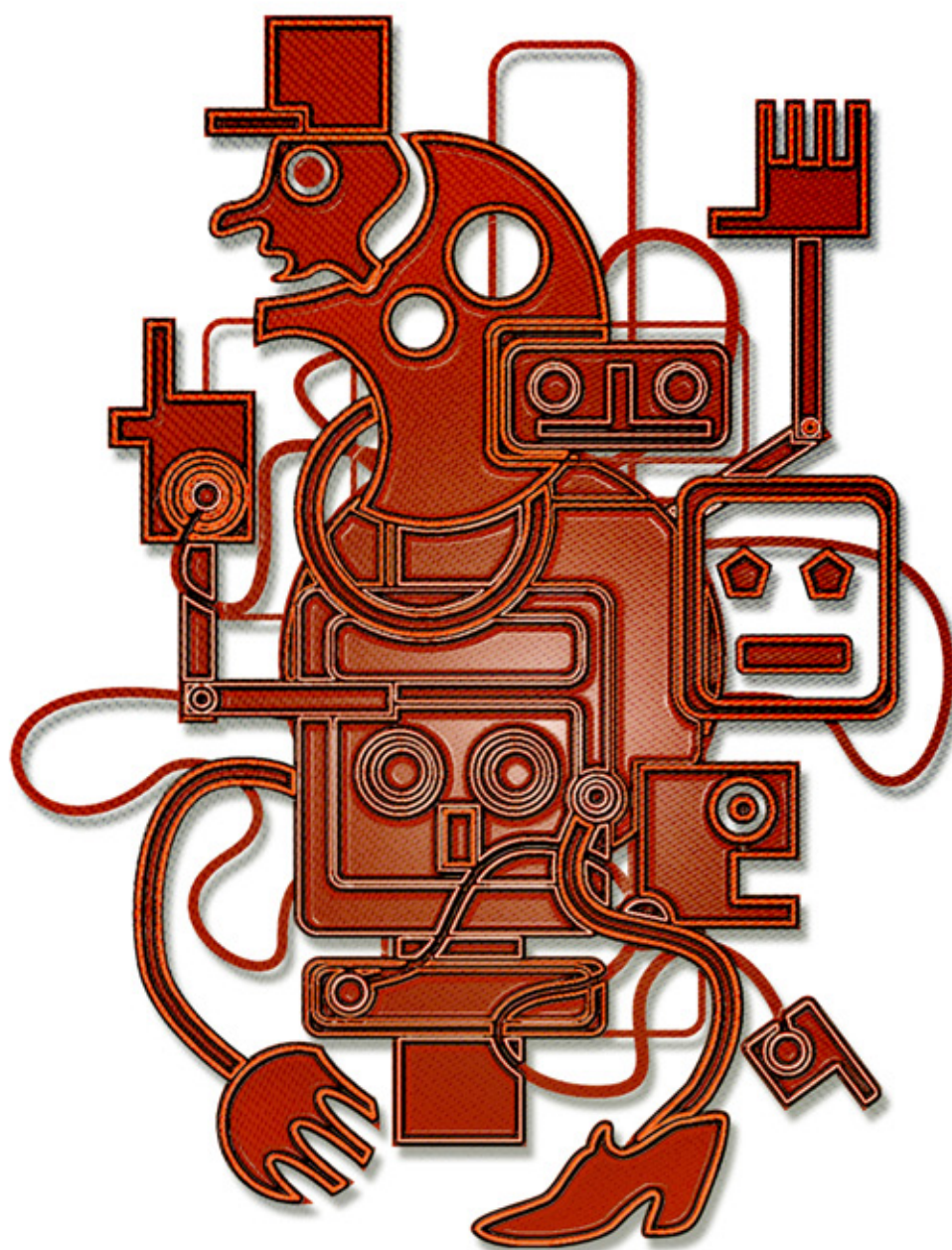


Международная заочная научная конференция

«Современная психология»



Пермь

УДК 15(063)
ББК 88я43
С56

Редакционная коллегия сборника:

*М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, К.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев,
В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Современная психология: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — iv, 94 с.
ISBN 978-5-88187-427-8

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Современная психология». 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

Волкова Т.Г. Анализ образа Я как продукта самосознания личности	1
Горячев В.В. Полиmodalный образ тела – собирательная модель-репрезентация телесности	4
Литвинова О.Ю. Рассмотрение модусов бытия личности в аспекте сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях	6
Макарова Н.Г. Современный взгляд на проблему изучения психики	8

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Былда Л.М. Предмет психологии, ее связь с другими науками	11
---	----

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Ахтямов В.С. Принятие управленческих решений в военном образовании как основополагающая характеристика профессионала	13
Барсукова О.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка раннего возраста в условиях структурного подразделения «Центр игровой поддержки ребенка».	15
Гончар С.Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников	17
Кишинская Н.В. К проблеме профессионального развития студентов-психологов	19
Марченко Л.О. Развитие психологических качеств военных врачей на этапах профессионализации	22
Тимошок А.В. Агрессивное поведение детей дошкольного возраста	25
Токарев А.А. Формы и методы развития личности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Методы диагностического обследования	27
Шурыгин И.Н. Антиципирующая мотивация как основополагающий фактор формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий	41

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Борисов Е.В., Васильева А.В., Овчинникова И.В., Шипицына А.С. Исследование самооценки имиджа делового человека	45
--	----

Бугренкова Т.А. К вопросу об этническом самоопределении государств в славянском пространстве	48
Ландрева К.С. Перфекционистская самопрезентация образа «Я» в общении.	51
Паукова А.М. К вопросу о формировании ценностно-смысловых ориентаций у подростков.	55

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Власкин В.Ю. Организационные конструкты войсковых частей вооруженных сил РФ.	58
Дебель М.А. Личностный компонент профессионала системы «Человек-человек»	61
Соколова А.С. Критерии профессиональной успешности специалистов службы технической поддержки.	64

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гаджиева У.Б. Детство: психолого-педагогические особенности взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками	66
Еньшина Ю.А. Развитие интегральной индивидуальности акцентуированных личностей средствами психолого-педагогических технологий.	68
Жданова Т.И. Психологические особенности самооценки у слабоуспевающих младших школьников	72
Канаева Н.А. Престижность выбираемой профессии как важный фактор самоопределения	75
Ларионова О.А. Исследование сформированности психомоторных навыков старших дошкольников с СДВГ.	77
Луя О.В. Программа развития творческого потенциала младших школьников как основы формирования позиции субъекта	81
Люленкова О.Ю. Факторы адаптации детей к школе	84
Пилюгина Е.И., Бережнова О.В. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации студентов вуза	87
Шурыгина И.А. Активное учение как фактор оптимизации активности субъекта в учебной деятельности.	89
Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий	92

