийных творческих сил при помощи осознания процесса мыслительной деятельности;

*осуществлять процесс мышления в форме рассмотрения различных вариантов решения задач;

*развивать навыки объединения новых идей в общий план, нахождения точек зрения, помогающих описанию проблемы.

Фаза 3. Оптимизация

Логика фазы:

*оптимизировать выбор лучшего варианта решения проблемы;

*развивать навык определения наиболее перспективного способа достижения поставленной задачи;

*развивать возможности абстрактного мышления.

Фаза 4. Исполнение

Логика фазы:

*способствовать осознанию своего места в системе социальных связей организации, коллектива;

*помочь испытать действие дискомфорта, напряжения от неразрешенной задачи;

*развить возможности согласования креативности и процессуальности исполнения замысла.

Инновационный тренинг — это пространство, где опыт и творческий потенциал каждого участника в отдельности превращается в общий опыт, целостное произведение.

Для тренера в инновационном тренинге стоит задача не только создать пространство актуализации идей и базы нового опыта, но и измерения приобретенных инновационных потенциалов или инновационности отдельно взятой личности.

Гипотеза исследования: мы предположили, что краткосрочный социально-психологический тренинг, спроектированный с учетом специфики требований к инновационной деятельности, может оказать существенное позитивное влияние на инновационные потенциалы его участников. Эффективность и направление этого влияния может зависеть от ряда психологических особенностей членов тренинговых групп, в частности, связанных с опытом инновационной деятельности, с социально-демографическим фактором (возраст, пол), а также от таких свойств личности как интернальность, экстраверсия, тревожность, независимость, смелость, потребность в доминировании, риск, креативность, предприимчивость и других свойств.

Разработанный нами краткосрочный тренинг, направленный на развитие инновационного потенциала личности, стимулирует развитие творческих, организационных, коммуникативных и личностных умений и навыков, которые проявляются через следующие компетенции:

- понимание стратегических целей развития организации и общества;
- способность четко видеть проблемы;
- широта знаний;
- хорошо сформировавшиеся умения и навыки профессиональной деятельности;
- разносторонние интересы;
- способность к обобщению специальных знаний;
- способность объективно анализировать проблемы;
- умение видеть способности других людей и использовать их для дела;

— общительность, искусство преодолевать конфликтность ситуации;

— высокий уровень рефлексии, эффективные навыки обратной связи;

— высокая работоспособность;

— креативность;

— предприимчивость.

Для участия в тренинге мы сформировали две группы: группу, состоящую из студентов специальности «Системы автоматизированного проектирования» и группу специалистов различных профессий, обучающихся на разных курсах повышения квалификации. Одновременно были сформированы 2 контрольные группы: это студенты — физики и еще одна группа специалистов. Группы по 14 человек, возраст студентов 18–19 лет, средний возраст специалистов — 38 лет. Тренинг проводился на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск)

Необходимо было измерить те составляющие инновационного потенциала личности, которые могут наиболее ярко проявиться в тренинге.

В качестве диагностического инструментария были взяты методики «Личностная готовность к переменам» (PCRS) Ролника, Хезера, Голда и Хала и тест Г. Цукермана «Склонность к новизне».

Склонность к новизне и личностная готовность к переменам в свою очередь состоят из ряда шкал, которые можно измерить и проанализировать. Измеряемый показатель «Склонность к новизне» состоит из таких шкал как чувство новизны, тяга к приключениям, ориентация на приобретение нового, способ растормаживания и чувствительность к рутине.

Измеряемый показатель «Личностная готовность к переменам» состоит из таких шкал, как страстность, находчивость, оптимизм, смелость, адаптивность, уверенность, толерантность к неопределенности.

Также и выбор методов и техник тренинга должен был оказать влияние на проявление и развитие инновационного потенциала личности участников. Это техники на развитие творческого мышления, интерактивные имитационные игры, ролевые игры, активные лекции, дискуссии, моделирование.

Измерения были проведены до и после тренинга. Сравнительный анализ результатов исследования инновационного потенциала проводился с помощью t-критерия Стьюдента.

Анализ результатов после тренинга показал, что в группах студентов нет значимых различий ни по одной из методик. Низкие показатели проявления инновационного потенциала можно объяснить тем, что студенты не готовы продуцировать инновационные идеи не только потому, что их нет, а больше по причине отсутствия опыта внедрения. Занятия показали, что студенты готовы выдвигать креативные идеи, обсуждать модели, участвовать в дискуссии (1–3 фазы инновационного процесса), когда же ставилась задача планирования, поиска ресурсов и внедрения

конкретной инновации в практику, то интерес к заданию заметно снижался.

В группах специалистов, участвующих в тренинге, значимые различия проявились в шкале «Ориентация на приобретение нового опыта» (значение 0, 023 по критерию Фишера), шкалах «Адаптивность» и «Толерантность к неопределенности» (0,12 и 0, 14 по критерию Стьюдента). Ориентация на приобретение нового опыта отражалась в желании участников обсуждать в тренинге производственные ситуации, внедрять в практику интересные идеи, подходы. Каждая игра, моделируемая ситуации всегда завершалась вопросом: «А как на практике?» и обсуждением результатов проверки или внедрения навыка, идеи, практической мысли на следующих занятиях.

Кроме этого, участники тренинга отметили, что у них появилось больше креативных высказываний, получило развитие умение управлять своими эмоциями и поведением. У молодых людей появился интерес к целеполаганию и практическим результатам любого действия. На динамику развития инновационного потенциала влияет опыт и стаж работы, а также половые различия. В частности, участники тренинга, имеющие больший практический опыт, глубже понимают значимость развиваемых умений и способны извлекать больше пользы из предлагаемых игр. У женщин, в сравнении с мужчинами, по выборке в целом значение показателей уровня изменения инновационных качеств ниже. При этом стремление быть лидером получило максимальное изменение и у мужчин и у женщин.

Эффективность психотерапевтической техники зависит от психологических особенностей личности участников тренинга. Творческие техники (решение творческих задач, интерактивные игры, драматизация) более эффективны для участников, отличающихся самостоятельностью, активной направленностью на партнера по

взаимодействию, предусмотрительностью и дипломатичностью, а также для интровертов и экстерналов. Техники арттерапии и сказкотерапии эффективнее для участников не уверенных в себе, отличающихся повышенной эмоциональностью и импульсивностью, а также высоким уровнем тревожности и фрустрированности. Техники «вызова» (бизнес – игры по методике В. Тарасова) наиболее эффективны для уверенных в себе людей, отличающихся доминантностью, невозмутимостью, высоким уровнем ответственности и самоконтроля.

Данные, полученные в настоящем исследовании, использованы нами для разработки рекомендаций по проведению тренинга развития инновационного потенциала в соответствии с применяемой психотехникой и с учетом психологических особенностей его участников. В программах обучения, основанных на различных психотехниках, рекомендуется изменить соотношение организационных, коммуникативных, личностных и творческих игр. Для тренинга в творческих техниках рекомендуется увеличить количество организационных и коммуникативных игр и сделать основной акцент на развитии доминантности и социальной смелости участников. Для тренинга в техниках арттерапии и сказкотерапии рекомендуется увеличить количество личностных и коммуникативных игр, направленных на развитие эмоциональной устойчивости и уверенности в себе. Для тренинга в техниках «вызова» рекомендуется увеличить количество организационных игр, направленных на развитие умения делать правильный выбор и расширять возможности.

В заключение хочется добавить, что работа по созданию моделей тренинга инновационных потенциалов личности продолжается. Нами запланированы тренинги с различными группами специалистов, а также разработка вариантов тренингов различной временной протяженности.

Литература:

1. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. Ключ к успеху в новом тысячелетии: Пер. с англ. СПб., 2001.
2. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организации. – Сб. Активные методы обучения при повышении квалификации руководящих работников и специалистов Миннефтехимпрома. Отраслевая научно-методическая конференция. Ярославль. ИПКНефтехим. 1982.
3. Терехова Т.А. Инновационность личности как экономизированный вариант творчества // Психология в экономике и управлении. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2010, № 1 (3).
4. Ушаков Д.В., Карнышев А.Д. Компетенции, креативность и предприимчивость как основы инновационных потенциалов личности и группы // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции: материалы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. А.Д Карнышева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. – с. 378–393.

Проблема синдрома эмоционального выгорания в современном обществе

Серегина Альбина Дмитриевна, ст. преподаватель
Воркутинский филиал Университета Российской академии образования

В последние годы проблема синдрома эмоционального выгорания становится одной из актуальных в психологической (медицинской) науке и практике, поскольку в современных условиях многие профессии приобретают стрессогенный характер. Люди теряют уверенность в гарантированности рабочего места, в стабильности своего социального и материального положения, обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и, одновременно, глобализации со смежными отраслями, быстро меняются запросы рынка труда. Как следствие, растет психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте и оказывают отрицательное воздействие на межличностные отношения. Эти факторы неизбежно приводят к резкому увеличению числа психических и психосоматических заболеваний, снижению адаптивных функций человека. Выявляются тревога, депрессия, психосоматические расстройства, зависимость от психоактивных веществ (включая алкоголь, наркотики и др.) — всё это симптомы синдрома эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания — это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Люди с синдромом выгорания обычно имеют сочетание психосоматических, психопатологических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Кардиологи отмечают, что стенокардии или инфаркту миокарда в 80% случаев предшествуют нервно-психические перегрузки.

Существует множество теорий развития синдрома эмоционального выгорания. Ряд исследователей считает основными предпосылками наличие организационных проблем — большая рабочая нагрузка, недостаточная возможность контролировать ситуацию, отсутствие морального удовлетворения от труда, материального вознаграждения, несправедливое отношение со стороны работодателя, снижение значимости выполняемой работы и т.д. [3].

Другие считают, что решающим фактором являются личностные характеристики человека, такие как низкая самооценка, высокий уровень невротизма, повышенная тревожность (конфликтность) и др. [1].

Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания, используется термин «синдром пси-

хического выгорания». Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения [1].

Первые работы по этой проблеме появились в США. Американский психиатр Н. Frenzenberger в 1974 г. описал феномен и дал ему название «burnout», для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [4].

Социальный психолог К. Maslach (1976 г.) определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам. Первоначально под СЭВ подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счет психосоматического компонента. Исследователи все больше связывали синдром с психосоматическим самочувствием, относя его к состояниям предболезни. В Международной классификации болезней (МКБ-Х) СЭВ отнесен к рубрике Z73 — «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни» [4].

Главной причиной СЭВ считается психологическое, душевное переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к СЭВ. Установлена связь выявленных изменений с характером профессиональной деятельности, сопряженной с ответственностью за судьбу, здоровье, жизнь людей. Эти изменения рассматриваются как результат воздействия продолжительного профессионального стресса.

К профессиональным факторам риска относят альтруистические профессии — это врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники, психологи, сотрудники полиции.

Предрасполагает к выгоранию работа с тяжелыми больными (геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями.). В последнее время синдром выгорания выявляется и у специалистов, для которых контакт с людьми вообще не характерен (программисты) [5].

Выделяют три основных фактора, играющие существенную роль в синдроме эмоционального выгорания — личностный, ролевой и организационный.

1. Личностный фактор. Развитию СЭВ способствуют личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура.

Проведенные исследования показали, что такие переменные, как возраст, семейное положение, стаж данной работы, никак не влияют на эмоциональное выгорание. Но у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение, чем у мужчин, у них отсутствует связь мотивации (удовлетворенность оплатой труда) и развития синдрома при наличии связи со значимостью работы как мотивом деятельности, удовлетворенностью профессиональным ростом.

В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания:

1. Склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности [1].

2. Ролевой фактор.

Установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке. Способствуют развитию эмоционального выгорания те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

3. Организационный фактор.

Стресс на рабочем месте — несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями — является ключевым компонентом СЭВ.

К основным организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; невозможность влиять на принятие решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций; однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы.

Выделяют еще один фактор, обуславливающий синдром эмоционального выгорания — наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные покупатели, «трудные» подростки и т.д.).

Существуют три ключевых признака синдрома эмоционального выгорания:

1. Развитию СЭВ предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, а затем наступает первый признак — истощение. Оно определяется как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После отдыха эти явления уменьшаются, однако возобновляются по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию.

2. Вторым признаком СЭВ является личностная отстраненность. В крайних проявлениях человека почти ничто не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика — ни положительные, ни отрицательные обстоятельства. Утрачивается интерес к людям, проявляется личностное равнодушие, раздражение от окружения, человеческого общения.

3. Третьим признаком является ощущение утраты собственной эффективности, или падение самооценки в рамках выгорания. Человек не видит перспектив в своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

Таким образом, выделяют 5 ключевых групп симптомов, характерных для СЭВ:

1. Физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья, в т.ч. по ощущениям; затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы);

2. Эмоциональные симптомы (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других — люди становятся безликими, как манекены; преобладает чувство одиночества);

3. Поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи — падения, травмы, аварии и пр.; импульсивное эмоциональное поведение);

4. Интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам; малое участие или отказ от участия в развивающих экспериментах — тренингах, образовании; формальное выполнение работы);

5. Социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег).

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков СЭВ у человека необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Существенная роль в борьбе с СЭВ отводится, прежде всего, самому человеку. Соблюдая определенные правила, он сможет достичь снижения степени его выраженности.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. Елдышова О.А. Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: материалы Международной научно-практической конференции. 27 сентября — 1 октября 2007 г. / сост. Л.Г. Гончарова, И.А. Монахова. — Астрахань, 2007.
3. Психология профессионального здоровья. / под ред. Г.С. Никифорова. — Сам: Речь, 2006.
4. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. № 7.
5. Трунов Д.О. И снова о «профессиональной деформации» // Психологическая газета. № 6. 2004.

Структура и особенности мотивации в спорте высших достижений

Соломатин Сергей Андреевич, аспирант
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Проблема мотивации в спорте высших достижений — вопрос, прежде всего, философский. Ведь желание заниматься спортом, стремление к вершинам спортивного мастерства, круглогодичные изнуряющие тренировки — все это входит в определенное противоречие с законами и принципами психологии человека. Раздражитель для нервной системы, вызывающий определенные функциональные сдвиги и связанный с субъективным чувством усталости, утомления, психологического дискомфорта,

Это:

— определение краткосрочных и долгосрочных целей (определяет жизненную стратегию, позволяет двигаться в заданном направлении, что способствует внутренней стабильности личности, уверенности в себе и в своих силах);

— регулярно совершаемое самопознание, в результате которого осознается жизненное предназначение, образуется и поддерживается конструктивное самоотношение и самооценка;

— овладение умениями и навыками саморегуляции эмоций, действий и мыслей (умение поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; создавать позитивные личностные установки и отношения; сохранять здравый смысл и мудрость в конфликте с людьми и т.п.);

— поддерживать хорошую физическую форму (между состоянием тела и разумом существует тесная связь: неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение веса или ожирение усугубляют проявления СЭВ);

— конструктивное саморазвитие (личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и представления о себе, людях, окружающем мире) [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что СЭВ характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни. Профилактические и лечебные меры при СЭВ во многом схожи: то, что защищает от развития данного синдрома, может быть использовано и при его лечении.

рефлексы, то есть, воздействуя в том числе на настроение человека.

В спортивной деятельности мотивация имеет свои особенности, выражающиеся в формировании привычки и положительного эмоционального отношения к высоким физическим нагрузкам, что в принципе является извращением поведенческо-ценностных ориентаций в психологической сфере человека, занимающегося спортом. Психологи, психиатры, философы и врачи долгое время ведут дискуссии о том, что же вызывает у человека, подверженного физическим нагрузкам, положительные эмоции и стремление продолжать занятия, повышая тренировочные нагрузки, по сути, против законов природы. Ведь выработка так называемых «гормонов счастья» при занятиях не может компенсировать общий отрицательный для психики спортсмена эффект при тренировках и выступлениях на соревнованиях.

Положительная мотивация к занятиям физическими упражнениями складывается из нескольких составляющих ее компонентов мотивации:

- формирование условных рефлекторных связей и устойчивых динамических стереотипов вегетативной нервной системы, адаптация органов и систем организма к работе в условиях изменения уровня работоспособности организма является физиологическим компонентом формирования мотивационного фона;

- формирование в психике спортсмена условных рефлекторных связей, которые можно назвать привычкой, является психологической основой формирующегося мотивационного фона;

- выработка в процессе занятий физическими упражнениями определенных биоритмов, соблюдение режима дня, рациональное питание составляют медико-биологическую основу мотивационного фона;

- стремление поддерживать свой организм в состоянии высокой спортивной формы, стремление укреплять свое здоровье и поддерживать его на высоком уровне, соблюдение гигиенических норм, здоровый стиль жизни и т.д. составляют аксиологический компонент мотивации;

- желание и стремление защищать честь своей родины, города, области на соревнованиях различного уровня, отстаивать честь учебного заведения, профессии и т.д. составляют социально-этический компонент мотивационной сферы спортсмена;

- желание доказывать себе и другим свое превосходство, стремление к славе, богатству, которого можно добиться при помощи спорта, составляют эгоистический компонент мотивации;

- желание повышать далее свое спортивное мастерство, стремление к дальнейшему развитию и совершенствованию своих физических качеств, спортивных результатов и опыта выступлений в соревнованиях составляют цельно-волевой компонент мотивации;

- стремление к удовлетворению потребности в общении и контакте с другими спортсменами, стремление получать от спорта эмоциональное насыщение состав-

ляют эмоционально-коммуникационный компонент мотивационного фона.

Мотивационная сфера спортсмена строится на основе взаимодействия всех вышеперечисленных компонентов, составляя интегративную величину, характеризующую стремление человека выполнять ту или иную деятельность (в нашем случае — спортивную). В современном спорте, безусловно, присутствуют все компоненты мотивационной сферы. Именно определенное взаимодействие данных компонентов, преобладание какого-либо из них и ранжирование их самим спортсменом в соответствии со своими ценностными ориентациями и составляют в конечном итоге мотивационный фон. В процессе роста и развития, процесса социализации, накопления личного опыта, в том числе и спортивного, социальные и иные ценности спортсмена претерпевают значительные изменения: какие-то компоненты мотивационной сферы начинают вытесняться вновь образовавшимися, обновляться или полностью заменяться другими. В результате образуется явление, которое характеризуется снижением общей мотивации спортсмена к занятиям спортом, исчезновением каких-либо компонентов мотивации или преобладание какого-либо другого, имевшего ранее более низкую для спортсмена ценность. Устойчивой и постоянной мотивация быть не может, так как ее компоненты, постоянно взаимодействуя друг с другом, подвержены изменению.

Естественно, мотивационная сфера может быть значительно изменена под воздействием высоких и чрезмерных физических нагрузок, вызывающих такие негативные психологические явления как апатия, безразличие, отсутствие желания тренироваться и др. В этом случае психологический компонент мотивации в результате сильного утомления нервной системы практически утрачивается, восстанавливаясь в процессе отдыха, или формируется заново (что является очень трудным и долгим процессом, так как клетки центральной нервной системы восстанавливаются очень медленно или не восстанавливаются вовсе).

Формирование положительной мотивации к занятиям спортом является действенным и наиболее эффективным средством психологической подготовки в спорте высших достижений. Мотивация как основа спортивной деятельности — главный компонент психологической подготовки спортсмена. Кроме того, формирование положительного мотивационного фона является важнейшим условием действия педагогического принципа сознательности и активности в спорте. Однако формирование положительного эмоционального фона спортсмена — процесс длительный. Молодому спортсмену требуется порой затратить несколько лет, прежде чем появится желание тренироваться и выступать на соревнованиях, не испытывая при этом дискомфорта или отвращения от нагрузок. И немаловажную роль здесь играет активная психологическая поддержка семьи, друзей и тренера.

Таким образом, мотивационная сфера спортсмена является интегративным показателем, включающим в себя

совокупность формирующихся в процессе спортивной деятельности изменений в его психике. Решение философского вопроса о том, что же толкает человека на выполнение огромной спортивной работы, кроется, на мой взгляд, в поддержании данной совокупности на относительно стабильном уровне, предусматривающем лишь развитие новых адаптационных процессов.

Каждому структурному элементу мотивационной сферы спортсмена соответствуют разные направления физкультурно-спортивной деятельности, в которых наиболее ярко выражены отдельные компоненты мотивации, а другие находятся в подчиненном, придаточном положении.

Так, в сфере спорта высших достижений наиболее ярко выражены те компоненты мотивации, которые направлены на достижение высших спортивных результатов и реализацию спортсменом своих спортивных устремлений. Базисными компонентами в данной сфере деятельности являются физиологический и психологический компоненты, которые составляют непосредственную функциональную основу, соответствующую конкретным психофизиологическим особенностям спортсмена.

В зависимости от типа темперамента спортсмена (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик), у него по-разному протекают процессы формирования и совершенствования двигательного навыка, приспособление и адаптация к нагрузкам, а также скорость приспособительных психологических реакций. Также от психологических особенностей человека зависит выбор вида спорта и постановка перспективных конкретных задач, что и определяет его мотивационный компонент. Таким образом, психологический и физиологический компонент являются основой психологического фона спортсмена, находятся в основании его пирамиды потребностей.

На более высокой ступени данной пирамиды потребностей и мотивов стоят эгоистический и целно-волевой компоненты мотивационного фона, что соответствует низшим психологическим потребностям личности, соответствующим, по Фрейдю, уровню Эго. Стремление максимально реализовать себя в спорте, получение прибыли от выступлений, а также стремление добиться спортивных успехов и славы формирует данные направления мотивации и потребностей.

Первые ступени мотивационной пирамиды являются обязательными компонентными составляющими спортивной деятельности, отвечающими за реализацию основных биологических и социальных потребностей. Пирамида потребностей Маслоу применительно ко всему обществу, таким образом, полностью соответствует потребностям и мотивам спортивной деятельности.

Высшими ступенями пирамиды являются компоненты мотивации, соответствующие высшим духовным и морально-нравственным проявлениям личности. Это аксиологический, социально-этический и медико-биологический компоненты мотивации, соответствующие духовным и нравственным потребностям спортсмена. Несмотря на

то, что данные компоненты не обязательны в спортивной деятельности, без их наличия спорт как социально значимое явление не получил бы широкого распространения и не имел бы никакой социальной ценности.

Аксиологический компонент мотивации присутствует в первую очередь в физкультурно-оздоровительной деятельности, нежели в спорте высших достижений, однако является необходимым для правильного отношения к своему здоровью и формирования физической культуры личности. Данный компонент должен присутствовать в спортивной деятельности с самого раннего этапа тренировочной и соревновательной деятельности.

Первичность, приоритетность развития отдельных компонентов мотивационного фона не является постоянными для конкретного спортсмена, а зависят от многих причин, в частности, от уже упоминавшихся типов темперамента личности, психологических особенностей. Однако в процессе онтогенеза на первый план выходят общие закономерности формирования и развития мотивации спортсменов. В первую очередь, формирование конкретных мотивационных компонентов зависит от возраста начала занятий спортом и времени, в течение которого спортсмен выступает в соревнованиях и тренируется. Возраст, как биологический, так и паспортный, не является определяющим. Определяющим в данном направлении является основная форма деятельности, присущая данному возрасту. Спортивная мотивация здесь должна являться вторичной по отношению к мотивации к основной форме деятельности. Развитие спортивной мотивации, тем не менее, должно быть тесно связано с основной, являться ее логическим продолжением.

В возрасте до 10–11 лет основной формой деятельности, как известно, выступает игровая деятельность, в частности ролевая игра. Поэтому в данном возрасте мотивационный фон юного спортсмена формируется за счет игровой спортивной деятельности и тренировок, носящих преимущественно игровой характер. Соответственно, и отдельные компоненты мотивации и приоритетные ее компоненты зависят, прежде всего, от игровой деятельности.

В детском и юношеском возрасте мотивационным компонентом выступают прежде всего эмоциональные переживания. Поэтому стараться формировать у детей мотивацию к спортивной деятельности — компонентам, соответствующим высшим ступеням иерархии — нет никакого смысла. Как правило, дети психически не готовы, психологическая сфера ребенка для этого еще не подготовлена.

В подростковом возрасте основной формой деятельности является межличностное общение, общение со сверстниками. Поэтому мотивирующим компонентом является именно общение на тренировках, возможность поделиться своим внутренним миром, найти друзей и т.д. Формирование высших мотивационных компонентов следует начинать в этом возрасте, однако очень осторожно. Данный возраст является кризисным, поэтому чрез-

мерное давление может вызвать негативные реакции со стороны подростка и даже отказ от тренировок.

Мотивацию можно разделить на объективную (внешнюю) и субъективную (внутреннюю). Внешняя мотивация — это компоненты мотивационного фона, которые соответствуют воздействию на спортсмена внешних сил, мнений, убеждений, традиций и т.д. Внешней мотивации соответствует прежде всего социально-этический компонент мотивационного фона, а также эмоционально-коммуникационный. Внутренняя мотивация — это компоненты мотивации, которым соответствуют личные устремления и убеждения спортсмена, индивидуальные желания, то есть, внутренние побуждения, силы, потребности. К данной форме мотивации относят все основные компоненты — аксиологический, цельно-волевой и др.

Формирование всей иерархии мотивационного фона спортсмена начинается всегда с внешних, объективных мотивационных компонентов, а затем постепенно трансформируется, переходит в субъективные, внутренние компоненты. Именно поэтому для успешного формирования мотивационного фона юного спортсмена необходимо понимание и поддержка со стороны близких, родственников, тренера; подбадривание и обязательная заинтересованность их в успешности выступления ребенка на соревнованиях.

Явление первичности формирования внешней мотивации по отношению к внутренней выражается прежде всего в упоминавшемся выше значении основной формы деятельности спортсмена в конкретный возрастной период. Если в начале занятий спортсмен, как правило, стремится удовлетворить потребности в общении, эмоциональной насыщенности (внешняя мотивация), то затем тренировки и соревнования превращаются для него в личную потребность, соответствующую психологически сформированному стереотипу (внутренняя мотивация).

Данное явление трансформации мотивационных компонентов является частным проявлением принципа перехода количества в качество в процессе спортивной деятельности. Многократное повторение тренировочных упражнений, тренировочных нагрузок, многократное выступление на соревнованиях в конце концов приводят к формированию четкого условного стереотипа, выражающегося в психологической адаптации спортсмена к данным проявлениям и формированию в связи с этим четкого мотивационного фона, сопровождающего спортивную деятельность.

Формирование спортивной мотивации — частное проявление такого явления как формирование запаса прочности в организме. Выполнение упражнений, постепенное повышение нагрузки приводят в конце концов к положительным сдвигам не только в биомеханическом, физиологическом компонентах тренированности, но и в морально-психологическом и мотивационном компонентах. Это проявляется в переходе от состояния, когда тренировочная работа воспринимается как тяжелая фи-

зическая и психологическая нагрузка, к состоянию, когда предыдущее состояние остается, но в большей степени вытесняется состоянием, когда формируется положительная во всех отношениях мотивация к спортивной деятельности. Данное явление можно сравнить с явлением суперкомпенсации и назвать **мотивационной (психологической) суперкомпенсацией**, так как она проявляется в схожих психических изменениях, происходящих в ЦНС, что и вегетативная суперкомпенсация. Проявляется данное явление в накоплении, а затем восполнении и сверхвосполнении психической энергии, затрачиваемой на спортивную деятельность. Поэтому в процессе спортивной деятельности особенное значение имеет накопление положительных эмоций от тренировок и соревнований, которые затем и формируют в результате сверхнакопления и упрочнения запас прочности, соответствующий субъективной, внутренней мотивации. Это и составляет суть так называемой психологической тренировки.

В схожем аспекте реализуется волевая подготовка, формирование которой также протекает через формирование запаса прочности. Однако не следует путать в данном случае волю и мотивацию. Воля — это способность противостоять длительным психологическим и физическим нагрузкам. Мотивация — это основа деятельности, результат положительного отношения спортсмена к спортивной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что в процессе спортивной деятельности на всех этапах подготовки должен присутствовать эмоциональный компонент, выражающийся в:

- постоянном обновлении и смене внешних условий тренировок;
- выполнении тренировочных заданий в группах и коллективах;
- чередовании нагрузок, оказывающем положительное воздействие на психологическую сферу спортсмена.

Данные явления необходимы для закрепления положительных эмоций от тренировочной деятельности и формирования положительного мотивационного фона к спортивной деятельности.

Немаловажным фактором формирования и поддержания мотивации у спортсменов практически любого уровня подготовки является визуальное или иное наблюдение, идеомоторное осуществление своего вида спортивной деятельности, в частности, просмотр телепередач о своем виде спорта, соревнований, чтение литературы по истории и теории своего вида спорта и др. Данное явление основывается на микрораздражении нервными импульсами тех участков ЦНС, которые отвечают за данную деятельность, т.е. на явлении **идеомоторного акта**.

Основным отличием идеомоторного воздействия от конкретно тренировочного, двигательного воздействия заключается в том, что раздражения в данном случае не сопровождаются двигательными действиями и, следовательно, состояниями утомления и усталости мышечных и вегетативных органов и систем организма. Следова-

тельно, нейтрализуются «негативные» импульсы, отвечающие за состояние утомления и негативные психические состояния, сопровождающие спортивную и соревновательную деятельность, в том числе такие как психологическая и физическая усталость. Данный момент имеет в формировании положительного эмоционального фона преимущество перед практическим тренировочным компонентом, однако только в плане психологической подготовки, так как не способствует развитию физических качеств, а значит и росту спортивного мастерства.

Помимо общеподдерживающего и тренирующего воздействия, идеомоторный акт в процессе визуального наблюдения спортивной деятельности воздействует на центры, относящиеся к формированию духовно-нравственной сферы занимающихся и помогает воспитывать необходимые морально-нравственные качества: ответственность, патриотизм, преданность спорту и др., — а также на индивидуальные цельно-волевые компоненты личности, то есть, прежде всего на те компоненты мотивационной сферы спортсмена, которые отвечают за высшие

духовные устремления его личности (высшие ступени пирамиды потребностей Маслоу).

Таким образом, идеомоторная тренировка и психологический тренинг являются наиболее благоприятными для формирования и поддержания на высоком уровне мотивации спортсмена. Мотивация как основа психологической подготовки спортсмена, реализуется и развивается прежде всего определенными психологическими, внутренними, а не двигательными, внешними, воздействием на ЦНС.

Это раскрывает вопрос о влиянии на спортивную мотивацию личности самого спортсмена, сформированных в нем самых моральных, нравственных и волевых качеств, его отношения к своей деятельности. Чем более его личность социально ответственна, чем больше развито в нем чувство внутренней ответственности перед самим собой и другими, чем более она духовно богата и чем более в ней развиты нравственные, волевые и иные психологические качества и духовные свойства личности, тем более она устойчива к сбивающим внешним и внутренним раздражителям, негативно влияющим на ее мотивационный фон.

Повышение профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей

Чунарева Оксана Александровна, студент;

Алонцева Александра Ивановна, ст. преподаватель

Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

Судебный пристав является должностным лицом, состоящим на государственной службе. Данное обстоятельство определяет его профессиональную деятельность как одну из разновидностей государственной службы с присутствием ей специфическими психологическими особенностями.

К основным характеристикам профессиональной деятельности судебного пристава-исполнителя относятся: высокий уровень ответственности, высокий уровень стрессоустойчивости, высокая работоспособность, коммуникабельность, уравновешанность, способность к быстрой адаптации, высокая помехоустойчивость, внимательность, переключаемость, наблюдательность, развитая эмоционально-волевая сфера.

Людям данной профессии необходима особая психологическая помощь, так как нервно-психические перегрузки приводят к развитию стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, к появлению невротических реакций, психосоматических функциональных расстройств и различных заболеваний на этой почве, что приводит к снижению профессиональной успешности.

В связи с этим разработан тренинг по развитию профессионально-важных качеств для повышения профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей [2, с. 39].

Вышеизложенное определило цель нашего научного исследования.

Цель: разработка программы тренинга развития профессионально-важных качеств для повышения профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей.

Гипотеза: тренинг развития профессионально-важных качеств (стрессоустойчивости, инициативности и самоконтроля) повышает профессиональную успешность судебных приставов-исполнителей.

Материалы и методы исследования:

Исследование проводилось в течении 2-ух лет. Выборку составили 13 человек судебных приставов-исполнителей (12 женщин и 1 мужчина, все респонденты в возрасте от 24 до 56 лет). Для проведения исследования использовались следующие методы:

1. Профессиографические (анализ литературы, нормативно-правовых актов, анализ продуктов деятельности, наблюдение, трудовой метод);
2. Эмпирические (психодиагностическое тестирование, проведение тренинга);
3. Математико-статистические (вычисление первичных статистик, корреляционный анализ (критерий Пирсона), определение достоверности различий (критерий Стьюдента)).

Изучение профессионально-важных качеств осуществлялось с помощью методик:

- 1) опросник «определение нервно-психического напряжения» Т.Немчина;
- 2) опросник на выявление свойств темперамента Б.Н. Смирнова;
- 3) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге;
- 4) тест А. Ассингера на оценку агрессивности в отношениях;
- 5) методика исследования волевых качеств личности;
- 6) тейпинг-тест на определение свойств нервной системы;
- 7) методика оценки профессиональной успешности.

В основу нашего исследования были положены следующие методологические принципы: детерминизма (данный методологический принцип психологии предполагает необходимость учета влияния различных причин, факторов на возникновение и развитие психологических явлений), принцип научности, а также принцип развития [1, с. 21].

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный нами тренинг позволит повысить профессиональную успешность судебных приставов-исполнителей.

Научная новизна. В связи с тем, что должности судебных приставов введены недавно (см. ФЗ «Об исполнительном производстве» от 21.07.1997 г. №119) и исследований по этой проблеме пока не проводилось, необходима дальнейшая работа по данной проблематике. Этим обуславливается новизна нашего исследования.

Для оценки уровня профессиональной успешности и профессионализма в качестве основной будем использовать трехуровневую систему градаций. Уточним используемые в литературе обозначения уровней успешности, ориентируясь на возможности не только оценки, но и развития у субъекта деятельности знаний, умений и навыков. Считаем целесообразным нижний, начальный уровень профессиональной успешности обозначать как учебный (или, иначе, «потенциальный» уровень, подчеркивая тем самым потенциальную возможность дальнейшего самосовершенствования субъекта). Следующий, средний уровень, характеризующий некоторую необходимую нормативную профессиональную успешность, обозначим как основной (или «нормативный»). Наконец, высший уровень профессиональной успешности будем обозначать как оптимальный (или «перспективный», к которому профессионал должен стремиться в будущем, в перспективе).

Указанные три уровня профессиональной успешности будем относить к основной системе оценивания успешности. Дополнительный, качественно более высокий уровень, связанный с выходом за пределы деятельности «добротного профессионала», будем обозначать как творческий уровень (или уровень мастерства).

Следует иметь в виду, что уровню профессионального мастерства соответствует индивидуализация профессионально-значимых свойств: как известно, «добротные»

специалисты в меньшей степени отличаются друг от друга, чем специалисты «экстра-класса».

А.К. Маркова подчеркивает, что профессионализм может быть описан через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, самооценка и уровень притязаний, мотивы) и операциональной сферы (профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и т.д.).

В данной работе, вслед за О.Н. Родиной будем придерживаться мнения, что общая оценка успешности профессиональной деятельности должна включать: внешний критерий (оценки, даваемые другими людьми); внутренний критерий (собственная оценка собственной успешности) [3, с. 32.].

Результаты работы:

Респондентов исследовали по следующим профессионально важным показателям: нервно-психическое напряжение, свойства темперамента, стрессоустойчивость и социальная адаптация, агрессивность в отношениях, волевые качества, свойства нервной системы, профессиональная успешность.

В ходе исследования было выявлено, что у 15,4% респондентов — низкий уровень сопротивляемости стрессу, у 23% — пороговый, у 61,5% — высокий уровень сопротивляемости. Низкий уровень сопротивляемости стрессу говорит о том, человек плохо сопротивляется различным стрессовым факторам, что в свою очередь негативно сказывается на успешности в профессиональной деятельности.

Уровень инициативности и самостоятельности у большинства опрошенных (61,5%) находится на среднем уровне, у 23% — на низком и у 15,5% — на высоком. Инициативность относится к одному из волевых качеств личности. Воля не только стимулирует активность человека, направленную на преодоление трудностей, но и тормозит ее проявление, когда это необходимо для достижения цели.

По результатам тестирования было выявлено, что у большинства (46%) респондентов средний уровень самоконтроля, у 15,5% — низкий уровень и у 38,5% — высокий уровень самоконтроля. Так как деятельность судебного пристава-исполнителя несет большие психологические нагрузки, самоконтроль также является одним из важных профессиональных качеств. Самоконтроль помогает осуществлять саморегуляцию в самых сложных, экстремальных условиях существования, мобилизуя все свои психические и физические ресурсы.

Одной из объективных характеристик профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей является количество оконченных и неоконченных исполнительных производств. Для выявления взаимосвязи оцененных профессионально-важных качеств с объективными показателями (число оконченных и неоконченных исполнительных производств) был осуществлен корреляционный анализ данных.

В результате проведенного корреляционного анализа полученных материалов выявлено, что существует положительная связь между количеством окончанных исполнительных производств и уровнем инициативности и самостоятельности; между уровнем смелости и решительности и уровнем целеустремленности, а также взаимосвязь между окончанными исполнительными производствами и уровнем самообладания и выдержки ($p \leq 0,01$).

Это говорит о том, что эффективность труда (количество окончанных исполнительных дел на момент отчетного периода) напрямую зависит от инициативности, а также от самоконтроля судебных приставов-исполнителей.

Обратная взаимосвязь наблюдается между количеством неоконченных исполнительных производств и уровнем сопротивляемости стрессу ($p \leq 0,05$). Это означает, что чем больше количество неоконченных дел, тем меньше сопротивляемость стрессу.

Полученные данные легли в основу разработки программы тренинга развития профессионально-важных качеств для повышения профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей.

Тренинг проводился 2 раза в неделю по 1–1,5 часа, всего 42 часа. Тренинг рассчитан на 28 занятий.

Первая группа занятий была направлена на развитие стрессоустойчивости, вторая — на развитие самоконтроля, третья — инициативности.

Перед и после проведения тренинга респондентам предлагались методики по стрессоустойчивости, самоконтролю и инициативности.

В результате проведения тренинга было выявлено следующее. Уровень стрессоустойчивости повысился на 16,5%, уровень инициативности остался на прежнем уровне, уровень самоконтроля также повысился на 23%. Эти данные в свою очередь повлияли на количество окончанных и неоконченных исполнительных производств. Число окончанных исполнительных производств повысилось на 10%, число неоконченных исполнительных производств понизилось на 12%.

Таким образом, деятельность судебного пристава-исполнителя является важным компонентом государственной службы. Данный вид профессиональной деятельности требует больших психологических затрат. В связи с этим необходимо внедрение психологической помощи в данную структуру.