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Анализ образа Я как продукта самосознания личности

Волкова Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент

Рубцовский институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул)

В современной психологии самосознание характеризуется как высший вид сознания, возникший как результат развития сознания [5]. Различение процесса и продукта самосознания в психологический обиход было введено У. Джемсом в виде различения «чистого Я» (познающего) и «эмпирического Я» (познаваемого) [4, с. 80]. Человек, обладающий сознанием и самосознанием, пользуется целой системой внутренних средств: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление человека о себе самом — о своих личностных чертах, способностях, мотивах. Представление о себе, таким образом, являясь продуктом самосознания, одновременно является и его существенным условием, моментом этого процесса [3; 6; 7]. При этом допускается, что «Я-концепция» не просто продукт самосознания, но важный фактор детерминации поведения человека, которое во многом определяет направление его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакты с людьми. А.А. Бодалев и В.В. Столин [7], выделяя в образе Я аспекты: знания о себе и самоотношение, отмечают, что прогресс в решении таких методологических проблем при исследовании образа Я, как социальная желательность описываемых черт, тактика самоподачи (самопрезентация), область самораскрытия, идентифицируемость или анонимность ответов, тактика соглашаться или не соглашаться с утверждениями, характер и степень ограничений в форме ответов на вопросы, контекст всей процедуры диагностики, установки, ожидания и инструкции, способы подсчета индексов и статистические процедуры оказался связанным с продвижением в понимании психологической сути самого процесса самосознания и его итогового продукта — «Я-концепции» [7].

Стремление видеть и культивировать в себе социально ценные качества — одно из реальных стремлений человека, которое, конечно же, отражается в его «Я-концепции». Поэтому, если «Я-концепция» определяется как образ самого себя, в который человек верит, содержащий черты, обладать которыми человек стремится, и которые сознательно в себе признает, то высокую социальную желательность черт, приписываемых его «Я», следует «считать не артефактом, а истинной характеристикой «Я-концепции» [1, т.2, с. 220]. Выставлять себя в социально-выигрышном свете — это лишь

один из аспектов более общего феномена, известного как стратегия самопрезентации. Определенные аспекты поведения человека специально направлены на установление, уточнение и поддержание своего образа в глазах других. Р. Баумейстер описывает две стратегии самопрезентации: убажжающую и самоконструирующую [7]. Убажжающая стратегия управляется критериями, принятыми в данной аудитории, и направлена на то, чтобы выставить себя в благоприятном свете и получить «вознаграждение». Самоконструирующая стратегия направлена на поддержание и укрепление «идеала Я», т.е. вытекает из желания произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в «идеал Я» субъекта. А. Анастаси отмечает, что знания о себе обладают различной субъективной значимостью. [1, т.2, с. 221]. Один из путей повышения достоверности заключений — это отбор наиболее универсальных и общезначимых параметров «Я-концепции». Достоверность диагностических заключений в консультативной и психотерапевтической практике повышается за счет введения в поле зрения диагноста смысла каждого аспекта «Я-концепции» для обследуемого.

Р. Бернс предпринял попытку упорядочить терминологию, посвященной Я-концепции. Он предложил схему Я-концепции в виде иерархической структуры. На вершине располагается «глобальная Я-концепция, включающая всевозможные грани индивидуального самосознания». Затем следуют два элемента выделенные У. Джеймсом — Я-сознающие (процесс) и Я-как-объект (содержание). Из которых автор выводит соответственно: самооценку или принятие себя и образ Я. Они разделены весьма условно — концептуально, а «в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны и ...предрасполагают индивида к определенному поведению» [2, с. 61]. Глобальную Я-концепцию он рассматривает как «совокупность установок индивида, направленных на самого себя... Установки могут иметь различные модальности» [2, с.32]. В свою очередь модальности (реальное Я, идеальное Я, зеркальное Я) включают аспекты Я: физическое, социальное, умственное, эмоциональное. Описательную составляющую «Я-концепции» он называет «образом-Я» или «картиной-Я», что включает в себя отношение к себе, самооценку, принятие себя.

Концепция уровневого строения самосознания, основанная на учете характера активности человека, в рамках которой формируется образ Я и действует самосознание, подробно представлена В.В. Столиным [6]. В качестве исходного принимается различие содержания Я-образа (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. Последнее — это переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и Я-образ. В содержании Я-образа В.В. Столиным выделяются важнейшие образующие: 1) знания о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, — присоединяющая образующая «Я-концепции», или система самоидентичности, и 2) знания, выделяющие «Я» субъекта в сравнении с другими людьми, — дифференцирующая образующая «Я-концепции». Это последняя образующая придает субъекту ощущение своей уникальности и неповторимости. Вертикальное строение самосознания раскрывается как уровневое строение. В.В. Столин определяет уровни самосознания уровнями активности человека, одновременно являющимся биологическим индивидом (организмом), социальным индивидом и личностью [6].

Представления о себе могут относиться к разным сферам проявления человека. Так У. Джемс, К. Роджерс, М. Розенберг и др. выделяли различные формы представлений о себе, дифференцированные либо по сфере проявления человека («социальное Я», «духовное Я», «физическое Я», «интимное Я», «публичное Я», «моральное Я», «семейное Я» и т.д.), либо как реальность и идеал («реальное Я», «идеальное Я»), либо на временном континууме («Я в прошлом», «Я в настоящем»), либо по какому-то иному существенному признаку. Наиболее известным различием образов «Я» является различие «Я-реального» и «Я-идеального», более дробная классификация образов предложена Розенбергом: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я». Ш. Самюэль выделяет четыре «измерения» «Я-концепции»: образ тела, «социальное Я», «когнитивное Я», и самооценку [3].

Отметим, что практически любой из «образов-Я» имеет сложное, неоднозначное по своему происхождению строение. Однако количество таких образов Я и их содержание определяются, как правило, на основе теоретических соображений ученых. Насколько все эти представления у субъекта действительно существуют как относительно самостоятельные, насколько они по-разному связаны с самоотношением и поведением в соответствующих ситуациях — эти вопросы остаются открытыми. С точки зрения ориентации на психологическую помощь, важно знать, в какой именно сфере деятельности субъект переживает себя состоятельным или несостоятельным, на чем содержательно базирует свое самоуважение, стремится ли к достижению своего идеала, переживает ли разорванность своего «интимного Я» и публичной самопрезентации.