Литература:

1. Носкова О.Г. Психология труда. — М.: Академия, 2004. — 384 с.
2. Толочек В.А. Современная психология труда. — СПб.: Питер, 2005. — 479 с.
3. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. М., 2004.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Проблема адаптации студентов первокурсников из сельской местности к обучению в колледже

Воробьева Ольга Александровна, педагог-психолог
Енисейский педагогический колледж (Красноярский край)

Проблема адаптации в психолого-педагогических науках имеет давнюю историю, но при этом не теряет актуальности. Это объясняется не слабостью разрабатываемых положений, а диалектичностью жизни: развитие экономики и общественной жизни предполагает анализ новых аспектов адаптации индивида к ним.

Особенностью состояния любого общества всегда будут являться элементы миграции населения. А значит, всегда будут актуальными вопросы адаптации человека к новым особенностям местности, социума.

Существует множество определений адаптации, как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней — от биохимического до социального. Так, например, в общей психологии А.В. Петровский, В.В. Богословский, Р.С. Немов практически одинаково определяют адаптацию как «ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя» [6, с. 215; 7, с. 168; 4, с. 546].

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* — приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма и его функций, органов и клеток к условиям среды [2, с.27]. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

Разрыв между деревней и городом существовал всегда. Студенты-сельчане рассматриваются как группа, самоорганизующаяся на основе общих компонентов традиционного мировоззрения, стимулирующего воздействия внешней, «чужой» для них среды. Сельчане, приезжающие в крупный город поставлены перед необходимостью овладения новыми нормами, ценностями, представлениями, правилами, предписаниями, ограничениями, охватывающими и регламентирующими практически все стороны их жизни.

У студентов сельской местности на первом курсе происходит изменение многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет динамический стереотип. Последствия могут проявляться в нервных срывах и стрессовых реакциях. По этой причине пе-

риод адаптации, связанный со сменой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении.

Исследования М.В. Левченко выявили следующие трудности к процессу адаптации первокурсников из сельской местности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [1, с.52].

Адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях.

Можно выделить несколько периодов адаптации студентов к новой среде:

1. Преадаптационный период. Начинается с момента принятия студентом решения о поступлении в колледж и является периодом психологической подготовки.

2. Период адаптации. Делится на две стадии: ориентировочная и оценочная. Первая направлена на знакомство со средой крупного города, выработку ориентации в ее предметно-вещных элементах. Оценочная стадия характеризуется интенсивной познавательной-критической отборочной деятельностью.

3. Период долговременной адаптации. Он продолжается все время обучения студента [2, с.29].

Определение жизненного пути сельской молодежи — это в свою очередь выбор социально-профессионального

статуса и социально-территориальные перемещения с целью реализации жизненных планов [8, с. 49]. Особую важность, как видно из реальной практики, проблема адаптации приобретает в условиях колледжа, в процессе образования, транслирующего не только профессиональные знания, но и воспроизводящего культурный пласт общества. От позитивной адаптации сельского студента в условиях колледжа зависит формирование его личности. При поступлении людей в колледж важнейшие социокультурные условия их жизнедеятельности резко меняются: они попадают в новую среду, меняется содержание учебной деятельности, создается новое коммуникативное пространство не только во время аудиторных занятий, но и во внеурочное время. В студенческой группе сосредотачиваются ранее незнакомые друг другу молодые люди, между которыми начинают формироваться межличностные отношения. Полностью меняется среда проживания: часть студентов начинает жить в общежитии или на частных квартирах, другая — в «семье» родственников.

Сложный процесс социальной адаптации начинается до поступления в высшие и средние специальные учебные заведения [8, с. 53]. Выбор будущей специальности варьируется от самостоятельного решения до полного подчинения воле родителей, почти все поступающие согласовывают свои действия с советами старших. Многие поступают, не предполагая, чему будут обучаться.

Препятствием на пути к успешной адаптации является более низкий уровень знаний большинства сельских ребят на момент поступления, который уступает уровню городскому. Следовательно, возникает чувство ущербности перед городскими студентами.

Приезд в город ставит перед студентом реальные жизненные проблемы и одна из самых главных связана с устройством на жительство. Институт прописки, высокие цены на недвижимость, недоступность для сельского студента приобретения квартиры в городе являются очень важными проблемами, которые необходимо решить молодому человеку еще до поступления [5, с. 24]. У студента есть три варианта решения данного вопроса — жить с родственниками, в общежитии или снять квартиру.

Частная квартира является наиболее удобным вариантом в плане независимости студента от родственников и соседей по общежитию. Самой главной опасностью, по признанию самих студентов, является практически безграничная свобода, полная предоставленность самому себе. Многие не выдерживают такой ответственности, вплоть до того, что оставляют место учебы [1, с. 46].

Студенты-первокурсники, начиная жизнь вдали от родительской опеки и контроля, испытывают значительный психологический стресс. Адаптация студентов к жизни в общежитии — это существенный параметр их социальной адаптации в целом. Студенты, проживающие в общежитии, меньше интегрированы в учебную группу, чем

другие студенты, они больше включены в иные круги общения (соседи, «земляки» и др.).

Здесь необходимо сказать о той рекламе, которой наивно верят поступающие абитуриенты; им все видится в розовом цвете.... Но зачастую реальная обстановка, с которой студент сталкивается в общежитии, далека от внушаемых ему установок. Большую сложность представляют условия для индивидуальных, внеаудиторных занятий.

В результате всего вышесказанного можно выделить три группы студентов в соответствии с успешностью прохождения процесса адаптации.

Первая группа — дезадаптированная. Приспособление общества к интересам людей создает условия для более глубокой адаптации личности и ее самореализации, а адаптированность личности, в свою очередь, способствует интеграции общества, его стабильному развитию. В противном случае можно говорить об односторонней, а значит, неполной адаптации. По существу, это состояние дезадаптации. Студенты, вошедшие в данную группу, не смогли адаптироваться в социокультурном пространстве, не построили новых коммуникативных связей. Испытывают враждебное отношение к городу, горожанам, учебному процессу в вузе, не заинтересованы в получении диплома и знаний. Цель поступления обычно объясняют тем, что «так захотели родители» [3, с. 12]. Молодые люди плывут по течению, не строят планов на будущее, живут одним днем.

Вторая группа — пассивно адаптированная. Представители данной группы за годы обучения либо «варились в собственном соку», то есть круг общения был представлен родово-земляческим кругом, либо наоборот, преимущественно городскими [5, с. 31]. Цели поступления в высшее учебное заведение объясняют по-разному: от желания получить корочку диплома до получения знаний, которые помогут устроиться в дальнейшем, то есть обеспечат социальную защищенность. Студенты данной группы строят активные планы на будущее, независимо от того, останутся они в городе или вернуться в деревню.

Третья группа — активно адаптированная. Студенты этой группы наиболее успешно адаптировались в социокультурной среде учебного заведения. Осознавая себя как «целостность», молодые люди активно строили социальные связи с городскими. Цели получения высшего образования также различны: желание обладать статусом образованного человека, карьерные устремления. Студенты этой группы предпочитают либо остаться в городе, где проходили обучение, либо уехать в другие, более перспективные, по их мнению, города.

В итоге лишь для одной группы студентов — активно адаптированной, этап студенческой адаптации пройдет успешно, так как данная группа усвоила и воспроизводит систему знаний, норм и ценностей, которые позволяют ей индивидам быть полноправными членами общества.

Литература:

1. Артемов, С.Д. Социальные проблемы адаптации [Текст] / С.Д. Артемов. — М., 1990. — 180 с.
2. Емельянов В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс, 2001. №9. С. 79.
3. Колесов, Д.В. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам [Текст] / Д.В. Колесов. — М., 1987. — 176 с.
4. Немов Р.С. Психология [Текст]: учеб. для студентов в высш. Пед. учеб. завед. / Р.С. Немов. — М., 1994. — 576 с.
5. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. С. 28—32.
6. Общая психология [текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. А.В. Петровского. — М., 1977. — 480 с.
7. Общая психология [текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. В.В. Богословского. — М., 1981. — 383 с.
8. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи (дальневосточная ситуация) // Социс, 2002. № 1. С. 91.

Использование активных и интерактивных методов при обучении психологии в Южно-Казахстанском государственном университете им М.О. Ауезова

Искакова Мира Садвакасовна, доктор психологических наук, профессор
Южно-Казахстанский государственный университет им. М.О. Ауезова

Целями и задачами кафедры «Общая психология» в учебно-воспитательном процессе ВУЗа являются:

1) Формирование творческой личности и высококвалифицированного специалиста, психологическое просвещение студентов.

2) Совершенствование содержания и качества преподаваемых психологических дисциплин.

3) Формирование у студентов определенных качеств личности, т.к. умение непрерывно учиться, общаться, управлять, жить по законам морали, вызывать уважение других, обладать высокой общей культурой, уметь пользоваться современными технологиями.

4) Обеспечить подготовку студентов к профессиональной деятельности.

Сейчас требования к личности изменились. Личность на данном этапе имеет больше шансов успешно реализоваться в личном и профессиональном пространстве. Творческий, креативный подход к процессу обучения и получение профессиональных знаний является базой для быстрой адаптации, активизации умения ориентироваться в изменяющихся условиях. *Мозг скорее ржавеет от неупотребления, чем от перегрузок.* Кафедра является структурным подразделением ВУЗа и осуществляет учебную, методическую, научно-исследовательскую работу по психологическим дисциплинам, также ведет повышение квалификации преподавателей и воспитательную работу среди студентов. При кафедре функционирует магистратура по специальности «Психология».

Циклы читаемых дисциплин: Психология, Самопознание, Пед. психология, Психодиагностика, Теория и метод. межличн. отношений, Психология высшей школы, Психология обучения, Возрастная психология. Кафедра имеет 4 кабинета Самопознания в корпусах универси-

тета, оснащенные телевизорами и DVD. Один из кабинетов оснащен интерактивной доской. Занятия ведутся во всех корпусах университета соответственно расписанию факультетов. Технические средства обучения в учебном процессе применяются очень широко и свободно оперируются преподавателями. Арсенал мультимедийных средств обучения собран по всем темам читаемых дисциплин. Трудности адаптации студента к новой системе обучения (Кредитное технология обучения) связаны с ускоренным ростом объема информации, которую, в любом случае, всю охватить невозможно, т.к. возможности человеческого восприятия безграничны. Студент жалуется на неуспевание. И это правда. Усвоить весь учебный материал без навыков рациональной работы, неумения распределять силы в умственном труде приводит к «информационному неврозу» — потери зрения, стрессу, депрессии, срывам, психологическому истощению, негативизму, стрельбе и др.

Активные и интерактивные методы обучения призваны решить проблему информационного невроза — студент сам выбирает или не выбирает самообразование, у него развивается желание постоянно овладевать знаниями и применять их в практике. Преподавателю трудно, он должен быть компетентным в специальности и удовлетворять жажду знаний студентов. Использование интерактивных методов самый перспективный путь обучения студентов. Трудно в начале пути, но стремление повышать познавательную активность студентов и возникновение обратной связи, (а именно интереса к деятельности) с лихвой окупают всяческие трудности.

Дидактическое проектирование предметного содержания психологических дисциплин реализуется использованием активных и интерактивных методов обучения.

Внедрение активных и интерактивных методов обучения на кафедре «Общая психология» в 2010–2011 уч. году

Вид занятия	Общ. кол-во аудиторных часов	Презентация	Круглый стол	Кейсовые задачи	Конференция	Семинар	Тренинг	Мозговая атака	Деловая игра	Драматизация
Лекции	1198	1198	342	30	100	-	-	152	-	5
Практ. занятия	2874	2874	672	10	700	300	92	205	560	5
СРСП	1950	1950	848	52	400	200	25	75	345	5
Итого	6022	6022	1862	92	1200	500	117	432	905	15
	100 %	100 %	30,91 %	1,52 %	19,92 %	8,30 %	1,94 %	7,12 %	15,02 %	0,24 %

Внедрение активных и интерактивных методов обучения на кафедре «Общая психология» в 2009–2010 уч. году

Вид занятия	Общее количество аудиторных часов	Презентация	Круглый стол	Кейсовые задачи	Конференция	Семинар	Тренинг	Мозговая атака	Деловая игра	Драматизация
Лекция	2093	1000	70	-	15	-	-	21	8	-
Практические занятия	5944	302	129	-	55	38	-	30	30	-
СРСП	2046	504	102	-	50	32	-	9	32	-
Итого	6022	1806	301	-	1200	70	-	60	70	-
%	100 %	30 %	5 %	0 %	2 %	1 %	0 %	0,5 %	1 %	0 %

На кафедре «Общая психология» по сравнению с 2009–2010 г. внедрено в уч. процесс на 63 % больше методов инновационных обучения. Активные и интерактивные методы активно используются на аудиторных внеаудиторных занятиях.

Активные методы обучения побуждают к мыслительной деятельности. Они направлены на запоминание и воспроизведение студентам знаний и умений. При проведении лекционных занятий, практических и СРСП (показывать презентации) используется презентация.

Презентация – лекция учит организации содержания передаваемого материала, поиску главной информации в материале, совершенствованию мультимедийной компетенции студента.

Презентации важны при СРСП во внеаудиторное время. Студент самостоятельно или в группе просматривает презентацию, отвечает на вопросы преподавателя, она может переходить в обсуждение с использованием приема рефлексии. Лектор знакомит с презентативной работой и в последствии студент на СРСП сам становится конструктором презентации или группового проекта.

В процессе опосредованного саморазвития индивида формируется его индивидуальность, которая проявля-

ется в чертах характера, системе ценностей, интеллектуальных способностях, направленности мотивов и интересов, внешних особенностей.

Следовательно, понятие «личность» выражает социальную сущность человека, в то время как понятие «индивид и индивидуальность» свидетельствует об их природном аспекте. Из вышесказанного вытекает, что личностно-ориентированное обучение направлено на учащегося как социальное существо для удовлетворения его познавательных потребностей развития и легитимности. Индивидуализация обучения – это учет в этом процессе индивидуальных психологических и возрастных характеристик учащихся, т.е. их способностей, потребностей и интересов, вида памяти, стиля мышления, качеств, ведущего типа деятельности.

По мнению российского педагога В.В. Серикова, личность – это способность человека занимать определенную позицию. Исходя из такого понимания личности, он выделяет ряд диагностических функций в реализации его способностей:

- избирательность (способность к выбору);
- рефлексия (умение оценивать свою жизнь);
- бытийность (поиск смысла жизни и творчества);

- ответственность;
- автономность;
- формирующую функцию (формирование образа «Я») /70/.

Таким образом, целью лично-ориентированного обучения является создание благоприятных условий для полноценного развития всех перечисленных функций индивидуума, концентрация на личностных свойствах как родовой сущности человека.

Все это предполагает радикальную перестройку традиционно образовательной технологии в соответствии с парадигмой лично-ориентированного обучения, условиями реализации которого является ряд взаимосвязанных мер, а именно:

- создание психологического климата доверия между субъектами педагогического процесса;
- обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- актуализация мотивационных ресурсов учения;
- развитие у практических работников личностных установок, наиболее адекватных гуманному обучению;
- помощь педагогам и учащимся в личностном развитии.

Поиск наиболее оптимальных и рациональных форм и методов обучения должен базироваться прежде всего на личностном подходе в обучении и воспитании учащихся.

В последнее время все больший интерес вызывают методы обучения, способствующие проявлению скрытых творческих возможностей студентов и активизирующие учебный процесс. Одним из таких методов является модерация — ориентированная на цель работа в группе (коллективе) и с группой (коллективом). Модерация не рассматривается нами в качестве образовательной технологии, это, современный метод, тесно связанный с технологией лично-ориентированного обучения. Инструментарий этого метода позволяет обобщать опыт и творческий потенциал студентов для решения поставленных проблем на основе использования их теоретических и практических знаний. Применение метода модерации имеет цель заставить студентов действовать в одной команде для решения в кратчайшие сроки конкретных проблем или деловых ситуаций. Проблема должна решаться поэтапно: от ее постановки до коллективного обсуждения. Студенты учатся открытому обмену идеями, критике и оценке, привыкают проявлять инициативу в дискуссиях.

Модератор (преподаватель) берет на себя управление работой группы студентов, не оказывая на них давления. Модератор должен активизировать потенциал всех участников дискуссии, способствовать разрешению проблемы, предоставлять методы, ведущие к цели, помогать группе работать. Мероприятия по модерации включают в себя обсуждение поставленной цели, разбивку группы на микрогруппы, формулировку вопросов, дискуссии внутри микрогрупп, ознакомление с результатами дискуссий и их обсуждение в группе в целом, подведение итогов.

Во время дискуссий перед модератором стоит задача ненавязчиво руководить работой группы с тем, чтобы студенты сами могли решать поставленные задачи. Преподаватель должен тщательно продумать план и регламент дискуссий, контролировать время и используемые методы.

Непременная составляющая метода модерации — это использование наглядных пособий. Демонстрационная доска должна быть приспособлена для размещения на ней плакатов, разноцветных карточек, рисунков, графиков и т.п. Например, использование карточек предполагает следующее:

- оформление карточек (на карточках содержатся вопросы, а каждый участник обсуждения должен написать на них свое предложение);
- сортировку карточек (карточки могут быть сгруппированы по сходству ответов или по другим признакам) и объединение их в блоки;
- оценка блоков. Участники дискуссии вначале оценивают варианты решения про себя, а затем каждый участник вслух дает свою оценку, отмечая соответствующий пункт на карточках.

Модерационный процесс включает в себя несколько этапов. На первом этапе происходит предложение идей и необходимо обсудить как можно больше идей участников. Модератор регулирует поток идей, фиксирует их, прикрепляет заполненные карточки к демонстрационному стенду.

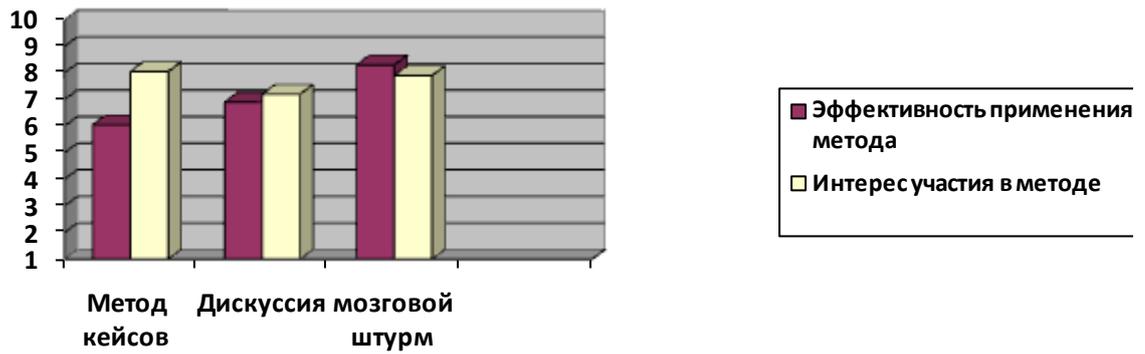
Следующий этап — это фиксирование высказываний студентов по обсуждаемой теме. Если студент не может четко сформулировать мысль, нужно помочь ему в этом. Наконец, необходимо попытаться и сгруппировать предложения участников обсуждения.

Процесс модерации опирается на идеи активного сотрудничества и терпимости к чужому мнению. Все участники дискуссии равноправны, нужно дать высказаться всем и всех выслушать, нельзя оказывать давление на участников с целью объединить их мнения.

Процесс модерации значительно облегчается, если вопросы сформулированы предельно четко. При постановке вопросов необходимо исходить из следующей предпосылки: «в человеке заложены знания, надо только правильно задать вопрос, чтобы выявить их». Желательно, чтобы вопросы носили проблемный характер, чтобы рождали у участников дискуссии новые идеи и предложения.

Для проведения занятий с использованием модерационного метода нужно иметь следующие материалы: 10 карточек на каждого участника из разноцветной бумаги, фломастеры для каждого участника, плакаты, размещаемые на демонстрационном стенде, ножницы, клеящий карандаш, булавки. Все это необходимо для усиления наглядности в ходе проводимых обсуждений.

Поскольку метод модерации применяется в ходе проведения учебных занятий, постольку необходимо уделить внимание оценке знаний студентов и их умения решать поставленные задачи. Причем следует оценить как работу отдельного студента, так и работу микрогрупп. Количе-



Оценка студентами активных методов обучения

ство параметров, по которым оценивается вклад каждого участника и группы, можно варьировать.

В последние годы этот метод стал использоваться и в казахстанских вузах, его преимуществом является его доступность, незагруженность техническими средствами. В то же время как показывает опыт некоторых педагогов, этот метод получил большую популярность среди студентов.

Мы изучали восприятие и оценку студентами активных и интерактивных методов обучения. Было опрошено 60 студентов. Результаты исследования приведены в виде гистограмме.

Самым эффективным из предложенных нами методов, по мнению опрошенных, является метод мозгового штурма. Например, как оказалось, некоторые студенты не могли вспомнить, в чём заключается метод кейсов, несмотря на то, что он к ним применялся. Метод мозгового штурма давно зарекомендовал себя, как очень эффективный, что и подтверждается в нашем исследовании. Студенты считают точно так же. Настолько же высоко они оценили и интерес участия в методе.

Следующим по эффективности после метода мозгового штурма оказался метод дискуссии.

И, наконец, наименее эффективным студенты назвали метод кейсов. Вполне возможно, что это связано с не совсем чётким пониманием сути метода и его задач, т.к. ни один из опрошенных студентов не смог ответить на вопрос благодаря каким психологическим механизмам обеспечивается эффективность данного метода. Зато этот метод, по мнению студентов, оказался самым интересным. Вероятно, это объясняется тем, что данный метод является наиболее индивидуализированным из предложенных нами. Проблемные ситуации, которые даются студентам для разбора, в большинстве своём, затрагивают каждого, студент проектирует её на себя и старается найти оптимальный выход.

Оценка эффективности метода и интерес участия в методе, за исключением метода кейсов, практически одинаковы. Из этого можно сделать вывод о том, что студент оценивают эффективность метода по своим эмоциональным впечатлениям и объединяют их в одно целое.

Студенты достаточно высоко оценивают эффективность активных методов обучения в целом и им интересно принимать участие в занятиях с их применением.

В результате исследования можно сделать следующие выводы:



1. Студенты воспринимают методы активного обучения без искажений, знают процедуры проведения, в полной мере понимают их суть, достоинства и недостатки.

2. Лучше всего из предложенных методов активного обучения студенты воспринимают метод дискуссии.

3. Студенты высоко оценивают эффективность и ин-

терес методов активного обучения.

4. Студенты считают наиболее эффективным из предложенных методов активного обучения метод мозгового штурма.

5. Студенты считают наиболее интересным из предложенных методов активного обучения метод кейсов.

Литература:

1. Методика преподавания психологии. г. Шымкент, 2008 г.

Активность и деятельность как обязательные компоненты становления и развития личности

Клименко Любовь Нардаевна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
Воркутинский филиал Университета Российской академии образования

В социологии используется понятие социальной активности. Социальная активность рассматривается как явление, как состояние и как отношение. В психологическом плане существенным представляется характеристика активности как состояния — как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию. А также как отношения — как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов.

Основной источник активности личности — это потребности.

Все стороны личности проявляются в деятельности, и именно потребности заставляют действовать человека. Потребность — это побуждение к деятельности, которая осознается и переживается человеком, как нужда в чем-то, или недостаток чего-либо.

Потребности бывают:

Естественные (природные) — непосредственно обеспечивают существование человека в пище, одежде, отдыхе, жилище и т.д. Это биологические потребности, но они отличаются от потребностей животных, Способ их удовлетворения у человека носит общественный характер.

Духовные или социальные потребности (чисто человеческие). Это потребность в; словесном общении с другими людьми, в знаниях культуры (чтение книг, посещение театров, музыка и т.д.).

Очень важное значение имеет потребность в труде.

Уровень развития потребностей влияет на уровень развития личности.

Нормальное состояние человека (если только он не спит) — активное, деятельное.

Активность бывает:

Внешней (движение, мышечные усилия) и внутренней (психическая активность), которая наблюдается даже у

неподвижного человека, когда он размышляет, читает, что-то вспоминает и т.д. [1].

В психологии в рамках деятельностного подхода, также наблюдается некоторое непринципиальное расхождение в трактовке активности. Психологическая теория деятельности рассматривает макроструктуру деятельности в виде сложного иерархического строения. В её состав включают несколько уровней, в числе которых называют: особые виды деятельности, действия, операции, психофизиологические функции. Особенные виды деятельности в этом случае выступают как совокупность действий, вызываемых одним мотивом. К ним обычно относят игровую, учебную и трудовую деятельность. Их же называют формами активности человека. (Ю. Б. Гиппенрейтер 1997). Б. Г. Ананьев, помимо указанных, к множеству «активно-деятельностных форм отношения человека к миру» причисляет также боевую и спортивную деятельность, познание, общение, управление людьми, самодеятельность. (Л. И. Анциферова, 1998). Активность, в данном случае, соответствует особенной форме деятельности или особенной деятельности. Деятельность — активность человека направленная на удовлетворение его собственных потребностей, а также требований к нему со стороны общества и государства. Без деятельности невозможна человеческая жизнь. Представление об активности как форме деятельности, позволяет утверждать, что активности должны быть присущи основные составляющие деятельности (В. Н. Кругликов, 1998). В психологии к ним относят: цель или целенаправленность, мотивацию, способы и приёмы, с помощью которых осуществляется деятельность, а также осознанность и эмоции. Говоря о цели, подразумевают, что любая деятельность осуществляется для чего-то, то есть, что она направлена на достижение определённой цели, которая трактуется как сознательный образ желаемого результата и определяется мотивацией субъекта деятельности. Человек, находясь под воздействием комплекса

внешних и внутренних мотивов, выбирает главный из них, который превращается в цель деятельности направленной на его достижение. Поэтому цель можно также рассматривать как главный осознанный мотив. Отсюда становится понятным, что продуктивная деятельность носит мотивированный и осознанный характер [3].

Творческая деятельность — ее результатом является создание нового оригинального продукта высокой общественной ценности (техническое изобретение, создание нового музыкального или художественного произведения, выведение новых сортов и т.д.) Она требует наличия способностей, глубоких знаний, большого интереса к делу, но главным образом — напряженный труд, настойчивость и упорство в преодолении препятствий. Ошибочно мнение, что талантливому человеку все достается без труда. Наоборот многие талантливые люди подчеркивали, что дело не столько в способностях, сколько в труде (Чайковский, Толстой, Репин и др.) [2].

«Вдохновение — это такая гостья, которая не любит посещать ленивых» говорил П.И. Чайковский.

С другой стороны все эти психические процессы формируются и развиваются в деятельности, такова взаимосвязь психических процессов и деятельности.

Различают три основных вида деятельности:

- Учебную.
- Трудовую.
- Игровую.

Они отличаются друг от друга по: результатам, мотивам, организациям.

Труд — основной вид деятельности и его результатом является создание общественно-полезного продукта (заводская и с/х продукция, написанная книга, музыка и т.д.).

Труд и учение осуществляются в специально организованной форме, т.е. в определенное время и в определенном месте. Игра связана со свободной организацией, ребенок играет в отведенное для этого время как хочет и сколько хочет.

Учение — деятельность, направленная на приобретение знаний, умений, и навыков, необходимых для широкого образования и последующей трудовой деятельности. Учение дает полезный продукт лишь на производственной практике, при обучении профессии.

Игра — не дает общественно значимого продукта.

Различны и мотивы и организация этих видов деятельности:

Мотивом труда является осознание общественной необходимости. Игра мотивирована интересом.

В процессе деятельности человек познает окружающий мир. Создает материальные условия жизни для себя — жилище, одежду, пищу. В процессе деятельности создаются духовные продукты: наука, литература, живопись, музыка. Своей деятельностью человек изменяет окружающий мир.

Деятельность человека формирует и изменяет его самого. Для всякой деятельности необходимы психические процессы: внимание, память, мышление, воображение.

Человеку почти в любом возрасте свойственны все три вида деятельности, но в разные периоды жизни они имеют разное значение.

С точки зрения структуры различают цели и мотивы деятельности:

Цель — то ради чего действует человек.

Мотив — то почему, он так действует.

Составную часть или отдельный акт деятельности называют действием. Они состоят из движений:

Деятельность Действия Движения

Например: пошить пальто — деятельность, которая складывается из отдельных действий (снятие мерок, раскрой, сметывание, примерка и т.д.) все эти действия состоят из отдельных движений, которые диктуются сигналами из окружающего мира.

Действия бывают вполне осознанными и не вполне осознанными, когда недостаточно осознана цель, последовательность движений и контроль. Такие мало осознанные действия производятся под влиянием сильных чувств и называют импульсивными.

Различают практические и умственные действия. Они тесно связаны между собой. Интерес — избирательное отношение личности к объекту, в силу его эмоциональной привлекательности.

Бывают разные виды интересов:

• Материальные — стремление к жилищным условиям, удобствам, гастрономическим изделиям, одежде и т.д. Эти интересы могут перерасти в уродливые формы стяжательства (накопительства), типичный пример — Плюшкин.

• Духовные — характеризуют высокий уровень развития личности. Это, прежде всего познавательные интересы.

• Непосредственный — интерес к самому процессу деятельности: процессу познания, труда, творчества.

• Опосредованный — интерес к результатам деятельности. Например: к приобретению профессии, служебному и общественному положению или материальным результатам труда.

• Пассивный — интерес созерцательный, когда человек ограничивается наблюдением интересующего объекта (футбол, хоккей по ТВ).

• Активный — интерес действенный, когда человек действует, овладевая объектом интереса (играет в футбол, хоккей).

В зависимости от широты и глубины интереса, находится уровень развития личности.

Среда — важнейший фактор социализации человека и его становления. Среда — это окружение, условия, обстоятельства, в которых растет, живет и работает человек.

Выделяют:

• Микросреду — контактное, т.е. непосредственное окружение человека (родители, воспитатели, родственники, школа, «улица» и т.п.);

• Социальную среду — конкретные общественные отношения, традиции, нравственные и правовые устои, при которых рождается и живет человек;

Естественную среду — определенные климатические, географические условия, формирующие этнопсихологические особенности личности [4].

Определяя активность как особую форму деятельности требуется осознавать её отличия, её особенности. В качестве отличительных черт предлагается рассматривать интенсификацию основных характеристик деятельности, а также присутствие двух дополнительных свойств: инициативности и ситуативности (В. Н. Кругликов, 1998). Интенсификация отражает тот факт, что во всех характеристиках активности в явной форме просматриваются элементы качественно-количественных оценок. Наблюдается повышение выраженности и интенсивности её составляющих, а именно усиление осознанности, субъективности, личностной значимости целей, отмечается более высокий уровень мотивации и владения субъектом способами и приёмами деятельности, повышенная эмоциональная окрашенность. Под инициативностью понимается почин, внутреннее побуждение к деятельности, предприимчивость и их проявление в деятельности человека. Очевидно, что инициатива тесно связана и выступает проявлением мотивации, степени личностной значимости деятельности для человека, является проявлением принципа активности, свидетельствуя о внутренней включенности субъекта в процесс деятельности, о ведущей

роли в нём внутреннего плана. Она свидетельствует о волевых, творческих и психофизических способностях личности. Тем самым, выступает интегративным показателем соотношения личностных особенностей и требований деятельности. Ситуативность активности может рассматриваться как характеристика, свидетельствующая о переходе деятельности в иное качество — качество активности в том случае, когда усилия, направленные на достижение цели превосходят нормированный уровень деятельности и необходимы для её достижения. Человеческая деятельность характеризуется исторически сложившимися (как обобщение опыта предшествующих поколений) программами. Труд — это вид человеческой деятельности, которая направлена на достижение практически полезного результата. Он осуществляется под влиянием необходимости и, в конечном счете, имеет целью преобразование предметов окружающего мира, превращение их в продукты удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей людей. Вместе с тем труд преобразует самого человека, совершенствует его как субъекта трудовой деятельности и как личность. Можно иметь хорошую наследственность, находиться в благоприятной среде, получить квалифицированных учителей, но оставаться при этом умной ненужностью. Только в процессе трудовой деятельности происходит становление и развитие личности [5].

Литература:

1. Батищев Г.С. «Деятельная сущность человека как философский принцип», «Проблемы человека в современной философии», М. 1969
2. Ильенков Э.В. Что такое личность? — М., 1991
3. Психология и педагогика. Учебное пособие для вузов. Радугин А.А. Москва, 1997 г.
4. Р.С. Немов, Психология. Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. М., Просвещение 1995 г.
5. Хьелл Д., Зиглер Д. Теории личности — М. 1997

К проблеме формирования учебной мотивации студентов

Кравченко Юлия Олеговна, психолог
Сургутский государственный педагогический университет

Возросшие темпы жизни и уровень конкуренции на рынке труда не дают легких возможностей достижения успеха. Высокие требования, предъявляемые к человеку современным обществом, обуславливают развитие его конкурентоспособности как способности мобилизовать все ресурсы, приобретенные или данные ему природой, и умении сосредотачивать свои усилия в нужном направлении к достижению цели.

Новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, на становление эрудиции, компетентности, развитие творческих начал и общей культуры, выдвигая в центр внимания учащегося (студента) как активного субъекта, приобретающего образование в форме

«личностного знания». Становится естественным требование, связанное не только с умением учиться и переучиваться, но и быть готовым к испытаниям, к использованию знаний в нестандартных ситуациях, к неоднократной смене своих представлений, мировоззрения, мироощущения, непрерывному образованию в течение жизни.

Важным направлением модернизации образования, по мнению Г.Е. Сборовского, является формирование мотивации учащихся. В настоящее время лишь 15% из общего числа поступивших в вуз имеют мотивацию к учебной деятельности.

Учебная мотивация представляет собой систему побуждений, вызывающих активность учащегося и определяющих направленность и характер учебной деятельности [4].

В психолого-педагогической литературе активно изучалась мотивация учения школьников и пути её формирования (Божович Л.И., Маркова А.К., Матис Т.А., Вереникина И.М., Матюхина М.В., Гусева Г.Г., Мунтян В.Л., Курдюкова Н.А. и др.). Так, согласно Марковой А.К., в структуру учебной мотивации включены непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, перспективно-побуждающие мотивы учебной деятельности, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности, интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания.

Божович Л.И. выделяет две категории мотивов учения, имеющие свою специфику на разных возрастных этапах ребенка, одна из которых связана с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения, другая категория мотивов отражает отношения ребенка с окружающей средой. Для успешного осуществления учебной деятельности, по результатам исследований, проведенных Божович Л.И., необходимо, чтобы развивались обе вышеуказанные категории мотивов.

Мотивация учебной деятельности студентов стала изучаться сравнительно недавно. Наиболее изученными направлениями здесь являются: мотивы поступления в вуз (Бобровицкая С.В., Печников А.Н., Мухина Г.А., Вовчик-Блакитная М.В. и др.), динамика изменения мотивов в процессе обучения в вузе (Вайсман Р.С., Гебос А.И. и др.), отношение студентов к разным учебным предметам (Реан А.А., Якунин В.А., Мешков Н.И. и др.).

Результаты исследований учебной мотивации студентов (Ильин Е.П., Василькова А.М., Иванова С.С. и др.) способствовали выявлению таких проблем, как девальвация высшего образования: ценностью становятся не знания, образование в целом, а сам факт наличия диплома. Кроме того, отмечается, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальностью снижается.

По данным Реан А.А., положительная мотивация студентов к учению способствует обеспечению успешного овладения знаниями и умениями, может выступать в роли компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Отсутствие же учебного мотива у студента или его низкая выраженность даже при высоком уровне развития способностей не может привести к значительным успехам в учебе [2].

Однако мотивы лишь создают возможность успешности учебной деятельности, так как то, в какой мере они будут реализованы, зависит от процессов целеполагания — постановки конечных и промежуточных целей учебной деятельности. Универсальным инструментом анализа, планирования и контроля успехов человека на каждом этапе его жизненного пути выступает жизненный план как высший уровень направленности личности, последовательная совокупность включенных в жизненную перспективу целей, обуславливающих дли-

тельно сохраняющийся во времени мотивации поведения [5].

Жизненный план представляет собой конкретизацию этапов жизненного самоопределения, включающую в себя постановку целей относительно будущих событий в жизни индивида на основе общей и профессиональной направленности личности и проявление себя как субъекта своего жизненного пути.

В отечественной психологической науке жизненные планы личности рассматривались в связи с выделением категории субъекта жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн), психологического анализа жизненного пути личности (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова), проблемы самоопределения молодежи (И.С. Кон), сохранения мотивации поведения во временной перспективе (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов), обобщающего механизма жизненного целеполагания (И.С. Кон, Б.Ф. Ломов, Н.Ф. Наумова), диспозиционной концепции личности (В.А. Ядов), а также в связи с проблемами направленности личности (В.Г. Деев, В.Ф. Пирожков) [1, с. 14].

По мнению Н.Ф. Наумовой, жизненные планы являются обобщенным механизмом целеполагания, при котором целостное представление о себе в будущем является ориентиром поведения в настоящем [6]. Жизненные планы конкретизируют самоопределение личности, придают ему деятельностный и целенаправленный характер, что особенно важно для студентов, так как позволяет им сконцентрировать усилия на учебной деятельности для более рационального использования личных ресурсов.

Отличительной особенностью жизненного плана является его осознанность и рациональность. С точки зрения Л.С. Выготского, жизненный план существует лишь тогда, когда молодым человеком наряду с будущими целями планируются и способы их достижения, проводится оценка собственных субъективных и объективных ресурсов. Оценить возможность выполнения жизненного плана помогают основные составные признаки, к которым относятся: эффективность (направленность на благоприятные перемены), полнота, определенность, отчетливость (ясность); согласованность элементов плана; реалистичность; устойчивость (во времени, к внешним и другим воздействиям, базирующаяся на принятии ответственности личностью за свой план); логическая обоснованность; согласованность с явно выраженными склонностями.

Т.А. Дегтяренко, исследуя социально-психологические особенности жизненных планов, выделяет их основные функции. Так, жизненные планы детерминируют личностную активность, превращая возможности в действительность. Побудительная функция заключается в активном изменении (и улучшении) личности своей жизни; регулятивная функция жизненного плана обеспечивает совладание с трудными жизненными ситуациями для достижения плановой цели. Направляющая функция позволяет в самых трудных ситуациях максимально реализовать себя; исследовательская функция базируется на

оперировании идеальными моделями, не доступными для проверки; регулятивная функция жизненных планов позволяет учитывать конкретные условия, отбирать результативные варианты, последовательность, темпы и сроки действий [1].

Жизненный план в зарождающейся форме представляет собой мечту, идеал, а затем конкретизируется в целях, мотивах, вплоть до плана деятельности [5, с. 19]. Создание жизненного плана помогает студенту осмыслить собственные возможности, наметить целостную картину своего пути к успеху. Формирование жизненного плана предполагает наличие определенного уровня социально-психологической и личностной зрелости. Как отмечает Т.А. Дегтяренко, план не может быть навязан студенту извне, должна возникнуть личностная направленность на планируемую сферу жизнедеятельности. Однако идея, замысел жизненного плана может исходить из социального окружения.