Есть несколько подходов к проблеме различных форм представлений о себе. Этот вопрос конкретизируется, прежде всего, либо как поиск видов и классификаций образов Я, либо как поиск «измерений» (т.е. содержательных параметров) этого образа. Анализ психологической литературы позволил прийти к следующему выводу: структура феноменального «Я» зависит от характера тех процессов самопознания, результатом которых она является. В свою очередь, процессы самопознания включены в объемлющие процессы: в процессы общения человека с другими людьми, в процессы деятельности субъекта. От того, как будут поняты эти процессы и каким, следовательно, предстанет в исследовании сам субъект, носитель самосознания, зависят и результаты анализа строения его представлений о себе, его «Я-образов», его отношения к самому себе.

Однако, нет однозначного определения содержания, строения, механизмов, генезиса этого феномена. Мы приходим к выводу, что одни исследователи обозначают феномен личного (личностного и т.д.) самосознания в структурных терминах, другие с точки зрения их функций, механизмов, одни рассматривают формирование, становление, другие как субстанцию и т.д. Данные подходы, конечно, вносят вклад в создание общей теории самосознания личности, но затрудняют понимание места и роли частных феноменов. Отметим, что различные формы представлений человека о себе дифференцированы либо по сфере проявления («социальное Я», «публичное Я», «семейное Я»), либо как реальность и идеал («реальное Я» — «идеальное Я»), реальность и ожидаемое («реальное Я» — «ожидаемое Я (глазами других, рефлексивное)»), реальное и прогнозируемое.

Отметим, что психологические подходы к вопросу исследования образа Я дифференцируются по трём различным линиям.

Во-первых, по предмету, на котором сосредоточен главный интерес исследователей. Одни интересуются, прежде всего, субъектными свойствами индивида, внутренними источниками его активности, которые выше были обозначены как идентичность и «Эго». Таковы, например, персоналистическая психология, фрейдизм, экзистенциализм, эгопсихология. Других занимает преимущественно образ Я как элемент самосознания (когнитивная психология).

Во-вторых, психологические исследования различаются по теоретическому контексту, углу зрения, под которым рассматривается проблема «Я». Там, где отправной точкой служит теория личности, образ Я чаще всего мыслится как некое структурное единство и наибольшее внимание привлекают его регулятивные функции. В контексте теории сознания на первый план выступают когнитивные особенности процессов самосознания, адекватность самооценок и т.п.

В-третьих, существенно различается методологическая стратегия исследований. Так, подход к изучению самооценок меняется в зависимости от того, рассма-

триваются они исследователем как непосредственные компоненты образа Я или только как индикаторы каких-то глубинных и не осознаваемых личностью качеств (например, самоуважения). Психолог, считающий личность просто суммой черт, может удовлетвориться описательно-компонентным анализом и скажет, что образ Я складывается из представлений индивида о своем теле, уме, способностях, социальном положении и т.д. Однако для системно-структурного мышления такая стратегия неприемлема.

Несмотря на разноплановость современных отечественных работ, затрагивающих проблему образа Я (К.А. Абульхановой, Л.И. Анциферовой, Т.Н. Березиной, Ф.Е. Василюк, Н.В. Гришиной, А.В. Иващенко, Т.З. Козловой, А.В. Ключко, А.В. Орлова, Е.В. Руденского, Е.Т. Соколовой, И.А. Тепленевой и др.), в них обнаруживается еще одна общая позиция [3]. Основным понятием в определении исследуемого феномена является представление о сущностных силах человека, т.е. рассматривается проблема личностной субъектности.

Образы Я — наши фундаментальные элементы самоопределения. Они оказывают систематическое и глубокое влияние на то, как перерабатывается индивидом информация, касающаяся его Я. Образ Я — не просто интеграция прошлых и настоящих действий. Это заявление о своей ответственности за будущее поведение в определенной области. Таким образом, схемы Я определяют прошлое и настоящее Я, но, что более важно, они определяют будущее, возможные Я. Зачастую в Я содержатся некоторые идеи относительно способов достижения желаемого результата, планы и стратегии. Таким образом, возможные Я — это то, что запускает Я в действие, намечает вероятный курс действий. Возможные Я — это когнитивные мосты между настоящим и будущим. Рабочая Я-концепция — это набор представлений о себе, которыми человек обладает в данный момент. Это — постоянно активный, изменяющийся массив знаний о самом себе. Он изменяется в зависимости от того, какое из этих представлений было активизировано соответствующими социальными обстоятельствами и от того, какие представления были активизированы индивидом в его отклике на текущий опыт.

Подводя итог проведенного анализа результатов исследования образа Я отечественными и зарубежными авторами следует отметить:

- образ Я включает три главных измерения: наличное Я (каким человек видит себя в данный момент), желаемое Я (каким бы хотел себя видеть), представляемое Я (каким он показывает себя др.). Все три измерения сосуществуют в личности, обеспечивая ее целостность и развитие;

- образ Я рассматривается как набор всех знаний и представлений о себе, включает в себя хорошие Я, плохие Я, надежды на обретение определенных Я, Я, которых человек боится и Я, каким он должен быть и др. Подобные представления о себе постоянно доступны для осознания.

Такие Я могут быть выявлены опросниками общего характера;

- помимо этих, устойчивых и осознаваемых представлений о себе, рабочая Я-концепция содержит представления, которые, не зависимо от того, «рациональны», «точные» они, либо нет, являются в данный момент активными и, следовательно, с большой вероятностью влияют на интерпретацию ситуации. В отличие от представлений о себе, являющихся компонентами образа Я, они не всегда доступны для осознания;

- в двух различных ситуациях у индивида могут быть активированы две различные рабочие Я-концепции, или два различных образа Я;

- когда индивид переживает негативные воздействия, в конфигурацию образа Я включаются представления о негативных возможностях. При других обстоятельствах рабочая Я-концепция может содержать позитивные и негативные возможности;

- различают индивидуальное Я (включающее биологическое, физическое, физиологическое и психологическое) и социальное Я. Складываясь как отражение социальных оценок, социальное Я регулирует социальное самочувствие, настроение и поведение личности, влияет на индивидуальное Я;

- в психологии часто представлено: 1) содержание образа Я — категории, в которых индивид осознает свои особенности; 2) структурные компоненты образа Я, куда входят Я-реальное, Я-идеальное, Я-демонстрируемое и т.п. (У. Джемс, К. Роджерс и др.); 3) генезис становления образа-Я, которое рассматривается как результат общения ребенка со взрослым (Дж. Мид, М.И. Лисина и др.); 4) регулятивная функция образа Я, которая была обнаружена в ситуациях: целеполагания (К. Левин, Ф. Хоппе), противоречия между непосредственными желаниями и соответствием поведения собственным ценностям (Р. Викланд), морального выбора (С.Г. Якобсон, Г.И. Морева), самовоспитания (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова).