Литература:

1. Дегтяренко, Т.А. Социально-психологические особенности жизненных планов курсантов образовательных учреждений Минюста России: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Т.А. Дегтяренко. — Ярославль, 2002. — 193 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 512 с.
3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
4. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 208 с.
5. Наприс, А.В. Психологическая характеристика личностных жизненных планов и их влияние на поведение осужденных молодежного возраста: На материалах исправит. колоний строгого режима: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.06/ А.В. Наприс. — Рязань, 1997. — 220 с.
6. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. — М.: Наука, 1988. — С. 33—34.

Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ

Курапова Татьяна Юрьевна, педагог-психолог, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского

Проблема успешности обучения школьников волнует умы ученых уже не одно столетие. Подтверждение тому можно найти в трудах Аристотеля, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и многих других классиков отечественной педагогики.

Несмотря на длительность изучения, данная проблема остается актуальной и сегодня. В повседневной практике мы часто сталкиваемся с рядом вопросов: какого ученика считать успешным, как оценить успешность обучения школьника. К тому же происходит подмена понятий «успеваемость» и «успешность обучения». Мы глубоко убеждены в том, что эти понятия не равнозначны.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод, что под успеваемостью следует понимать степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными. Успешность

Таким образом, ориентация на непрерывность образования в современном обществе вступает в противоречие с низким уровнем или отсутствием учебной мотивации студентов, что не может обеспечивать их успешность в учёбе.

Исходя из вышеизложенного материала, мы можем сделать предположение о том, что мотивация учебной деятельности будет более устойчивой и высокой у студентов, имеющих хорошо сформированные жизненные планы как необходимые инструменты самоконтроля, организации во всех сферах жизнедеятельности и побуждающие концентрировать свои стремления и действия для достижения ведущих потребностей и интересов.

Дальнейшее изучение данной проблемы будет заключаться в теоретической разработке и уточнении понятия «жизненный план», составлении диагностического инструментария по исследованию особенностей жизненных планов студентов и эмпирическом исследовании их влияния на учебную мотивацию.

обучения более емкое понятие, которое складывается из внешней оценки учителями, родителями результатов учебной деятельности ребенка, эффективности используемых педагогами способов достижения учебных целей и, что немало важно, удовлетворенности учащихся учебным процессом и результатами учения.

Таким образом, успешным будет тот ученик, который в процессе обучения сумел преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность. Такой школьник испытывает удовлетворенность собой и своей деятельностью. И, наоборот, несчастный, тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих отличник, на наш взгляд, не может быть отнесен к успешным, поскольку учеба не приносит ему радости, удовлетворения, всего того, что входит в понятие успешность.

К сожалению, пока нет методик, оценивающих успешность, хотя попытки к этому предпринимаются.

Условно все критерии можно разделить на педагогические, психологические. Остановимся на них более подробно.

Педагогические критерии.

- Способность ученика к усвоению образовательных программ, предлагаемых школой.
- Способность продемонстрировать свои знания, умения и навыки.

Действительно, косвенным показателем успешности обучения является их успеваемость по школьным дисциплинам, выражающаяся в итоговых отметках. Причем акцент следует делать не на поурочных баллах, а на оценках, полученных за самостоятельные и контрольные работы, выполненные без помощи учителя или коллективного обсуждения.

Б.Б. Кулагин в качестве показателей успешности обучения предлагает использовать оценки на экзаменах и зачетах, оценки выполнения контрольных заданий; получение поощрений и взысканий.

Учитель Н.В. Соболев предлагает оценить успешность обучения, следующим образом. Учащимся в конце урока или на последнем уроке изучения темы выдается контрольное задание на самостоятельное выполнение. Учитель замеряет время выполнения задания каждым учеником. В процессе проверки подсчитывается количество правильно выполненных операций, как в целом, так и по вновь изученному материалу.

Для оценки результативности вводится коэффициент, определяемый по формуле: $K_p = a/A$, где a — точность обучения, определяемая количеством правильно выполненных операций контрольного задания; A — общее число операций в задании. Коэффициент результативности является индивидуальным показателем усвоения, в идеале он должен быть равен единице.

Эффективность обучения рассматривается учителем как производительность труда учащихся, то есть точность обучения, приходящаяся на единицу времени выполнения контрольного задания: $Q = a/t$, где t — индивидуальное время выполнения задания. Обучение тем эффективнее, чем больше правильных операций выполнено за меньшее время, то есть чем больше величина Q .

Но на разных уроках выполняются задания разной сложности. Поэтому сравнивать эффективность уроков между собой не представляется возможным. Для этого вводится идеальная эффективность $Q_{и.}$. $Q_{и.} = A/t_{и.}$ где $t_{и.}$ — наименьшее (идеальное) время, необходимое на выполнение контрольного задания, определяемое преподавателем по лучшей работе учащихся или же с помощью независимых экспертов. A затем определяется коэффициентом эффективности обучения по формуле: $K_s = Q/Q_{и.}$ Понятно, что чем ближе значение коэффициента к единице, тем большая эффективность достигнута в процессе обучения.

Предложенный подход позволяет выявить связь между результативностью и эффективностью обучения, так как

из формул следует, что $K_s = K_p \cdot t_{и.}/t$. Таким образом, при одной и той же результативности эффективность возрастает, если уменьшится время выполнения задания. И, наоборот, при одном и том же времени выполнения задания эффективность будет тем выше, чем больше результативность обучения. Если же время выполнения задания совпадает с идеальным временем, то коэффициент эффективности становится равным коэффициенту результативности. В обычной практике учитель часто ограничивает время выполнения контрольного задания. В этом случае, Н.В. Соболев предлагает не производить замер эффективности, а установить соответствие между предложенным коэффициентом результативности и традиционной пятибалльной оценкой, например: значение коэффициента в пределах от 0 до 0,3 означает «неудовлетворительно», за результат от 0,3 до 0,5 — «удовлетворительно», за результат от 0,5 до 0,7 — «хорошо» и от 0,7 до 1 — «отлично». [3]

Предложенный подход к оценке успешности обучения, на наш взгляд, является не совсем полным, поскольку охватывает только одну составляющую успешности — успеваемость. Но при этом, положительным является то, что по предложенной методике ученик может сравнивать свои результаты в течение всего учебного года.

Распространенная на сегодняшний день балльная система оценки не дает точного представления о степени достижения результата обучения конкретным учеником. Известно, что «тройка» одного ученика, может быть «почти двойкой» или «почти четверкой» другого. К тому же, на практике часто бывает, что оценка отличникам завышается, а слабоуспевающим — занижается, даже если его знания заслуживают высоких оценок.

Подтверждение тому можно встретить в психологической литературе «...школьная отметка является слишком обобщенной оценкой, чтобы точно измерить поведение учащихся и стимулировать их учебную деятельность. По-видимому, более правильно использовать дифференцированную систему оценки, в которой были бы оценки за старание (усилие, прилежание и т.п.) и оценки за качество результата» [2; 139—140].

Разделяя точку зрения ученых, мы считаем, что в настоящее время школьная отметка оценивает только качество усвоенных знаний, умений, а не нравственные достоинства личности и цену того успеха, с помощью которого этот успех был достигнут.

Поэтому очень важно оценивать успешность обучения с точки зрения психологических критериев, к которым следует отнести:

- Положительную динамику развития
- Положительную мотивацию к обучению, положительное отношение к школе, сохранение познавательного интереса — ученика, который не любит школу и не хочет учиться, нельзя назвать успешным
- Социальную адаптированность — ему хорошо в школе, среди сверстников и учителей
- Позитивные отношения между учеником и учителем — ни о какой успешности не может идти речи, если

учитель не понимает и не принимает ученика, а ученик не любит и боится своего учителя

- Позитивные отношения с одноклассниками
- Хорошее физическое и психическое здоровье
- Адекватно-позитивная самооценка — ребенок сам должен чувствовать себя успешным
- Чувство благополучия в семье — тревожный, задержанный отличник не может быть назван успешным учеником

Представляет интерес антропоцентрическая философия Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которая в основу обучения ставит человеческие отношения, субъектные позиции: взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, активно-деятельностный способ обучения. При этом основными критериями успешности обучения ребенка являются психологический комфорт, санитарно-гигиенический и эмоциональный эффект, двигательная активность. [4]

Анализ различных подходов к проблеме оценки учебных достижений учащихся (А. Анастаси, М.Н. Скаткин, М.А. Чошанцев, Г. Харман, В.А. Якунин и др.) позволили выделить такие качественные показатели успешности как познавательная активность, самостоятельность и креативность.

По мнению Е. Торренс, креативность в процессе учебной деятельности находит свое выражение в обостренном восприятии личностью учащегося недостатков, пробелов в знании, недостающих элементов, дисгармонии и т.д.

По степени включенности творческих элементов в различные виды самостоятельной работы можно выделить несколько типов проявления умственной самостоятельности: воспроизводящая (по образцу), реконструктивная, эвристическая и исследовательская.

Умственная творческая самостоятельность — это лишь одно из конкретных проявлений самостоятельности как свойства личности и субъекта деятельности. Самостоятельность проявляется и в других сторонах учебной деятельности, в частности в ее организации, а точнее, в самоорганизации. Под самоорганизацией понимается способ организации самим учащимся собственной познавательной деятельности [5].

Самостоятельность является наиболее существенным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности. Человек как личность, подчеркивает Л.И. Анцыферова, «всегда сам самостоятельно прокладывает свой уникальный индивидуальный путь» [1; 4].

Познавательная активность рассматривается как поведенческая форма выражения мотивации, внешняя процессуальная сторона которой находит свое выражение в характеристиках совершаемой деятельности. Познава-

тельная самостоятельность необходима для принятия автономных решений в процессе преодоления учебных трудностей. Она проявляется в стремлении и умении самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению поставленной задачи, в независимости собственных суждений, в желании понять учебную информацию и изучить способы ее добывания.

Профессиональная направленность, учебная активность, умственная самостоятельность, академическая успеваемость и учебная успешность — все это разнообразные по форме критерии можно отнести к внутренним критериям в той или иной педагогической системе. Все педагогические системы между собой связаны и поэтому качество и результаты работы одних учебных заведений отражаются на положении дел в других, особенно тогда, когда эти учебные заведения находятся в преемственных отношениях. Так, плохая работа общеобразовательной школы вызывает множество проблем в системе высшего образования, а плохая работа вузов, выпускающих слабых специалистов, отражается в снижении уровня и эффективности производства, а, следовательно, на уровне и темпах социально-экономического развития всей страны. Поэтому внутренние критерии оценки эффективности работы различных учебных заведений должны дополняться, как утверждают Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин, внешними. Внешними критериями считаются управление учебной деятельностью и организация процесса обучения, самостоятельная работа учащихся, адаптация выпускника на производстве, его профессиональная устойчивость, темпы роста профессионального мастерства и связанное с ним должностное продвижение, темпы роста процесса самообразования, уровень образованности или профессионального мастерства, готовность повышать свое образование, оценки, даваемые другими людьми.

Итак, успешность ученика — это не только объективный показатель высоких результатов познавательной деятельности, не только положительная оценка учителя, но и позитивная самооценка и самоощущение самого ребенка. Исходя из этого основным критерием успешности обучения, на наш взгляд, будет являться умение учащегося с наименьшими энергетическими затратами достигать наибольших результатов. Это связано с проявлением многих способностей, например, таких как: все делать вовремя, чувствовать ситуацию, применять рациональные средства для достижения поставленной цели, притягивать к себе людей, испытывать чувство радости, удовлетворения, уверенности в собственных силах, не унывать, не пасовать перед трудностями, бережно относиться к своему здоровью и т.д.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
2. Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
3. Соболев Н.В. Оценка успешности обучения учащихся. festival.1september.ru/articles/101368/

4. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М., 1981.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.

Особенности преподавания нейрофармакологии в подготовке психологов

Латцердс Наталья Владимировна, кандидат фармацевтических наук, доцент
Филиал Российского государственного социального университета (г. Пятигорск)

Одной из важнейших задач процесса преподавания «Нейрофармакологии» в системе высшей школы является, с одной стороны, теоретическая подготовка с учетом существующих фундаментальных знаний, с другой, создание условий максимальной наглядности и иллюстративности изучаемых явлений и процессов с широким использованием для этой цели различных биологических объектов, включая иллюстративные программы по виртуальной физиологии.

Важной особенностью такого курса является также более углубленное рассмотрение роли центральной нервной системы (ЦНС) в регуляции физиологических и патологических процессов за счет формирования специфических регуляторных контуров, включающих в себя как надсегментарные отделы ЦНС и ВНС, так и эндокринную, и иммунные системы, как элементы единого «регуляторного многопараметрического пространства». В данной дисциплине освещаются такие важные для будущего психолога вопросы, как основные сведения о лекарственных средствах, их фармакокинетики, фармакодинамике, метаболизме.

Современные условия требуют также подготовки высококвалифицированных специалистов-психологов, обладающих глубокими профессиональными знаниями, как в области нейрофармакологии и физиологии, так и ориентирующимися в различных смежных областях деятельности [2, с. 250].

Формирование личности будущего специалиста в высшей школе является сложным и многогранным процессом, успех которого обеспечивается, прежде всего, организацией и планированием деятельности студентов, активным выполнением ими определенных задач, созданием внешних и внутренних условий для интенсивного проявления необходимых профессиональных качеств. При этом необходимо учитывать, что становление специалиста происходит не только наряду с дальнейшим развитием и закалкой качеств, полученных им до поступления в вуз, но и с развитием новых, а также с приобретением знаний, умений и навыков, необходимых в предстоящей профессиональной деятельности.

Достижение в успехе преподавания определяется *следующими* непререкаемыми условиями — желанием и умением студентов учиться, желанием и умением преподавателя обучать и уровнем организации учебного процесса.

Рассмотрим их поэтапно применительно к изучению дисциплины «Нейрофармакология», в курсе которой студенты получают знания о нейрофизиологических механизмах работы материального носителя психики — мозга: рассматриваются механизмы действия, побочные влияния и противопоказания; методология фармакологического мышления, которая позволяет студенту ориентироваться в лекарственных средствах, применяемых в нейрофармакологии.

Эта дисциплина относится к базовым дисциплинам медико-биологического профиля и является фундаментальной в образовании будущего психолога. Высококачественный учебный процесс не может быть без профилизации и дифференцированного преподавания теоретических дисциплин, а в условиях создания многоуровневого высшего профессионального образования значимость фундаментальных дисциплин существенно повышается [3].

Рассмотрим *второе обстоятельство* — профессиональный уровень преподавателя и его желание и умение обучать. Эффективность и качество преподавания в значительной степени зависит от личностных качеств преподавателя, его профессиональной подготовки и педагогического мастерства. Преподаватель выступает ведущей фигурой всего образовательного процесса. Он должен быть носителем профессиональных знаний, профессиональной культуры, нравственно-этических принципов и являться творческой личностью. Роль преподавателя заключается в согласовании мотивационных и смысловых новообразований у студентов в процессе обучения. От мастерства преподавателя зависит, насколько продуктивно построен учебный процесс, организована самостоятельная работа студентов, правильно выбраны методы контроля. Он должен видеть конечную цель и способы ее достижения. Преподаватель должен осмыслить место своей дисциплины в процессе подготовки квалифицированного специалиста. Мы стараемся в своей работе следовать этим принципам: тщательно и кропотливо отбираем необходимый учебный материал, структурируем курс в соответствии с целями, согласуем его с профильными кафедрами и соответственно выстраиваем деятельность обучаемого (самостоятельную и аудиторную работу).

Преподавание дисциплин естественнонаучного блока имеет еще одну очень важную особенность: нейрофарма-

кология — экспериментальная наука. Все знания, накопленные ею, получены из опыта. Поэтому нельзя ограничиваться чисто теоретическим преподаванием. Учитывая это, мы вводим в курс физиологические эксперименты, как источник знаний и материал для анализа. На глазах студентов с их собственным участием из опыта рождается новое знание.

Мы стараемся использовать еще один педагогический прием — воспитание через предмет. Например, обсуждая и разбирая механизмы работы нервных клеток, очень наглядно можно показать негативное воздействие никотина, алкоголя и наркотиков на мозг и другие системы организма. Изучая механизмы стресса как позитивного явления с одной стороны (закаливание, тренировки и адаптации систем организма), мы обращаем внимание на «болезни стресса», которыми может заканчиваться это состояние (гипертоническая болезнь, язва желудка, нервно-психические расстройства). Изучая первую и вторую сигнальную системы, мы на конкретных примерах показываем, почему слово может лечить и ранить, подводя научную базу для психотерапевтической коррекции в будущей профессиональной деятельности студента.

Что касается традиционного «классического» процесса образования, то здесь личное общение преподавателя и студента решает все. Развитие информационных технологий вносит радикальные изменения в процесс обучения: классическая диада — преподаватель-студент перестает быть актуальной. Однако, исследование, проведенное в московском филиале СГИ с помощью рейтинговой методики, показало, что студенты позитивно оценивают значимость и перспективы преподавания и в дистанционном обучении.

Итак, *желание и умение студентов учиться*. Желание учиться, несомненно, у большинства студентов имеется, но оно, особенно на первых курсах, еще не «выкристаллизовалось». Как известно, источником активности студентов в усвоении знаний, овладении умениями и навыками является формирование мотивации. Так вот — мотивационные предпосылки изучения сложного материала явно недостаточны. Отсутствие должного интереса к изучению этой дисциплины или ее формальное изучение может быть связано с недостаточной работой преподавателей, направленной на повышение заинтересованности своим предметом. У студентов создается обманчивое представление, что этот материал не имеет прямой связи с психологией и далек от их будущей профессиональной деятельности. Частично такого рода представления можно объяснить сложностью учебного материала; не случайно при опросе студентов они оценивали этот предмет как чрезвычайно сложный для изучения и понимания.

Следует принять во внимание и то обстоятельство, что у студентов психологических факультетов нет специального медико-биологического образования и соответствующего «настроя». Подчас они психологически «не готовы» к изучению этой науки со своей специальной терминологией и сложными нейрофизиологическими процессами [4, с. 170].

Мы стараемся объяснять студентам, что психолог в своей работе будет иметь дело с психотропными (психоактивными) веществами, влияющими на высшие психические функции и часто используемыми в медицине для лечения психических заболеваний. Особого внимания заслуживают наркотики — психоактивные вещества, вызывающие абстинентный синдром и/или запрещенные законодательством.

Для грамотной профессиональной деятельности, коррекции психофизиологических состояний, использования нейротропных средств и потребуется знание фармакокинетики и фармакодинамики нейротропных средств. Особенно актуальным это становится в настоящее время, поскольку становится все более очевидным, что вся работа мозга основывается на электрических и биохимических процессах в нейронах, синапсах и нервных центрах с участием нейромедиаторных систем мозга, на которые оказывают существенное влияние психоактивные вещества.

Теперь — *об умении студентов учиться*. Студенты младших курсов не имеют достаточных навыков самостоятельной работы. Школа не приучает их к этому, как, впрочем, к учебе как к труду. Как это ни парадоксально, многие студенты даже не осознают, что учеба — это довольно напряженный труд.

Выработка навыков самостоятельной работы является одной из задач высшей школы. Умение самостоятельно работать — это гарантия будущих успехов в профессиональной и общественной деятельности; оно развивает творческий подход к профессиональной деятельности. В организации учебного процесса мы стараемся создать оптимальные условия для полноценной самостоятельной работы, включая самоуправление, самоконтроль, самооценку и самомотивацию. В этом плане может помочь УИРС, что позволит студентам заниматься и совершенствоваться. «Нейрофармакология» требуют не простого заучивания, а понимания основ сложнейших механизмов регуляции нарушенных физиологических функций. Помочь в этом плане может построение графических и логических схем, создание рисунков, решение ситуационных задач, составление глоссариев, обучающих тестов и т.д. [5, с. 464].

То обстоятельство, что «Нейрофармакология» преподается на 2-м курсе, ставит и проблему адаптации студентов к новой вузовской системе обучения, к новым требованиям, как одну из важнейших психофизиологических проблем каждого студента, обеспечивающих успех последующего освоения им знаний. В этом плане проблема обучаемости студента как и варианты освоения им того или иного предмета требуют, как нам представляется, углубленных и специальных исследований, поскольку они подразумевают в перспективе организацию дифференцированных принципов преподавания с учетом индивидуальных особенностей индивидов [1, с. 304].

К сожалению, приходится констатировать, что при всех методах обучения выживаемость знаний низка. Очевидно, что в процессе обучения основной упор следует де-

лать не только на механизмах памяти, а заставлять включаться все *механизмы аналитико-синтетической* и эмоциогенной деятельности мозга, обеспечивающие эффективное восприятие, переработку и консолидацию информации. Необходимо повышать глубину усвоения и частоту применения этих знаний, т.е. их востребованность в последующих дисциплинах.

Наша цель не в том, чтобы вложить в головы студентов заранее оговоренный объем знаний, а сформировать у них

системное мышление. Студент должен осознанно прийти к пониманию того, что его задача — не просто овладеть некоторой суммой знаний по отдельному предмету, но и уметь привлекать их из смежных дисциплин, донести до следующих курсов, где они должны быть непременно востребованы, обеспечивая преломление фундаментальных знаний на завершающих этапах обучения студентов в формирование конкретных знаний и навыков, включая навыки освоения новых знаний.

Литература:

1. Афанасьев В.П. Развитие университетского комплекса: традиции и новации / В.П. Афанасьев, В.Б. Давыдов, Г.И. Дмитриев, В.М. Кутузов [и др.]; под ред. Д.В. Пузанкова. — СПб.: СПбГЭТУ ЛЭТИ, 2004. — 304 с.
2. Развитие гуманитарного образования в Сибири // Сб. научных трудов. — Новосибирск, 2007. — Вып. 7, 8. — 250 с.
3. Современное образование / Газета Современного гуманитарного университета. — Новосибирск, 2008. — Вып. 9 (41).
4. Соколов Е.А. Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук / Е.А. Соколов. — Новосибирск, 2009. — 170 с.
5. Соколов Е.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки специалиста в высшей школе / Е.А. Соколов. — Новосибирск, 2008. — 464 с.
6. Филиппов В.М. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы: аналитический доклад / В.М. Филиппов, Б.П. Агранович, В.М. Кутузов, Д.В. Пузанков [и др.]; руководитель авторского коллектива В.М. Филиппов. — М.: Логос, 2008. — 540 с.

Формирование понятия «Мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию специалистов в области информационных технологий»

Лежнева Мария Сергеевна, преподаватель
Троицкий филиал Челябинского государственного университета

Одной из значимых компетенций специалистов (бакалавров, магистров) в области информационных технологий является готовность к межпрофессиональному взаимодействию, что в явном виде отражено в стандартах третьего поколения (ФГОС ВПО). При этом авторы [8] указывают на то, что в большей степени успешность взаимодействия ИТ-специалистов с представителями других профессий при выполнении сложных многофункциональных проектов зависит от *мотивации межпрофессионального взаимодействия*. Однако прежде чем говорить о методах формирования данного конструкта обозначим терминологическое поле исследования: определим понятия «профессиональное взаимодействие», «готовность к профессиональному взаимодействию», «мотивационная готовность к профессиональному взаимодействию»

Следует сказать, что в общем виде понятие «взаимодействие» определяется достаточно однозначно, как 1) взаимная связь двух явлений; 2) взаимная поддержка [7, с. 65].

В отечественной науке «взаимодействие» рассматривается, в большинстве случаев, как процесс непосред-

ственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Оно носит объективный и универсальный характер, и именно взаимодействие определяет отношения причины и следствия [3]. Достаточно распространено мнение о целесообразности рассмотрения «взаимодействия» через призму общения [1; 4 и др.], поэтому применительно исследования важно разграничить понятия «общение», «взаимодействие» и «коммуникация» (которое часто используют как синоним «общения»), что становится возможным при рассмотрении структуры общения.

В самых обобщенных классификациях выделяют три стороны общения: [3, с. 463] 1) коммуникативная; 2) интерактивная; 3) перцептивная. При этом коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации *взаимодействия* между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг

друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Опираясь на вышеизложенное, мы рассматриваем *общение* как специфическую активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми, а *взаимодействие* как одну из сторон общения, характеризующую непосредственно организацию их совместной деятельности.

Проблема взаимодействия является одной из центральных в психологии труда и инженерной психологии. При этом изучаются различные виды взаимодействия [9; 12]: информационного взаимодействия человека и техники; межличностные взаимодействия в трудовой деятельности; взаимодействия в малых трудовых коллективах и др. Решению обозначенной проблемы посвящено в последнее время и достаточное количество диссертационных исследований. Например, занимаясь проблемами профессионального взаимодействия педагогов и психологов, В.А. Маликова [6] определяет исследуемое понятие как «...иерархически организованную систему нормативной интеграции индивидуальных деятельностей, обеспечивающую единство ценностного содержания предмета совместной деятельности, актуализацию потенциала взаимодействия, овладение практикой взаимодействия». Применительно к теме исследования важно, что автор рассматривает особую форму профессиональных отношений — «коллегиальное взаимодействие», которое реализуется в решении сложных, многофункциональных проблем как динамическое единство профессиональных целей, ценностей, знаний и умений представителей той и другой профессии.

Обобщая вышесказанное под *межпрофессиональным взаимодействием* мы понимаем интеграцию индивидуальной деятельности специалистов различных специальностей в динамическую целостность на основе общих целей и ценностей, обеспечивающую решение сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства. При этом, опираясь на работы В.А. Маликовой, в структуре процесса выделяем мотивационную и практическую составляющую. Первая из составляющих и будет являться предметом нашего исследования.

Важно подчеркнуть, что в работе: *мотивация* рассматривается нами как совокупность устойчивых мотивов, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, а мотив — как устойчивая характеристика личности, определяющую её активность [5]; готовность, опираясь на труды Д.Н. Узнадзе [11] — как качество личности, определяющее устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве.

Исходя из этого, *готовность к межпрофессиональному взаимодействию* определяется нами как качество личности, способствующее продуктивной интеграции индивидуальной деятельности специалистов различных специальностей при решении сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства; *мотивационную готовность к межпрофес-*

сиональному взаимодействию как качество личности, определяющее направленность и характер её действий, при решении сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства на основе интеграции деятельности специалистов различных профессий. При этом в ракурсе проводимого исследования мотивационную готовность целесообразно рассматривать как готовность личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию. Исходя из вышесказанного, мотивационная готовность рассматривается нами как более сложный конструкт, чем мотивация, содержащий в своей структуре не только *установочный*, но и *когнитивный, личностный и деятельностный компоненты*.

Для уточнения понятия «мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов» и выявления содержания компонентов мотивационной готовности применительно к теме исследования мы выделили качества ИТ-специалистов в большей степени значимых для нашего исследования. При этом мы опирались на анализ работ в интересующей нас области [2; 10 и др.], а также опыт общения с представителями профессий, связанных с информационными технологиями:

- высокий уровень интеллекта, в ряде случаев приводящий к осознанию собственной уникальности; концентрация на собственных интеллектуальных переживаниях, отношение «свысока» к неумелым пользователям; стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды;
- высокая «погруженность» в профессию, создающая особую среду, для которой характерна специфическая терминология и юмор, определяющая стремление измерить все через компьютерные аналогии;
- недостаточно высокие профессиональные коммуникативные качества, «дополненные» такими характеристиками, как радикализм, низкая нормативность поведения, неконформизм, определяют предпочтение общения с компьютером, а не с человеком;
- высокий уровень логического мышления, осознанной регуляции своей деятельности, внутренний локус контроля, позволяющие принимать обдуманные решения и последовательно их выполнять;
- высокий уровень дивергентного мышления, креативность, эмоциональная стабильность, сдержанность, доминантность.

Рассмотрение личностных особенностей ИТ-специалистов и специфики их деятельности позволяют определить *готовность к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов* как качество личности, способствующее интеграции деятельности ИТ-специалистов с представителями других профессий — будущих пользователей разрабатываемых ИТ-проектов, с целью повышения продуктивности совместной выполняемой работы как на этапе проектирования новых ИТ-систем, так и на этапах разработки конкретных программных модулей и интерфейсов; *мотивационную готовность к меж-*

профессиональному взаимодействию ИТ-специалистов как качество личности, определяющее направленность и характер её взаимодействия с представителями других профессий — будущих пользователей разрабатываемых ИТ-проектов, с целью повышения продуктивности совместной выполняемой работы на всех её этапах.

Конкретизируем содержание каждого из компонентов мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию применительно к студентам вуза — будущим специалистам в области ИТ-технологий: *установочный компонент* отражает намерения студентов и их мотивационные установки, связанные с будущей межпрофессиональной деятельностью (мотивация профессионального взаимодействия, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* отвечает за содержательную основу мотивационной готовности и интеллектуальные способности, позволяющие гибко изменять мотивы, определяющие деятельность под воздействием значимой информации (психолого-педагогических и технологических основ мотивационной готовности личности к межпрофессиональному общению (межпрофессионального и профессионального взаимодействия, саморегуляции, познавательной самостоятельности)); творческое и критическое мышление; *личностный компонент* отражает те качества личности, которые не только позволяют создать мотивационную основу межпрофессионального взаимодействия, но и гибко её корректировать

на основе анализа изменившихся условий (*флексibilität (гибкость, пластичность), рефлексивность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим*); *деятельностный компонент* является интегрирующим, так как связан с практической деятельностью, в которой проявляются указанные выше параметры. Он обеспечивает способность человека в ситуации значимого изменения внешних условий активизировать свой мотивационный потенциал с целью изменения содержания и характера деятельности (*умения: целеполагания, планирования, самоконтроля в ситуациях изменения внешних условий на основе изменений мотивационной системы*).

Все перечисленные компоненты — *установочный, когнитивный, личностный, деятельностный* — тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Уточнение понятийного поля исследования позволило нам организовать психолого-педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий и доказать его эффективность в ходе эксперимента, проводимого с 2008 по 2011 гг. в Троицком филиале Челябинского государственного университета. При этом выделенные компоненты мотивационной готовности не только ориентировали нас в процессе разработки педагогического содействия, но и послужили основой для разработки критериально-оценочного аппарата исследования.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
2. Брукс, Ф. Мифический человеко-месяц или как создаются программные системы [Текст] / Ф. Брукс. — СПб.: Символ-Плюс, 2001. — 304 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С.Ю. Головин. — Мн.: Харвест, 2001. — 800 с.
4. Знаков В.В. Понимание в познании и общении [Текст] / В.В. Знаков. — М.: Институт психологии РАН, 1994. — 235 с.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. — СПб. — Питер, 2000. — 508 с.
6. Маликова, В.А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога (Теория и практика): Дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / В.А. Маликова. — Москва, 1999. — 331 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. — М.: Рус.яз. — 2003. — 750 с.
8. Сборник избранных трудов IV Международной научно-практической конференции «Современные информационных технологий и ИТ-образование» [Текст] / Под ред. проф. В.А. Сухомлина. — М.: ИНТУИТ, 2009, — 848 с.
9. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология [Текст] / Ю.К. Стрелков. — М.: Академия, 2005. — 360 с.
10. Сухомлин, В.А.. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации [Текст] / В.А. Сухомлин. — М.: Горячая линия — Телеком, 2005. — 175 с.
11. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. — СПб: Питер, 2001. — 416 с.
12. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст] / Л.И. Уманский. — М.: Просвещение, 1980. — 160 с.

Обоснование необходимости психологической подготовки несовершеннолетних осужденных в процессе ресоциализации

Леус Эльвира Викторовна, кандидат биологических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Изоляция лиц, осужденных к лишению свободы, осуществляется путем направления в исправительное учреждение, которое в соответствии с законом обеспечивает режим, порядок исполнения и отбывания данного вида наказания. Суд определяет осужденному, в соответствии с Уголовным кодексом, вид ИУ и степень изоляции, принимая во внимание такие факторы, как характер и тяжесть преступления, пол и возраст осужденных, наличие судимостей. Деятельность ИУ основана на строгом соблюдении законов, гарантий защиты от жестокого и унижающего человеческого достоинство обращения с осужденными; обеспечивает раздельное содержание лиц мужского и женского пола, взрослых и несовершеннолетних, впервые осужденных и рецидивистов [1; 2, с. 148]. Исправительные учреждения (ИУ) являются структурным подразделением уголовно-исполнительной системы, которое в соответствии с Законом РФ от 21 июля 1993 г. № 5473–1 «Об учреждениях и органах, исполняющих наказания в виде лишения свободы» предназначены организовывать систему исправления осужденных, предупреждать рецидивную преступность и криминализацию впервые отбывающих наказание, обеспечивать порядок и законность деятельности, привлекать осужденных к труду, организовывать общее и профессиональное обучение, охранять жизнь и здоровье [3].

Одной из серьезных проблем уголовно-исполнительной системы и общества в целом, является проблема социальной адаптации несовершеннолетних, освобождающихся из мест лишения свободы. Большинство из них находятся в состоянии стресса, вызванного с одной стороны страхом перед забытым предстоящим чувством самостоятельности и свободы, а с другой — правовой беспомощностью, отсутствием документов, удостоверяющих личность, потерей или изменением в структуре социальных связей. Поэтому закон обязывает администрацию органов, исполняющих наказание, заранее готовить их освобождение. Работа начинается за шесть месяцев до истечения срока лишения свободы и заключается в подготовке трудового и бытового устройства, а также в психологической подготовке осужденного к тем трудностям, которые могут встретиться после освобождения. Таким образом, в этот период деятельность исправительных учреждений направлена на решение двух основных задач — исполнение уголовно-правового наказания и ресоциализация личности осужденного — формирование у нее качеств, необходимых для адаптированного поведения в обществе [4, с. 478].

В рамках исправительной психологии в целом и на этапе подготовки к освобождению в частности разраба-

тываются практические рекомендации, дающие направления в деятельности по ресоциализации осужденных, а также способы, приемы и методы социально-психологической коррекционной работы со спецконтингентом. Ресоциализация личности осужденных ориентирована на изменения в мотивационно-потребностной сфере, изменение приоритетов в системе ценностных ориентаций, выработку модели социально-одобряемого правоупотребительного поведения. Ресоциализация — процесс освоения индивидом социальных норм и культурных ценностей, не освоенных или недостаточно освоенных ранее, либо радикально отличающихся от освоенных им ранее. Этому предшествует разрушение ранее принятых ценностей и моделей поведения личности — десоциализация в контексте правонарушающего поведения [5, с. 12]. Все факторы, механизмы внутриличностной перестройки, необходимые условия формирования социально адаптированного поведения личности должны учитываться при подготовке освобождающихся подростков к жизни на свободе.

Представляют интерес особенности психических состояний и личностных характеристик осужденных на этапе, предшествующем освобождению. Личность осужденного представляет собой сложную структуру, объединяющую комплекс социально-психологических взглядов, потребностей, отношений, в которых доминируют отрицательные тенденции. В основе поведения и деятельности каждого человека лежат потребности. Они побуждают человека к активности, созданию и развитию общественного производства. Вместе с тем, уровень и характеристика потребностей в норме и при криминальных отклонениях могут быть принципиально разными. Выявляется дисбаланс различных потребностей и интересов, их примитивность и аморальность способов удовлетворения. У преступников материальные потребности доминируют над духовными и предполагают получение необходимой информации для криминальной адаптации в условиях исправительного учреждения. Происходит обесценивание таких необходимых и важных для каждого человека понятий, как дружба и привязанность.

В учреждение по исполнению наказаний попадает лицо с достаточно устоявшимися антисоциальными взглядами, привычками, манерой общения с людьми. Поэтому методы психологического воздействия здесь должны быть трансформированы применительно к тем характеристикам, которые свойственны лицам, отбывающим наказание за совершённое ими преступление. Социально-психологические отклонения в поведении и образе жизни индивида, укоренившиеся в процессе осуществления им преступной деятельности, требуют такого социального

контроля, который направлен на разрушение преступных потребностей, ликвидацию накопившегося у него отрицательного социального опыта, создание основы для последующего развития положительной структуры связей.

Основной характеристикой психического состояния большинства осужденных, особенно в период перед освобождением, является состояние психического напряжения. Для лиц, отбывающих наказание, характерна динамичность совокупности негативных психических состояний в контексте внутриличностных изменений и конфликтов, при которых изменяются мотивационные полюса, формируются новые интересы и потребности.

В условиях лишения свободы, в процессе осуществления ресоциализирующих воздействий всеми специалистами исправительного учреждения, несовершеннолетние начинают более трепетно относиться к простым вещам, кажущимся обыденными на свободе, но которых они лишены в период отбывания наказания: свобода, дружеские человеческие отношения, семейное тепло и уют, безусловная любовь близких; а также к тому, что вызывало негодование и стремление эмансипироваться — контроль и воспитательные воздействия со стороны семьи и школы, требования правопослушного поведения со стороны общества, необходимость сдерживать свои желания и потребности при невозможности их немедленного удовлетворения. В связи с этим, пребывание в условиях закрытого исправительного учреждения, строгое соблюдение режима, невозможность удовлетворения потребностей в полной мере в огромной степени усугубляют переживание негативных психических состояний несовершеннолетними осужденными.

Режим лишения свободы в корне меняет все существование человека. После окончания срока многие освободившиеся выходят на свободу беззащитными, слабо подготовленными к самостоятельной жизни в бытовом, нравственном и социальном отношении, а потому требуют самого пристального внимания со стороны государственных органов и семьи в осуществлении постпенитенциарного сопровождения, что позволит им продолжить обучение, приобрести специальность, наладить социальные контакты, и все это не вступая в противодействие с законом. Несовершеннолетние осужденные освобождаются из воспитательных колоний в юридическом статусе, позволяющем социально определиться и закрепиться, в будущем продолжать учебу, трудоустроиться, создать семью [6, с. 57].

Осужденные, освобождающиеся из мест лишения свободы, условно подразделяются на [7, с. 649]: лица, вполне исправившиеся в период отбывания наказания; лица с дефектами воспитания; лица, не исправившиеся в период отбывания наказания. Несовершеннолетние, относящиеся ко второй группе, — не только трудновоспитуемые подростки, но и те, кого называют «ведомые» — слабохарактерные, легко попадающие под влияние сильной личности, либо с авантюрным складом и повышенной склонностью к риску. Несовершеннолетние третьей группы — зача-

стую имеющие обширный «послужной список» совершенных правонарушений. Две последние категории подростков могут быть вовлечены в преступную деятельность и составлять резерв взрослой преступности, повышая тем самым рецидивную преступность.

В этой связи психологическая работа с осужденными должна осуществляться в наиболее острые периоды отбывания наказания — при поступлении, перед освобождением и по необходимости с учетом внутриличностных кризисов. Заблаговременная психологическая подготовка начинается с первого дня пребывания в колонии и продолжается в течение всего срока отбывания наказания. Непосредственная же подготовка осужденных к освобождению начинается, как предписано ст. 180 Уголовно-исполнительного кодекса РФ, за 6 месяцев до освобождения, при зачислении осужденных в «Школу подготовки осужденных к освобождению» [1].