Нашему определению образа Я соответствует модель образа Я как социальной установки, представляющей систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков, раскрывающая уровневую модель В.В. Столина, интегрирующая эмоционально-ощущенческие, поведенческие и ценностно-нормативные аспекты образа Я. Отметим, что в становлении образа Я участвуют три основных механизма: усвоение субъектом оценки его другими людьми, социальное сравнение с другими людьми, самоатрибуция. Самооценка и самоуважение — наиболее важные регулятивные функции Я. Подчеркивание отраженной, социальной природы образа Я, более операционального образа Я, позволяет проследить истоки его становления, характер, отличительные особенности и проявления в поведении.

На самосознание личности как целостное образование воздействуют внешние (кризисные социальные ситуации, обучение, социум, его требования, мораль и др.) и вну-

тренинг (самоактуализация, самопознание, саморегуляция, самопонимание и др.) условия, в результате чего изменяется образ Я личности. Следовательно, любое эмпирическое изучение феноменов самосознания предпола-

гает обязательное рассмотрение и социальной ситуации развития субъекта, без которой невозможно понять специфические особенности самосознания конкретного человека.

Литература:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер с англ. Т.1, Т.2. — М., 1982.
2. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание: Пер. с англ. / М.: Прогресс», 1986. — 424 с.
3. Волкова Т.Г. Особенности образа Я личности, считающей себя испытавшей насилие. Дис. на соискание ученой степени канд.психол. наук. Рубцовск, 2004. — 288 с.
4. Джемс У.Д. Психология. / Под ред. Л.А. Петровской/ М. 1991. 368 с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание/ Мир и человек. СПб.: Питер, 2003, — С. 351—356.
6. Столин В.В. Самосознание личности — М.: Издательство МГУ, 1983. — 286 с.
7. Столин В.В., Бодалев А.А. Общая психодиагностика. — Спб.:Изд. «Речь», — 2002. — 440 с.

Полимодальный образ тела – собирательная модель-репрезентация телесности

Горячев Вадим Владимирович, кандидат психологических наук, доцент
Рязанский филиал Московского психолого-социального университета

Одной из важнейших особенностей психологических образов является их полимодальность, которая рассматривается как слияние в перцептивном образе всех чувственных впечатлений. Она хорошо иллюстрирует, например, представления о движениях в спортивной деятельности [4].

Однако, существуют и другие точки зрения, предполагающие рассматривать характеристику образа как мономодальную (3). Целью нашей статьи является определить: обладает ли образ тела полимодальностью или эта характеристика подразумевает наличие уже многих образов? Решение этого вопроса позволит осмыслить многообразие образного опыта человека, углубит научные знания об иерархии взаимосвязанности уровней существования различных образов тела, ориентирует сбор данных о них под единым углом зрения.

В своей работе «Феноменология психических репрезентаций» С.Э. Поляков отмечает, что «о полимодальности имеет смысл говорить лишь применительно к сенсорной модели объекта в целом, но не по отношению к его отдельным образам» [3, с. 232]. Исходя из такого подхода, следует обсуждать не образ тела, а новую психическую сущность — полимодальный чувственный образ тела в целом. Он может быть воспринимаемый или представляемый. В рамках нашей статьи, мы будем рассматривать только второй вариант, который назовём моделью-репрезентацией телесности. Это ассоциированное и устойчивое множество образов представлений собственного тела, а также воспоминание и переживание вызванных им в прошлом ощущений разной модальности. Конструкции такого рода развиваются потому, что каждый элемент окружающей реальности репрезентир-

ется в сознании индивида одновременно образами восприятия и ощущения разной модальности, которые ассоциируются между собой образуя целостную форму репрезентации. В нашем случае это модель-репрезентации телесности.

Модель-репрезентации телесности не является неким психическим явлением, существующем в момент наблюдения как мгновенный зрительный образ, например, а множество связанных между собой психических явлений, разворачивающихся в сознании во времени. В каждый момент существующей реальности она существует в сознании не целиком, а лишь какой-то своей частью. Тем не менее, она представляет собой не просто последовательность психических явлений, а единое образование, состоящее из более простых психических явлений. В сознании при каждом её появлении возникает лишь малая и каждый раз иная часть множества составляющих её образов и ощущений.

Актуализируется в сознании полимодальная модель репрезентации телесности обычно образом восприятия или воспоминания образа тела. Исходное присутствие в сознании формы представленности тела может облегчить и ускорить восприятие его, или наоборот, привести к ошибочной апперцепции каких-либо его качеств.

Для психологии образной сферы человека могут быть полезны идеи о том, что модель-репрезентация телесности проявляет себя трояко: 1) как способ функциональной организации информационного содержания (здесь необходимо подчеркнуть аспект отношения к представляемому телу); 2) как способе предметной организации информационного содержания (здесь важным, с нашей точки зрения, является аспект смысловой основы

образа тела); 3) способ развития информационного содержания — перцептивный план, задающий ориентиры и контролирующий движения чувственного содержания, объединяя разномоментные впечатления (различные элементы образного опыта) в организованное целое.

В своей работе мы остановимся на третьей позиции. Модель репрезентации телесности — это не только внутренний субъективный опыт, открытый для самонаблюдения, но и внутренний посредник — форма репрезентации, позволяющая отображать информацию о физических объектах и событиях. Когнитивная психология показала, что представляемые объекты структурно-функционально эквивалентны своим физическим аналогам. Как подчёркивает А.А. Гостев: «Репрезентация объектов в форме образов во внутреннем мире личности обеспечивается когнитивными механизмами, которые участвуют в восприятии этих объектов» [1, с. 36]. Использование образов как внутренней репрезентации связано с работой зрительно-пространственной памяти, содержащей некое «пассивное хранилище», в котором образы конструируются на основе информации о реальном внешнем виде тела или эпизодов из долговременной памяти. Эмпирическое подтверждение сказанного можно найти в исследованиях В.Н. Никитина манипулирования образами тела. Было продемонстрировано, что характер осуществляемых во внутреннем плане операций аналогичен операциям во внешнем пространстве [2].