Под психологической подготовкой осужденных к жизни в новых условиях понимают заблаговременный настрой их психики, формирование установки вести себя подобающим правильным образом в определенных новых условиях жизни, формирование стратегического плана поведения. Психологическая подготовка требует соблюдения следующих принципов: морально-психологическая направленность, максимальное соответствие содержания и объема информации условиям предстоящей жизни, систематичность и последовательность, дифференцированный и индивидуальный подход, активизация положительных качеств [8, с. 148]. Таким образом, психологическая подготовка сопровождает весь процесс перевоспитания осужденных, активизируя их психику, изменяя привычки и фон настроения, психические состояния, формируя у них личностную готовность жить в новых условиях, что обеспечивает быстрое включение в новую социальную среду и деятельность без возникновения внутренних конфликтов, напряжения и сопротивления воздействиям [7, с. 647]. Для эффективного осуществления психологической подготовки психологами исправительных учреждений разрабатываются и используются программы психологического сопровождения с учетом этапа отбывания наказания, срока заключения, возраста и рецидивности осужденного, их личностных и интеллектуальных особенностей. Особенностью психологического сопровождения является создание условий для изменения личности, перевод подростка из статуса пассивного объекта всевозможных воздействий в статус активного деятеля, способного и не страшась себя самостоятельно преодолевать жизненные препятствия, брать на себя ответственность за результативность или несостоятельность собственных поступков.

В психологическом сопровождении осужденных используют методы профилактики нарушений режима и рецидивной преступности, индивидуальной и групповой диагностики на разных этапах отбывания наказания, при необходимости — индивидуальное или групповое совместно с родителями консультирование по актуальным

проблемам, формирование психологической культуры и компетентности через самопознание и выработку навыков понимать других людей. Основу программ психологического сопровождения, имеющих своей целью ресоциализацию несовершеннолетних осужденных, составляют индивидуальные и групповые развивающие и коррекционные занятия. Эти мероприятия направлены на самоанализ возникающих проблем; анализ причин совершения преступления; выработку дальнейших жизненных планов; развитие коммуникативных навыков, особенно в плане общения с лицами противоположного пола; искоренение антисоциальных и криминальных установок; формирование копинг-стратегий, как сознательно сформулированных способов совладания с возникающими трудностями; выработка методов самоконтроля при агрессиях и саморегуляции при стрессе; снижение тревожности личности и работа со страхами; повышение самосознания и самооценки на основе самопознания; формирование ответственности и устойчивой жизненной позиции.

При определении результативности психолого-педагогических ресоциализирующих воздействий на несовершеннолетних осужденных на этапе, предшествующем освобождению, необходимо опираться на критерии, или условные нормы, относительно которых можно делать соответствующие выводы. Критерии могут включать в себя комплекс отношений осужденных: отношение к окружающему миру и реальной действительности; отношение к общественно-полезному труду; отношение к коллективу и коллективной деятельности; отношение к другим людям; отношение к законам и требованиям морали; отношение к совершенному преступлению и назначенной судом мере наказания; отношение к самому себе; отношение к общеобразовательному и профессионально-техническому обучению; отношение к воспитательным мероприятиям [9, с. 419].

В контексте внедряемой в настоящее время Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года [10], совершенствование организации исполнения наказаний, направленной на социализацию осужденных; изменение структуры уголовно-исполнительной системы, создание новых видов учреждений, осуществляющих исполнение наказаний в виде лишения свободы, отказ от коллективной формы содержания осужденных; осуществление раздельного содержания осужденных с учетом тяжести совершенного преступления и их криминологической характеристики;

изменение идеологии применения основных средств исправления осужденных в местах лишения свободы с усилением психолого-педагогической работы с личностью и подготовки ее к жизни в обществе; разработка форм проведения воспитательной работы, организации образовательного процесса и трудовой занятости осужденных в новых условиях отбывания наказания в значительной степени могут способствовать эффективной ресоциализации несовершеннолетних осужденных во время отбывания наказания и подготовить их к предстоящей жизни после освобождения.

Таким образом, ресоциализацию несовершеннолетних правонарушителей можно рассматривать как цель государства и общества в отношении личности, преступившей закон или склонной к подобным действиям; как социальный процесс, в рамках которого происходит взаимодействие личности правонарушителя с окружающей социальной средой, а также целенаправленное воздействие на внутренние установки личности правонарушителя со стороны социальных институтов и отдельных лиц в виде совокупности способов воздействия правового, организационного, психолого-педагогического и воспитательного характера, происходящий на всех этапах, начиная с момента совершения правонарушения до момента закрепления стабильного правопослушного поведения. Данный процесс направлен на восстановления индивида в качестве социализованного члена общества, с целью недопущения рецидива правонарушений, и носит частичный характер, так как затрагивает отдельные группы по тем или иным причинам, нуждающиеся в корректировке своих представлений и принципов поведения, требуя дифференцированного подхода. При этом социально-психологическую работу с осужденными можно представить, как основное направление деятельности учреждений, исполняющих уголовные наказания лишением свободы, главной целью которых является содействие ресоциализации осужденных и интеграции их в общество. Решающим фактором ресоциализации осужденных является создание в ИУ целостной исправительной системы, основанной на принципах гуманности, на адекватности социально-психологической структуры личности с учетом синергии всех уровней психики человека. Кроме того, осужденный должен быть субъектом собственного преобразования по формированию социально-нравственной устойчивости к отрицательным влияниям среды.

Литература:

1. Уголовно-исполнительный кодекс РФ от 08.01.1997 N 1-ФЗ // <http://www.uikodeks.ru/vkodeks/uikodeksru/ugolovno-glava22.html> //
2. Хаитжанов А. Уголовно-исполнительное право РФ: Учебное пособие. — Пенза, 2006.
3. Закон РФ от 21 июля 1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих наказания в виде лишения свободы». // КонсультантПлюс // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=110217;fld=134;dst=4294967295;from=85778-0/>

4. Еникеев М.И. Общая и юридическая психология (в двух частях). Часть II «Юридическая психология». — М., 1996.
5. Леус Э.В. Психологические адаптационные технологии сопровождения ресоциализации несовершеннолетних осужденных / Юридические науки и современность: монография / (Э.В. Леус, А.Н. Пряженникова, Е.В. Терехова [и др.]; отв. ред. Я.А. Максимов. — Красноярск, 2011.
6. Орлова Ю.Р. Особенности личности несовершеннолетних осужденных к лишению свободы, и некоторые проблемы их ресоциализации. // Человек: преступление и наказание. — 2009, №2.
7. Васильев В.Л. Юридическая психология. — СПб., 2002.
8. Дмитриев А.В., Сафонов В.П. Основы пенитенциарной психологии. — М., 2003.
9. Литвишков В.М. Социально-педагогические основы исправления несовершеннолетних осужденных. — М., 2006.
10. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р) // http://www.fsin.su/document/index.php?ELEMENT_ID=6663/

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ и Администрации Архангельской области по проекту № 11–16–29001 а/С

Потребность в безопасности. Возможные причины формирования состояния одиночества в жизни лиц с ограниченными возможностями

Немцова Светлана Вячеславовна, аспирант; психолог
Столичная финансово-гуманитарная академия;
ГУ КЦСО «Гольяново» (г. Москва)

Как показывает практика, один наиболее важный и в то же время проблемный вопрос в жизни людей с ограниченными возможностями является проблема критической формы одиночества. Теории феномена одиночества являются целостными, объединяющими в себя множество факторов и трактовок. Данные факты раскрывают многогранность и многоаспектность феномена. В психологических словарях одиночество определяется, как социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и\или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. () Современная психология включает богатый арсенал теоретического и эмпирического материала феномена одиночества, но проблема данного феномена у людей с ограниченными возможностями на современном этапе развития еще не приобрела определенного статуса, а вскользь затрагивалась в практико-ориентированных исследованиях К.Роджерса, К.Боумана, Дж.Янга, С.Г.Трубниковой, А.Маслоу, В.Н.Мясищева, Ф.Перлза, А.В.Петровского и др. Многообразие трактовок этого понятия с точки зрения разных исследователей подчеркивает многогранность данного психологического явления. Расхожест мнений наблюдается и в определениях одиночества, одни определяют как — позитивное (уединенность), а другие как негативная (изоляция).

Однако отслеживается и определенная схожесть в данных трактовках, если человек самостоятельно ищет уединение (творческий поиск, принятие важных решений), то одиночество приобретает позитивную окраску, в противоположном случае — негативную: чувство одиночества и социальная изоляция; болезненное переживание вынужденной изоляции, никчемность и т.д.

Не возможность или ограничение способности некоторых лиц к свободному передвижению, недоступность некоторых объектов для инвалидов (памятники архитектуры, магазины, театры и т.д.), развивает дефицит к общению, порождает ряд психологических проблем, связанных с чувством одиночества и с не удовлетворением потребностей.

Основываясь на иерархии потребностей созданной американским психологом А.Маслоу, представленной в виде пирамиды [10]:

- Физиологические (голод, жажда, сон, секс);
- Потребность в безопасности;
- Потребность в принадлежности и любви (быть любимым и принадлежать к общности);
- Потребности в уважении и почитании (признание, одобрение, успех);
- Познавательные потребности;
- Эстетические потребности;
- Эстетические потребности (красота, гармония);
- Потребность в самореализации (реализация своих способностей, целей).

Поведение человека обусловлено удовлетворением насущных потребностей и теория человеческих потребностей может быть приложена к любому аспекту индивидуальной и социальной жизни.

Лицо с ограниченными возможностями представляет собой интегративное, организованное целое, мотивированное на удовлетворение своих потребностей. И, безусловно, большинство желаний и побуждений взаимосвязано между собой. Это может быть потребности как в еде, так и любви. Если данные потребности будут удовлетворены, то, по иерархии потребностей А. Маслоу, возникнут новые потребности — а именно потребности в безопасности (потребность в защищенности, стабильности, отсутствия страха, тревоги, потребности сохранения физического и психического здоровья, потребность в структурированности и упорядочности окружающего мира, в законности и регуляции социального поведения, в помощи и покровительстве и т.д.). [10] Мы видим, что все потребности присущие здоровому человеку, не отличаются от потребностей для лиц с ограниченными возможностями. Те лица с ограниченными возможностями, в жизни которых есть стабильность, семья, теплый дом, достаточно денег, стабильное здоровье — чувствуют себя в безопасности, в том смысле, что им не нужно каждый день беспокоиться за собственную жизнь. [8]

На основании сказанного выше мы предполагаем, что с процессом формирования феномена одиночества связано нарушение потребности в безопасности. Первичное экспериментальное изучение феномена одиночества у лиц с ограниченными возможностями проводилось в течении 2008–2011 г.г. на базе Государственного учреждения Комплексного центра социального обслуживания «Гольяново», в дальнейшем ГУ КЦСО, отделение реабилитации. Отбор в экспериментальные группы проводился с помощью техники рандомизации. Т.к. известно, рандомизация является наиболее валидным способом отбора испытуемых в экспериментальную выборку, из которых в дальнейшем были сформированы, соответственно, в экспериментальная и контрольная группы. [1]

Все потенциальные испытуемые (принявшие участие в эксперименте), характеризуются разным полом, возрастом, социальным положением, уровнем образования, состоянием здоровья, группой инвалидности, которые состоят на учете в КЦСО «Гольяново». В исследовании приняли участие 146 чел., из которых были отобраны 92 человек испытывающих состояние феномена одиночества одной возрастной группы — 36–55\60 лет [7], которая в дальнейшем была разделена на 46 (посещавшие отделения реабилитации) и 46 чел. (не посещающие) на 2 экспериментальных по 23 чел. и 1 контрольную группы.

Поскольку эксперимент выступает в тесной связи с методами исследования. Следовательно, наиболее актуальным является метод комплексного характера, так как предполагает совместное использование методов: анкетных опросов, бесед и т.д.

Нами был проведен педагогический эксперимент, ко-

торый подразумевает под собой замер изначальных состояний, а на завершающей стадии позволяет сделать вывод о справедливости выдвинутой гипотезы. [1]

Цель данной работы — выявление устойчивых взаимосвязей между показателями нарушения потребности в безопасности и состояния одиночества.

Следовательно, целью эксперимента являлась разработка психолого-педагогических условий исследования феномена одиночества у лиц с ограниченными возможностями.

В качестве задач экспериментального исследования на данном этапе нами были определены следующие:

1. Подобрать диагностические методики
2. Проанализировать психологическое состояние одиночества у лиц с ограниченными возможностями.
3. Выбрать контрольные и экспериментальные группы для проведения эксперимента.
4. Определить взаимосвязь между нарушением потребности в безопасности и формированием феномена одиночества у лиц с ограниченными возможностями с помощью метода корреляционного анализа Пирсона.

Данные полученные с помощью метода *опроса* показывают, что существуют определенные системообразующие причины формирования феномена одиночества у людей с ограниченными возможностями, которые можно условно разделить на: **внутренние и внешние.**

Внешние:

1. Отсутствие или нарушения социальных отношений, выступающих причиной или следствием перенесенного заболевания, приведшего к инвалидности.
2. Ограничение или прекращение трудовой деятельности.
3. Невозможность или ограничение самостоятельного передвижения (самостоятельный выход из дома ограничен), приводящего к вынужденной изоляции.

Внутренние:

- Нарушение потребности в безопасности.
- Эмоциональные реакции на последствие заболевания.
- Развитие акцентуаций личности в результате или последствии заболевания — приводящих к нарушению круга общения и\или разрыву значимых связей.
- Крушение жизненных планов.
- Наличие внутренней (собственной) изоляции на основе эмоциональной самооценки.

Выраженная трудность у людей с ограниченными возможностями при осознании собственного одиночества заключается, в первую очередь с обострением нарушений в сфере потребности в безопасности: беспокойства за свое состояние, особенностями протекания заболевания (инвалидности), чувством незащищенности, беспокойством за свое будущее; с другой — неготовность самих людей к активному решению своих проблем, «восприятием себя как активного субъекта», в связи с этим наблюдается тенденция перекладывания ответственности на других людей.

При проведении выборочного анонимного анкетирования и беседы, мы установили:

– 46%, опрошенных людей с ограниченными возможностями испытывают состояние одиночества связанного с нарушением потребности в безопасности;

– 29% – чувствуют себя беспомощными, всеми покинутыми; 15% – испытывают нарушения во взаимоотношениях;

– 10% – отсутствия взаимопонимания со своими близкими.

Результаты исследования показывают, что выраженная трудность у людей с ограниченными возможностями при осознании собственного одиночества заключается, в первую очередь с обострением нарушений в сфере потребности в безопасности: беспокойства за свое состояние, особенностями протекания заболевания (инвалидности), чувством незащищенности, отчужденность от других людей, беспокойством за свое будущее; с другой – неготовность самих людей к активному решению своих проблем, «восприятием себя как активного субъекта», в связи с этим наблюдается тенденция перекладывания ответственности на других людей.

Поскольку основным моментом в формировании данного феномена мы выделили процесс нарушения потребности в безопасности, который согласно нашей гипотезе является основополагающим. То на этапе констатирующего эксперимента должна быть отображена основная реальность, которая нашла свое отражение в результате предыдущих исследований. Тем самым был уточнен предмет исследования, такая сторона психики, на которую было направлено экспериментальное воздействие. С целью проверки гипотезы о существовании явления, о причинной зависимости между переменными А и В, где А – феномен одиночества, а В – нарушение потребности в безопасности, была разработана анкета,

где были специально составлены парные вопросы отображающие основную реальную сущность нарушения потребности в безопасности и наличие феномена одиночества. Наличие отдельных элементов нарушения потребности в безопасности и состояния одиночества оценивалась по 3-х бальной шкале. Первичный и повторный замер состояний проводился в экспериментальной группе, поскольку для установления корреляционной зависимости между двумя переменными нет необходимости проведения замера в контрольной группе. При этом для достоверной оценки число испытуемых при экспериментальных замерах должно быть достаточно большим. [4]

Полученные результаты были отложены на координатном поле (рис.1) и с целью установления меры линейной зависимости между двумя переменными (причиной и следствием),

Связь между двумя переменными, измеренными на одной и той же выборке, мы установили с помощью линейного метода коэффициента корреляции Пирсона. [7] Полученные результаты мы представили в виде вариационных рядов для каждого из сопоставляемого признака, обозначили первый и второй ряд чисел соответственно x и y ; определили для каждого вариационного ряда средние значения, нашли отклонения (d_x и d_y) каждого числового значения от среднего значения своего вариационного ряда, полученные результаты перемножили и возвели в квадрат, далее подставили в формулу расчета коэффициента корреляции:

$$r_{\varphi} = \frac{n \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{((n \sum x^2 - / \sum x^2) / (n \sum y^2 - / \sum y^2))}}$$

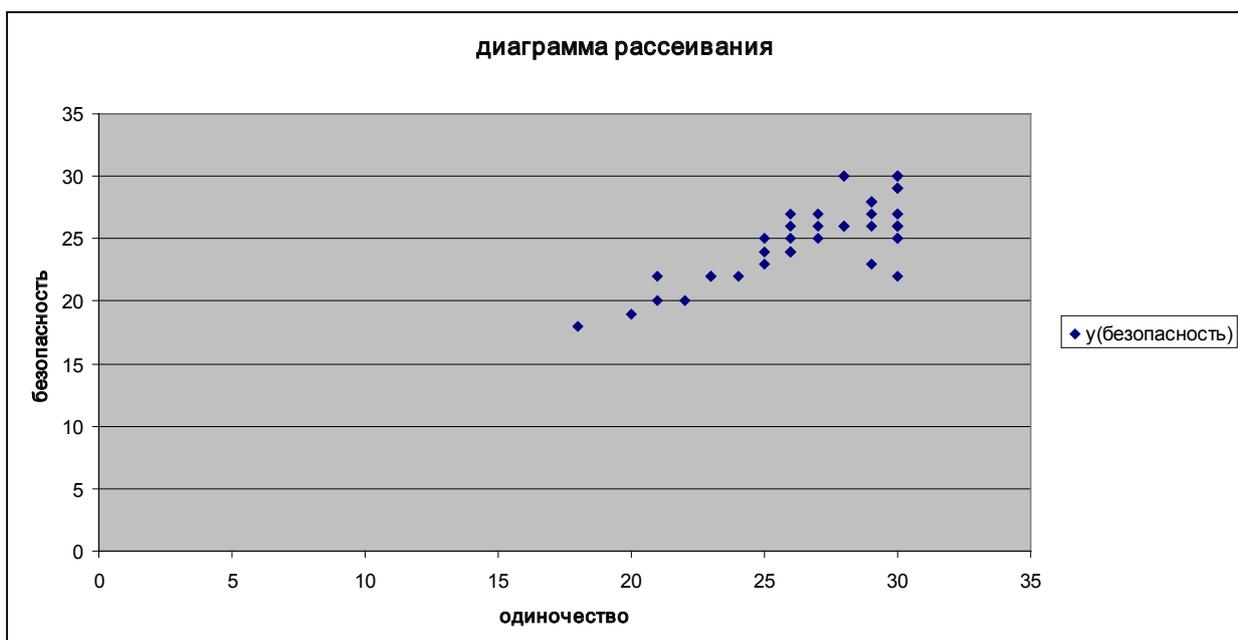


Рис. 1

Таблица 1

До эксперимента	понятия		Отклонения от среднего			Квадраты отклонения	
	X (одиночество)	Y (безопасность)	dx	dy	dx x dy	dx ²	dy ²
Сумма	1250	1174	27,2	0,0	480,3	1452,7	433,5
среднее	27,17	25,5					

Таблица 2

После эксперимента	Понятия		Отклонения от среднего		Квадраты отклонения		dx x dy
	X (одиночество)	Y (безопасность)	dx	dy	dx ²	dy ²	
Сумма	739	678	16,1	0,0	1127,9	672,9	379,8
среднее	16,07	14,7					

Полученные результаты отобразили в таб.№1.