Появление новых образов восприятия человеку своего тела и ощущений, вызываемых им, немедленно актуализирует в сознании его модель репрезентации телесности. Так, зрительный образ восприятия спортивного снаряда, как штанга, может сопровождаться воспоминаниями и представлениями ощущений тяжести. Именно благодаря наличию в памяти человека полимодальных моделей-репрезентаций телесности он может, взяв с закрытыми глазами в руку столовый предмет ложку, зрительно себе представить его.

Существует бесконечное разнообразие сенсорных моделей телесности, в зависимости от множества деятельностей в которую включено тело человека. Несмотря на свои существенные различия они репрезентируют именно этот объект. Такая бесконечность и неповторимость сен-

сорных моделей совершенно естественно и необходимо требует формирования единой совокупной модели репрезентации телесности, так как без неё человек не смог идентифицировать своё тело и постигать окружающую действительность. Именно модель-репрезентация телесности обеспечивает человеку знание о его тождестве. Она не зависит от того, воспринимает он собственное тело в данный момент или нет, от положения его в пространстве. Модель репрезентации телесности обеспечивает его тождество до тех пор, пока оно не начало изменяться сущностно, вследствие внешних или внутренних причин, до тех пор, пока трансформации образов тела адекватны существующей у человека модели-репрезентации телесности.

Другими словами, визуальный образ собственного тела может увеличиваться, уменьшаться, менять свою форму и положение среди других объектов окружающей действительности, но не может, например, взлететь или раствориться в воздухе. Если происходит такая трансформация, то происходит сущностное изменение образа тела с утратой его тождества, так как существующая в сознании человека модель-репрезентация телесности включает в себя знание об особенностях тела и пределах его возможных и допустимых изменений. Вывод о том, что тело изменилось, но это есть тоже, самое тело, которое человек до этого воспринимал, можно сделать именно благодаря модели-репрезентации телесности. Без неё сознание человека имело бы дело с калейдоскопом постоянно изменяющихся чувственных образов тела, которые невозможно было бы собрать воедино.

Итак, тождественность тела целиком и полностью обусловлена фактом наличия в о знании человека целостной модели-репрезентации телесности, но не особенностями тела, которые сами лишь элементы этой модели-репрезентации, и не его перцептивными образами, каждый из которых отличается от всех прочих. Само понятие тождества тела — очевидная абстракция не только потому. Что тело непрерывно изменяется на микро-, а часто и на макроуровне, но и потому, что он воспринимается изменяющимся человеческим сознанием в непрерывно текущем времени и репрезентируется разными перцептивными образами.

Литература:

1. Гостев А.А. Психология вторичного образа. М.: Институт психологии РАН, 2007. 512 с.
2. Никитин В.Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд. М.: Когито-Центр, 2006. 320 с.
3. Поляков С.Э. Феноменология психических репрезентаций. СПб.: Питер, 2011. 688 с.
4. Пуни А.Ц. Психология: учебник для техникумов физ. культуры. М.: Физкультура и спорт, 1984. 255 с.

Рассмотрение модусов бытия личности в аспекте сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях

Литвинова Оксана Юрьевна, соискатель
Кубанский государственный университет

Вопросы поиска призвания и профессионального становления личности всегда были актуальными для отечественной и зарубежной психологической науки. Интерес к данному аспекту развития человека связан с усилением внимания к исследованию проблем самоопределения личности, актуализации ее личностного и профессионального потенциала. Высокая динамичность современного общества вызывает у человека необходимость проявлять активность во всех сферах жизнедеятельности, а значит «стать автором собственной жизни».

Жизнь, согласно С.Л. Рубинштейну, — это существование человека в мире, которое не сводится к простой абстракции «быть», а характеризуется становлением, изменением субъекта в системе взаимодействий [2, с. 304]. Данную позицию отстаивают представители психологии человеческого бытия (В.В. Знаков, З.И. Рябикина, Г.Ю. Фоменко и др.). Таким образом, жизнь субъекта образована множеством ситуаций взаимодействия с миром, в которые он вступает. «Мир — это бытие, организованное активностью самого субъекта» [2, с. 301]. Однако характер бытия может, как препятствовать, так и благоприятствовать человеку в его стремлении стать зрелой личностью, реализовать свои потенциалы, наполнить бытие смыслом.

Современная действительность ставит большинство людей на грань физического выживания, ограничивая возможности личностного роста. В таких условиях в процессе самоопределения человек обращается к вопросу о том, насколько ему стоит вкладывать собственные силы и жизненные потенциалы в совершенствование своего труда в плане осмысления и решения следующей дилеммы: ограничиться социально-приемлемым выполнением деятельности, т.е. избрать адаптивный способ существования, или же быть подлинным субъектом своего выбора, предпочесть рефлексивный продуктивный модус бытия. Анализируя предпочитаемый человеком модус бытия можно выйти на потенциал субъектности, и установить в какой мере личность является субъектом профессиональной деятельности.

Центральным моментом здесь является самововлеченность (ощущение экзистенциальной исполненности по А. Лэнгле, готовность «действовать» по С.Л. Рубинштейну, выбор предельного модуса бытия по Г.Ю. Фоменко), придающая направленность, цель, основу, смысл, «побочными продуктами» которой являются счастье, успех, самореализация и пр. При таком подходе для решения задач научно-прикладного содержания: выявление степени психологической готовности и специфики ее структуры к деятельности в экстремальных условиях, выделяются

различные сферы взаимодействия и разные способы существования — предпочитаемые модусы бытия.

Нами исследовалась психологическая готовность личности к экстремальным условиям служебной деятельности. Испытуемые были условно разделены на две группы, в зависимости от особенностей профессионального самоопределения. В первую группу вошли солдаты контрактной службы, летчики, сотрудники МЧС, т.е. те, чей профессиональный выбор был сознательным и добровольным. Во вторую — солдаты срочной службы (для которых служба в армии является вынужденной необходимостью). Специфику профессионализации указанных категорий военнослужащих мы изучали, исходя из противоречивости их бытия, в самых различных аспектах: ценностно-смысловые основания, мотивационная направленность профессионального выбора, специфика личностной активности, особенности конструирования образа мира (структурные составляющие модуса бытия в сочетании с субъектной позицией личности).

На основе выделенных С.Л. Рубинштейном двух способов существования, конкретизированных Г.Ю. Фоменко применительно к функционированию личности и ее профессионализации в экстремальных условиях [3], в своей работе мы выявляем, уточняем и обсуждаем специфику четырех модусов бытия военнослужащих применительно к проблеме их психологической готовности к экстремальным условиям службы.

Анализ мотивационных предпочтений военнослужащих позволил выделить четыре вида установок на профессиональную деятельность:

- профессиональная деятельность, как возможность удовлетворения своих субъективных целей (интенций), включает следующие мотивационные предпочтения: желание получить военный билет, материальная заинтересованность;
- профессиональная деятельность, как следование объективному содержанию деятельности (деятельность ради самой деятельности), включает следующие мотивационные предпочтения: помощь людям, защита Отечества, возможность приобретения военной выучки и хорошей физической формы;
- профессиональная деятельность, как возможность извлечения максимальной для себя выгоды, включает следующие мотивационные предпочтения: стремление к личному успеху, поиск новых ощущений, практическая целесообразность;
- выбор профессиональной деятельности на основе неопределенности, с пренебрежением к собственным потребностям и интересам, включает следующие мотиваци-

онные установки: несформированность мотивации, выбор работы по совету родных и близких, случайное стечение обстоятельств.

На основе выделенной специфики мотивационной направленности нами были выделены четыре модуса бытия: интенционально-зависимый, интенционально-независимый, утилитарный, аморфный. Коротко охарактеризуем перечисленные модусы бытия.

Интенционально-зависимый модус бытия, интенция (от лат. «стремление»). С позиций теории экзистенциальной мотивации в деятельности человека, которому угрожает синдром сгорания, наблюдается расхождение между субъективной целевой установкой — интенцией и объективным содержанием его занятия — интенциональной направленностью [1]. Интенционально-зависимый модус бытия (субъективно направленный, объектная позиция) соответствует экстремальному модусу бытия в терминологии Г.Ю. Фоменко и пассивному отношению к жизни, готовности «страдать» в терминологии С.Л. Рубинштейна. Применительно к данному модусу бытия можно говорить о замещении истинного смысла кажущимся, т.е. наблюдается расхождение между интенцией (субъективной установкой) и интенциональной направленностью (объективным содержанием деятельности). Когда субъект мотивирован какими-то побочными целями — карьерными устремлениями, влиянием, признанием, зарплатой, исполнением долга и пр. (поверхностно-рациональные мотивы). При этом сама деятельность по-настоящему не затрагивает человека и утрачивает свою истинную ценность. Лиц, выбирающих данный модус бытия, характеризует психологическая неготовность к деятельности в данных условиях и потребность в выходе.

Полной противоположностью интенционально-зависимого является интенционально-независимый модус бытия.

Интенционально-независимый модус бытия (объективно направленный, субъектная позиция). Соответствует предельному модусу бытия в терминологии Г.Ю. Фоменко и активному, деятельному отношению к жизни, готовности «действовать» в терминологии С.Л. Рубинштейна. Применительно к данному модусу бытия можно говорить о переживании добровольности деятельности и ее ценности. Человек мотивирован содержанием задачи, делом, которому он служит. Жизнь в данном случае воспринимается как осмысленная и «исполненная», а профессиональная деятельность рассматривается как субъективно значимая. Субъекты данного модуса бытия ощущают себя активными участниками, творцами, свободно выбравшими этот путь, наблюдается стремление служить своей Родине, защищать граждан своей страны, при этом они осознают, что ценой этого может стать их собственная жизнь. Данный модус бытия дает возможность сопричастности общему делу. Жизнь воспринимается как вдохновляющая, полная переживаний, жизнь с чувством внутреннего согласия. Для данной категории со-

трудников характерно восприятие экстремальных условий служебной деятельности как оптимальных для полноценной профессиональной и личностной самореализации, ответственное принятие решений. Как следствие — полноценное профессиональное развитие, а не функционирование, что лежит в основе личностной ресурсности. Соответственно, субъектов интенционально-независимого модуса бытия отличает высокая психологическая готовность к экстремальным условиям служебной деятельности.

Утилитарный модус бытия, сообразующийся исключительно с практической пользой или выгодой, стремление из всего извлечь только непосредственную материальную или другую выгоду. Утилитарный модус бытия, прагматичная жизненная позиция является характерной особенностью современного общества, в котором наблюдается перевод высоких духовных идеалов в материальные ценности. Утилитарная, прагматичная позиция — это подчинение всех действий эгоистическому расчету для получения максимальной выгоды или пользы из сложившихся условий (высокая вероятность психологической угрозы). Субъекты данного модуса бытия — *это жертвы своей неспособности к достижению удовлетворения* и, следовательно, это индивиды, внутренне менее свободные, чем многие остальные сотрудники. Применительно к выполнению своих служебных обязанностей в экстремальных условиях субъектов утилитарного модуса бытия, также как и субъектов интенционально-зависимого модуса бытия отличает отсутствие четкой субъектной позиции, низкая самооценка, и как следствие, отсутствие психологической готовности к деятельности в данных условиях. Однако для интенционально-зависимого модуса бытия характерно то, что, интенции исходящие от субъекта, уходят корнями в глубокие переживания и психически проявляются в виде дефицитов, т.е. действие ориентировано, как правило, на удовлетворение субъектной нужды, дефицита (деньги, престиж, карьера и пр.) и лишь вторично на предмет занятий. Субъектов же утилитарного модуса бытия отличает отсутствие как таковой субъектной нужды, для них характерен узкий прагматизм, стремление извлечь из всего только непосредственную материальную выгоду.

Аморфный модус бытия, аморфный — бесформенный, лишённый определённости. Субъектов данного модуса бытия отличает тенденция к пренебрежению собственными потребностями и интересами, объектная жизненная позиция, атрофированность субъектных интенций, несформированность или отсутствие мотивации. Для данных сотрудников характерен дефицит четвертой экзистенциальной мотивации по Лэнгле, связанной с нахождением смысла. Тот, у кого отсутствует эта экзистенциальная установка, предрасположен к эрзацу смысла, к «кажущимся смыслам» (например, модным течениям, общественно признанным целям, идеологическим заявлениям и т.д.), что в конечном итоге чревато потерей смысла и отворачиванием к ситуации и деятельности в целом. Данный

модус бытия характеризуется отсутствием состояния воодушевленности на персональном уровне каким-то делом, профессией или целью. Субъекты отличаются апатией, отсутствием инициативы, деперсонализацией, ощущением внутренней пустоты. Как следствие — восприятие себя как объекта, ощущение несвободы, безжизненности, потери духовных ориентиров, которое распространяется на все большее число аспектов жизни (не только на работу, но и на свободное время и личную жизнь), и, в конечном итоге, уже сама жизнь переживается как бессмысленная. В результате появляется синдром отращения (к себе, к другим, ко всему), что в конечном итоге приводит к краху (увольнению или болезни). Следовательно, в отношении явлений ранних профессиональных деформаций аморфный модус бытия является наиболее благоприятным из выделенных нами четырех модусов существования.