При вычислении ошибки коэффициента корреляции по следующей формуле

$$m_{r_{xy}} = \sqrt{\frac{1-r_{xy}^2}{n-2}} = 0,12$$

Достоверность полученного коэффициента корреляции мы проверили по формуле:

$$t = \frac{r_{xy}}{m_{r_{xy}}} \text{ или } t = \frac{r_{xy}}{m_{r_{xy}}} = 5,04.$$

Полученный критерий $t = 5,04$ соответствует вероятности безошибочного прогноза (p) более 99%:

$r_{xy} = 0,605$; $m_{r_{xy}} = 0,12$; $t = 5,04$; $p > 99\%$.

С целью выявления дальнейшей корреляционной связи, после проведенного формирующего эксперимента мы провели повторное анкетирование в экспериментальной группе в результате чего были получены следующие результаты (таб.№2).

Полученный критерий $t = 3,2$ соответствует вероятности безошибочного прогноза (p) более 95%:

$r_{xy} = 0,44$; $m_{r_{xy}} = 0,14$; $t = 3,2$; $p > 98\%$.

Вывод. С вероятностью безошибочного прогноза (p) более 98% установлено, что чем больше нарушений удовлетворения потребности в безопасности, тем выше показатели одиночества (связь прямая, сильная, достоверная корреляционная: $r_{xy} = 0,44$, $p > 98\%$).

Литература:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. – М.: Эко-Пресс, 2002.
2. Долгалев Б.А., Ладикова В.Н. Социально-психологические проблемы инвалидов//Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 1/Под ред. В.С.Кукушина. Ростов н/Д., 2000.
3. Дружинин В.Н. «Экспериментальная психология». М. 2002.
4. Корчагина С.Г. «Психология одиночества». М. 2008. – 228 ст.
5. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика. – М.: Физматлит, 2006. – 626–628 с.
6. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; составление, общая редакция и предисловие Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
7. Лагутин М.Б. Наглядная математическая статистика. В двух томах. – М.: П-центр, 2003. – 343–345 с.
8. Менделевич В.Д. «Клиническая и медицинская психология». М., 2008. – 432 ст.
9. Миускович Б. Одиночество; междисциплинарный подход// Лабиринты одиночества. – м., 2008.-224 ст.
10. Maslow, A.H., Toward a Psychology of Being, 2nd ed., New York: Van Nostrand Reinhold, 1968. (pp. 378–379, pp. 380–381).

Обучение в вузе как условие переживания кризиса идентичности

Самойлик Наталья Анатольевна, соискатель
Кузбасская государственная педагогическая академия

В условиях современного общества актуализируется проблема полноценно и эффективно функционирующей личности, проявляемой во всем многообразии ее качеств и свойств. Очевидно, что одним из важнейших критериев личностной сформированности в психологической науке считается достижение идентичности, способствующей и в итоге приводящей к осознанию своей уникальности, возможностей и перспектив, к самоуважению и самоуверенности. Наиболее остро данная проблема стоит в период ранней юности, когда происходит окончательное самоопределение и выработка стратегий и жизненных планов будущего, осуществляемых в процессе обучения в вузе.

Современные исследования [1; 13] системы высшего образования убедительно обосновывают специфику обучения в вузе, выступающую в качестве условия возникновения и переживания кризиса идентичности. Рассмотрим данные условия более подробно.

Возникновение и переживание кризиса идентичности в юношеском возрасте в период обучения в вузе во многом детерминировано характером и спецификой осуществляемой студентами учебно-профессиональной деятельности. Основные цели учебно-профессионального обучения в системе профессионального развития представлены в работе О.В. Денисовой [5]. Такими целями являются: во-первых, адаптировать будущего специалиста к системе образования, профессиональному образу мыслей и образу действий, во-вторых, сформировать готовность к профессиональной деятельности, развить личность профессионала. Автор при этом отмечает, что фундаментальным условиям личностно-профессионального развития специалиста является повышение уровня его профессионального самосознания, становление его «профессионального Я», обретение им профессиональной идентичности.

Специфика учебно-профессиональной деятельности как ведущего фактора позитивного развития в юношеском возрасте изучалась С.Р. Зениной [6]. Исследователь предлагает дифференцировать критерии, позволяющие определять уровень сформированности учебно-профессиональной деятельности у студентов в процессе обучения в вузе. К таким критериям относятся: наличие субъектно-преобразовательного мотива, характеризующего способность к структурированию ситуации, обнаруживая при этом образцы для изменения себя; отражение в сознании целенаправленной деятельности реализуется через использование учебно-профессиональных действий, основу которых составляют самооценка и самоконтроль овладения профессиональными навыками; рефлексия, как новообразование предыдущих возрастных этапов, заключается в осознании своего функционирования в условиях вуза.

В работе М.В. Овчинникова [10] показано, что учебно-профессиональная деятельность состоит из трех этапов, каждый из которых имеет свою специфику. На первом этапе планомерно реализуется собственно учебно-познавательная, основное содержание которой представляет овладение студентами теоретическими знаниями и конкретными практическими умениями. При этом важной характеристикой данного этапа является адаптация к новой учебной ситуации. В течение следующего учебно-профессиональной деятельности ведущее значение приобретает учебно-исследовательская деятельность студентов, содержание которой качественно изменяется в сторону приобретения творческих навыков решения практических задач. Представленные выше этапы обучения в учебном заведении логически приводят к заключительному периоду, именуемому автором как «учебно-профессиональная деятельность». На данном этапе уже сформировано целостное представление о своей будущей профессиональной деятельности и принятии ее как лично значимой и необходимой. Предложенные автором этапы овладения учебно-профессиональной деятельности способствует становлению у студентов профессиональной идентичности, обращенной в большей степени в будущее.

Успех учебной деятельности, определяющий специфику переживания кризиса идентичности в период обучения в вузе, во многом зависит от успеваемости, которая в свою очередь состоит из интеллектуального развития, интересов и преобладающих мотивов [13]. Поэтому одним из условий переживания кризиса идентичности в период обучения в высшем учебном заведении является мотивация студентов, которая выполняет важную роль в обучении. С точки зрения А.Г. Бугрименко [2], в мотивации студента преобладает сочетание познавательной и профессиональной мотивации. Однако, именно обучение в вузе способствует формированию внутренней мотивации, направленной на когнитивную гибкость, рост самоуважения и преобладание позитивных эмоций, снижающих в целом переживания кризиса идентичности у юношей.

Основопологающим мотивом обучения в вузе становится потребность в достижении. Однако, если данный мотив не удовлетворяется в образовательной среде вуза, то он постепенно смещается на другие сферы жизни, в результате чего исчезает интерес к обучению, а значит, изменяется отношение к учебной деятельности, что способствует усилению переживания кризиса идентичности.

Изучению влиянию неуспеха на содержание личностной идентичности в период обучения в вузе посвящено исследование Ю.Э. Макаревой [8], замечаящей, что именно в юношеском возрасте в процессе обучения в вузе развитие идентичности характеризуется рядом особенно-

стей. К таковым автор относит: специфика самоидентификации личности (осознание целостности и уникальности личностного Я); развитие абстрактного мышления, и, как следствие, углубление сознательно-рефлексивных процессов; дифференциация смысло-жизненных ориентаций личности. Именно продолжительный успех у юношей, получающих высшее образование, становится центральным фактором, существенно влияющим на достижения, как в учебной деятельности, так и за ее пределами. Успех в учебной деятельности обуславливает специфику смысло-жизненных ориентаций, которые во многом направлены в будущее, а также уверенность в себе.

Исследование отношения студентов к учебной деятельности в системе высшего образования проводилось О.А. Ворониной [4]. Отношение студентов к учебной деятельности определяется автором как «особый вид связи субъекта учения с осуществляемой деятельностью, характеризующейся с эмоциональной стороны ее принятием или непринятием, с содержательной — системой мотивов и проявляющийся в поведении через результаты деятельности» (там же, с. 10). Интегральным показателем отношения студентов к учебной деятельности в вузе является регуляторно-личностные свойства студентов, функциональные изменения которых приводят к снижению эффективности обучения, а значит являются условием переживания кризиса идентичности при обучении в вузе.

Данные особенности обучения в высшем учебном заведении во многом определяют специфику формирования профессиональной идентичности юношей и девушек.

Динамика становления профессиональной идентичности в течение обучения у студентов педагогического вуза подробно разработана Ю.П. Поваренковым [11]. Автор предлагает выделять следующие этапы становления профессиональной идентичности у студентов. На первом курсе обучения юноша до определенного момента продолжает ощущать себя школьником, что психологически проявляется в неспособности вчерашнего ученика осознать себя студентом. Оценка всего происходящего происходит с позиции предыдущего опыта. Как справедливо замечает У.С. Родыгина [12], на первом курсе кризис начинается после первой сессии и может быть охарактеризован как эмоциональный, связанный со снижением положительных эмоций относительно выбранной профессии. Подобную позицию высказывает Б.С. Волков [3], отмечая, что студенты первого курса в большинстве своем опираются на идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реальностью резко изменяются и способствуют усугублению переживания кризиса идентичности у юношей.

К окончанию первого курса, под действием разного рода факторов, у студента складывается представление о невозможности дальше реализовывать так называемую «школьную идентичность». Однако, успешное преодоление школьной идентичности пока затруднено в силу противоречивой и нестабильной Я-концепции. Уже к окончанию второго курса у студентов начинает склады-

ваться студенческая (академическая) идентичность, сопровождаемая ростом большинства самооценочных показателей, фиксацией социального статуса в учебной группе и стили студенческой жизнедеятельности [12].

В течение четвертого и пятого курсов под влиянием производственной практики у студентов начинает складываться собственно профессиональная идентичность, которая во многом является еще нестабильной. Это связано, прежде всего, «с незавершенностью формирования профессиональной идентичности и переживается студентами как неготовность к самостоятельной профессиональной деятельности и ощущением страха перед будущим и профессиональными перспективами в частности» [11, с. 57].

На основе полученных результатов психодиагностики, У.С. Родыгина отмечает, что к пятому курсу резко снижаются многие показатели, отражающие профессиональную идентичность студентов. Среди таких показателей автор называет «тяжелое психическое состояние и сильные эмоциональные переживания выпускников, связанные с вступлением в самостоятельную профессиональную деятельность и снижением положительных эмоций относительно профессии» [12, с. 42].

В работе Л.Г. Матвеевой [9] изучалось становление профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология». Автором представлены основные закономерности становления профессиональной идентичности, среди которых осознание имеющихся противоречий между образом Я и образом Я-профессионал, а также конструктивному разрешению данного противоречия. Факторами разрешения данного противоречия в системе высшего образования, а значит и стабилизации идентичности, является изменения в мотивационно-потребностной сфере и спецификой межличностных отношений с преподавателями учебного заведения.

Одно из важных условий переживания кризиса идентичности в системе высшего образования представлено в работе Ю.А. Кумыриной [7]. Согласно авторской позиции, формированию профессиональной идентичности у студентов является включенность их в профессиональное сообщество, которое способствует приобщению к профессиональной деятельности и ориентирует студентов на дальнейшее личностно-профессиональное развитие.

Согласно Ю.П. Поваренкову [11], основными показателями сформированной профессиональной идентичности являются принятие себя как профессионала, конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей, а также системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Таким образом, обучение в вузе может выступать в качестве условия возникновения и переживания кризиса идентичности в раннем юношеском возрасте. Данный постулат во многом связан со спецификой обучения в вузе, заключающийся в особенностях учебно-профессиональной деятельности, принципиально влияющей на лич-

ностно-профессиональное развитие, а также становление профессиональной идентичности. Динамика учебно-профессиональной деятельности, ведущей в период студенчества, наглядно показывает становление профессиональной идентичности и уменьшению переживаний, связанных с новым жизненным этапом молодых людей.

Литература:

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. — М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
2. Бугрименко, А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивацией студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 2007.
3. Волков, Б.С. Психология юности и молодости. — М.: Академический Проект: Трикста, 2006.
4. Воронина, О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. — Курск, 2008.
5. Денисова, О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Екатеринбург, 2008.
6. Зенина, С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — СПб., 2009.
7. Кумырина, Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.05 — Ярославль, 2005.
8. Макаревская, Ю.Э. Влияние продолжительного неуспеха на личностную идентичность: На материале студенческого возраста: автореф. дис...канд. психол. наук 19.00.07. — Краснодар, 2006.
9. Матвеева, Л.Г. Становление профессиональной идентичности клинических психологов: автореф. дис...канд. психол. наук 19.00.01. — Челябинск, 2003. — 21 с.
10. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. — Екатеринбург, 2008.
11. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. //Сибирский психологический журнал. — 2006. — №24. — с. 53—58.
12. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. //Психологическая наука и образование. — 2007. — №4. — С. 39—51.
13. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий

Эннс Елена Александровна, ст.преподаватель

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Становление целостного профессионального самосознания будущего специалиста особенно важно для профессий так называемого помогающего типа, где инструментом осуществления профессиональных функций является личность субъекта труда. Теоретический анализ психологического содержания помогающих профессий, проведенный Милаковой В.В [8], показал, что данная группа профессий обладает следующими особенностями: в профессиональной деятельности преобладают субъект-субъектные взаимодействия, процессы преобразования мира человеческих отношений, в связи с чем, она становится максимально личностной; предметом деятельности является группа или отдельный человек; средством — сам человек, его психические или личностные свойства; условия профессиональной деятельности связаны с

повышенной моральной ответственностью. Все эти особенности профессиональной деятельности должны быть основанием для формирования профессионального самосознания студентов овладевающих помогающими профессиями.

Понятие профессионального самосознания опирается на понимание феномена самосознания личности в отечественной психологии. С.Л. Рубинштейн [9] охарактеризовал его как осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. В.С. Мерлин [7] определял самосознание как свойство человека осознавать, что он является субъектом деятельности, обладающим специфическими и социально-нравственными характеристиками. Большинство отечественных психологов (И.С.

Кон, М.И. Лисина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) под самосознанием понимают сложный, интегральный процесс, в структуре которого содержатся взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга процессы: самопознание, самоотношение и саморегуляция [3].

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию — содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [4]. Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева; В.Н. Козиев; Л.М. Митина) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание — это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я» [3].

На основе сопоставления образа-Профессии с образом-Я у студента формируется профессиональный образ-Я и складывается осознание своей тождественности с избранной профессией, формируется положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности.

Высокий уровень развития профессионального самосознания характеризуется в когнитивном компоненте наличием знаний о своей профессиональной деятельности, представлений о себе в контексте данной деятельности, образ «Я-профессионал» интегрирован с «Я-концепцией». В аффективном компоненте — это положительное отношение к себе, адекватная профессиональная самооценка. Поведенческий компонент характеризуется наличием мотива к самоактуализации, стремлением к саморазвитию. Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а так же самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития студента. Движущей силой развития профессионального самосознания является интериоризированное и актуализированное личностью противоречие между достигнутыми и желаемыми «Я-образами». Данное противоречие в позитивном варианте развития профессионала начинает преодолеваться через механизмы самоанализа, обратной связи и рефлексии с помощью самооценки личности. Целью психологического

сопровождения студентов является формирование и развитие «Я-образов» специалиста именно помогающих профессий: знание и отношение к себе в системах личностного развития, взаимоотношений с субъектами профессионального взаимодействия и профессиональной деятельности.

Новые чувства и мотивы личности, возникающие в процессе сопровождения профессионального развития специалиста помогающей профессии, «приводят к интериоризации данной роли с ее когнитивными, эмоциональными и конативными компонентами, и человек вскоре начинает видеть себя и относиться к себе как к носителю данных характеристик» [10, с. 287].

Кораблина Е.П. рассматривает следующие противоречия, заключенные во всех видах помогающей деятельности личности:

- между профессионально предписанными функциями специалиста — врача, педагога, психолога, социального работника — и неформальными психологическими аспектами помощи, взаимодействия между людьми;
- между признанием того, что личность является субъектом своей собственной жизни, и влиянием на нее помогающего субъекта посредством внешнего воздействия;
- между тем, что, с одной стороны, помогающий в процессе работы отдает часть своей энергии при взаимодействии с людьми, применяя свои знания, проявляя сочувствие, сопереживание (эмпатию), любовь, доброту, мужество, альтруизм, испытывая эмоциональное «выгорание», с другой стороны, он способствует своему личностному росту и приобретению определенных выгод (признание, власть, доминирование).

Помогающим специалистам необходима поддержка в решении профессиональных и личностных проблем. Как отмечает Н.В. Гришина, «...потенциально помогающие профессии дают хорошую возможность самоактуализации за счет сильного эмоционального вовлечения в деятельность, что является важным элементом самоактуализации...», поскольку «...выгорание — это плата не за сочувствие людям, а за свои нереализованные ожидания» [5].

Таким образом, становится важным совершенствование подготовки, психологической поддержки, выражающейся именно в сопровождении развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности студентов помогающих профессий, обеспечивающей их устойчивую психологическую готовность к работе. Гармонично развитое, непротиворечивое профессиональное самосознание, сформированная профессиональная идентичность позволяют специалисту быть успешным в профессии и чувствовать полноту самореализации, зрело разрешать объективные противоречия, создавая условия для собственного личностного и профессионального роста.

К психологическим условиям развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности относятся:

1. Профессионально-ориентированная информационно-насыщенная образовательная среда.

2. Активное взаимодействие с носителями профессиональных норм, ценностей и моделей поведения в учебном процессе и при прохождении практик.

3. Укрепление субъектной позиции в учебной и профессиональной деятельности.

4. Повышение субъективной значимости профессии, эмоционально-положительное отношение к профессии и к себе в профессии.

5. Ранее включение в процесс профессиональной деятельности и общения.

6. Актуализация внутренних психологических механизмов (рефлексия, идентификация) методами психологического воздействия.

Комплексной технологией обеспечения профессионального развития является технология психологического сопровождения, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения [4].

Среди личностно ориентированных технологий формирования профессионального самосознания, таких как развивающая диагностика, мониторинг социально-про-

фессионального развития, психологическое консультирование и т.д., можно выделить особо технологию психологического тренинга как средство развития самосознания в полисубъектном взаимодействии [1].

Основной задачей тренинга профессионального самосознания является развитие всех подструктур профессионального самосознания — когнитивной (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческой (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции) [2].

В связи с этим в настоящее время актуальна разработка комплексной программы психологического сопровождения становления профессиональной идентичности и профессионального самосознания будущих специалистов помогающих профессий. Для реализации данной программы нами разработана процессуальная модель развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности, а на ее основе — алгоритм психологического сопровождения профессионального становления студентов помогающих профессий с использованием технологии тренинга профессионального самосознания.

Литература:

1. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии. Автореф. дисс... докт. психол. наук. М.: 2002. — 19 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М: Издательство «Ось-89», 1999.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003 г. Стр.252.
5. Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. — СПб., 2003. — N 3 (6): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — с. 104—114.
6. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2004.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
8. Милакова В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т2. М.: Педагогика, 1989. 322 с.
10. Слостенин В.А. Слостёнин. М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 488 с.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Международная заочная научная конференция
г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2011. Формат 60 × 84¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,6. Уч.-изд. л. 10,8. Тираж 300 экз.
Заказ № 10-26.

Отпечатано в типографии
издательско-полиграфической фирмы «Реноме»,
192007 Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40.
Тел./факс (812) 766-05-66
E-mail: renomel@comlink.spb.ru
www.renomespb.ru