Таким образом, в каждом из выделенных четырех модусов бытия личности, наблюдаются проблемные мо-

менты, связанные с: неготовностью быть субъектом; невозможностью удовлетворения основных потребностей; несформированностью профессиональной идентичности; отсутствием инструментальной оснащённости. Высокому уровню психологической готовности соответствует интенционально-независимый модус бытия; низкому уровню психологической готовности — интенционально-зависимый, утилитарный и аморфный модусы бытия.

Модус бытия личности рассматривается как результирующая процесса экзистенциального самоопределения и субъективного позиционирования личности, выступает в качестве показателя сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях, а также позволяет определить направления психологической поддержки сотрудника и возможности преодоления ограниченности личностной ресурсности для полноценной профессиональной самореализации.

Литература:

1. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // вопросы психологии. 2008. №2, с. 3–16.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. Раздел II. М., 2005.
3. Фоменко Г.Ю. Личность в экстремальных условиях: два модуса бытия. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006.

Современный взгляд на проблему изучения психики

Макарова Наталия Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Из огромного количества литературы можно судить о том, что проблему психики рассматривают, исходя из представлений о ней, в зависимости от направления или школы, включающих четкие позиции на ее изучение. Проведя контент-анализ на изучение психики, многими авторами (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Макалов, Б.Ф. Ломов, В.В. Никандров, В.А. Барабанщиков, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и другие), она рассматривается как форма взаимодействия организма с окружающей средой, опосредованная активным отражением признаков объективной реальности; свойства высокоорганизованной материи; функция головного мозга; субъективный образ объективного мира. Несмотря на существование различных подходов к вопросу о психике, можно отметить общее в них, беря в расчет разные взгляды отечественных и зарубежных ученых. Психика помогает человеку отразить окружающую реальность в виде психических процессов, психических состояний, благодаря свойствам личности. Однако важно обратить внимание на то, что, безусловно, в психическом отражении присутствует субъективный опыт личности. Тем не менее, следует отметить, что все-таки существ-

вуют некие закономерные проявления психики, которые имеют единую основу для всех людей.

Проводя обзор современных источников на проблему изучения психики, можно сделать акцент на некоторых из них.

По мнению Маткова О.И. психика каждого человека определяется его потребностями, заложенными внутри, благодаря которым регулируется поведение и происходит его организация [4, с. 16].

На его взгляд, главным, на что нужно обращать внимание, говоря о психике, это об управляющей ее части, ориентированной на эмоционально-мотивационную сторону, а не подчиненной, то есть отражении. Многие ученые (У. Макдаугл, П.В. Симонов, Н.Ф. Добрынин, З. Фрейд, К. Левин, А. Маслоу, Г. Мюррей, Э. Дисси, М. Линч и другие), в состав психики включают определенное количество потребностей, на основе которых формируется направленность и активность личности, без участия которых ни одна из коих не будет удовлетворена. Современные психогенетики, нейропсихологи ввели такие понятия как прапсихика, праличность (В.Ф. Петренко, М.И. Лисина), означающие некоторые проявления психики родившегося

ребенка, основанные как на базовых потребностях, так и характерологических и культурологических тенденциях, что является впоследствии движущей силой его развития, а соответственно «фундамент» потенциального развития личности с ее ориентирами и направленностью (метанаправленность).

Очень парадоксальным подходом к изучению психики является подход В.И. Панова, который опираясь на исследования ученых (В.А. Барабанщиков, А.И. Миракян, Е.А. Сергиенко, Ф.Т. Михайлов и другие), приходит к выводу о том, что психику следует изучать как продукт, учитывая ее проявления, окружающую среду, условия, и невозможно ее рассматривать с точки зрения непосредственного процесса. Причиной этому является то, что «психика предстает перед нами не в непосредственной своей данности, а в виде своих продуктивных (результативных) проявлений» [6, с. 51]. Согласно выше указанным авторам, психику можно исследовать с позиции ее проявлений, посредством которых подобный процесс происходит именно в тот момент, когда она является предметом изучения. В связи с этим, на взгляд В.И. Панова, объектом исследования психики может быть только в том случае, если ее рассматривать в системе «человек-окружающая среда», так как источником развития будет служить человек с типичной для него биологической и социальной активностью, а не сама психика как таковая.

С подобной выше точкой зрения не согласен Д.И. Дубровский, который в своих работах разъясняет, что мозг и психика тесно связаны между собой, и именно индивидуальные особенности психики проявляются, в зависимости от генетической предрасположенности человека, что определяет уникальность личности, развивающейся в находящейся социальной среде. По его мнению, только два случая могут не соответствовать действительности относительно влияния среды на психику человека, это касается мозговой деятельности «идиотов» и «гениев», которые вне зависимости от своего нахождения не получают закономерного развития, так как оно идет по своим особым законам [2, с. 131]. Опровергает Д.И. Дубровский и тезис, выдвинутый Ф.Т. Михайловым о том, что у детей «маугли» нет психики, так как, сравнивая их с обычными детьми, выросшими в обществе, им не было обнаружено одинаковых проявлений мозговой деятельности.

Кроме того, Ф.Т. Михайлов утверждает, что социальная роль играет колоссальное значение в развитии психики, так как стирает индивидуальные различия особенностей ее проявлений, отчего мозг детей одинаков, выросших в одной и той же среде, а это приводит к затруднениям в обозначении их термином «личность». Приводя аргументированный довод в отрицание подобного тезиса Д.И. Дубровский пишет следующим образом: «Не понятно только, почему примерно одна и та же среда порождает такое поразительное разнообразие личностей, диаметрально противоположные характеры и склонности, несовместимые психологические свойства?» [2, с. 134].

Таким образом, Д.И. Дубровский обозначает уникальность развития психики в генотипическом ключе, но проявление их четко определяется и формируется в условиях социальной среды, в которых человек растет и развивается.

В противовес Д.И. Дубровскому в работе «Психика и мозг» (ответ Д.И. Дубровскому) Ильенков Э.В. при согласии с первым, что «храняемая личностью информация, все ее психические регистры так или иначе организованы в ее головном мозгу» [3, с. 145], указывает на другие факторы, влияющие на развитие личности (строение тела, физиология, ЦНС и другие). Более того, Ильенков Э.В. очень четко конкретизирует свое несогласие с позицией Д.И. Дубровского по поводу значительного влияния уникальности генетических особенностей в структуре головного мозга, что отличает людей между собой. Он обосновывает свою точку зрения тем, что для проверки позиции Д.И. Дубровского необходимо препарировать головной мозг только что родившимся младенцам, чтобы успеть посмотреть, что является генетически заложенным в структуре мозга, а не приобретенным впоследствии в социальной среде.

Ильенков Э.В. нашел причину различий между ними, заключающуюся в том, что среда сама по себе разная, и люди, находящиеся в ней отличны, но благодаря не абсолютному различию есть даже и сходства у них, основанные на культуре, за счет которой люди объединяются в группы, коллективы, семьи.

Появление психики происходит с момента возможности живого организма менять собственное поведение, в зависимости от условий среды. Как пишет И.И. Булычев в Вестнике ТГУ: «наиболее существенная черта психики как фундаментального целостного явления — субъективность, заключающаяся в индивидуализированном восприятии событий внешнего мира» [1, с. 10]. Автор в своей статье описывает структуру психики, содержащую три компонента: нуклеарно-нейронный (состоит из нервных клеток у самых простейших организмов: растений, вирусов, простейших одноклеточных, реагирующих элементарным способом на раздражители); безусловно-рефлекторный, основанный на истинноподобном поведении (насекомые, млекопитающие, человек), передаваемым наследственным путем и мало меняющимся, что является безусловным ограничением в постоянной меняющейся среде; условно-рефлекторный (низшие позвоночные, высшие животные, человек), благодаря которым организм приспосабливается к любым условиям окружающей среды. Как про данный компонент пишет И.И. Булычев: «чем сложнее живой организм, тем более он способен к сложному и разнообразному поведению и тем сложнее его условно-рефлекторная психическая активность» [1, с. 15]. В работе автор указывает на то, что психика состоит из атрибутов или свойств, имеющих разный смысл, в зависимости от представленных компонентов. Таким атрибутом как код обладают живые организмы, находящиеся на нуклеарно-нейронном и без-

условно-рефлекторном уровнях, а «сигналом» — на условно-рефлекторном.

Одним из основных подходов к изучению психики является субъектный подход (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), заключающийся в том, что психика относится к субъекту, который самостоятельно выстраивает взаимоотношения с внешним миром. Вот как пишет по этому поводу В.А. Барабанщиков: «любые психические явления и формы активности рассматриваются в конкретной отнесенности к тому, кому они принадлежат. Человек как субъект способен распоряжаться собственными ресурсами и, благодаря этому, строить свои отношения с миром. Активность, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие и самосовершенствование — ключевые характеристики субъекта жизни, которые становятся предметом интенсивного исследования» [1, с. 2].

Теплов Б.М. считает, что психику возможно изучать только опосредовано, а именно, «к познанию самих психических процессов можно подойти только опосредовано, путем объективного наблюдения» — посредством фиксации и изучения внешних проявлений психики (в деятельности, в поступках, поведении, речевых реакциях человека) [5, с. 295].

Что касается зарубежных авторов на изучение психики, то К. Ясперс связывал психическое с мотивационной сферой и говорил в своей работе о том, что понять можно только отдельное описание феномена. Вот, как он это обозначает: «Понимание охватывает отдельные психические качества и состояния, как они переживаются, последнее — восхождение психического из психического, как это движется при мотивационных взаимосвязях, контрастных влияниях, диалектических переменах, поворотах» [8, с. 255]. Понять подобное, по мнению К. Ясперса, можно только благодаря объяснению при помощи объяснительной психологии.

При рассмотрении учения Фрейда на счет психики можно заключить, что по нему протекание психических процессов детерминировано предшествующими явлениями, вне зависимости от сознательного или бессознательного характера. В известной книге Фрейджера Р., Фейдимена Д. «Большая книга Психология. Личность. Теории, упражнения, эксперименты» написано: «Фрейд предположил, что душевная жизнь человека характеризуется непрерывностью и что всякая мысль и всякое поведение имеют значение. Он утверждал, что «простота» (nothing) носит случайный характер и менее всего свойственная психическим процессам. Существует повод, даже многочисленные поводы, для каждой мысли, чувства, воспоминания или действия. Всякое явление вызывается сознательными или бессознательными намерениями и определяется событиями, которые ему предшествовали. Кажется, что многие психические явления возникают самопроизвольно, однако Фрейд начал исследовать и описывать скрытые связи, которые соединяют одно сознательное явление с другим» [7, с. 33].

Рассматривая проблему изучения психики сегодня, важно сказать, что необходимо ее исследовать в рамках какой-либо категории, в контексте чего-либо. Сам процесс психического отражения как таковой исследовать достаточно проблематично, так как у каждого человека оно проходит своеобразным способом. Вторым моментом является то, как зафиксировать сам процесс психического отражения, не упустив не единой мелочи, которая может быть основным и главным звеном во всей цепочке.

Однако, если взять выборку из нескольких тысяч человек, посмотрев при этом, у них психические процессы, психические состояния и психологические свойства, по крайней мере, попробовать найти их закономерные проявления, что входит в состав психики, найдя общее в них в процессе получения результатов по итогам проведенных исследований.

Литература:

1. Булычев И.И. О психике как фундаментальной философской категории // Вестник ТГУ (вып. 1), 1997.
2. Дубровский Д.И. Мозг и психика (о необоснованности философского отрицания психофизиологической проблемы) // Вопросы философии. 1968 №8.
3. Ильенков Э.В. Психика и мозг (о необоснованности философского отрицания психофизиологической проблемы) Вопросы философии. 1968 №11.
4. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. — Самара, ИД «БахраХ-М», 2008.
5. Об объективном методе в психологии // Б.М. Теплов Избранные труды. М., Т.2, 1985.
6. Панов В.И. Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный журнал №1 (5) 2011.
7. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга Психология. Личность. Теории, упражнения, эксперименты, — Прайм ЕВРОЗНАК, 2008.
8. Jaspers K. Allgemeine Psychopathologie. Heidelberg, (1913). 1948.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Предмет психологии, ее связь с другими науками

Былда Людмила Михайловна, воспитатель
МДОУ детский сад № 27 (Приморский край, г. Уссурийск)

Психология (*psyche* — душа, *logos* — учение) — одна из основных наук о человеке. Современная психология изучает факты и закономерности психической жизни, особенности развития и функционирования личности.

Психология возникла еще в Древней Греции, на рубеже VII—VI вв. до н.э., когда люди впервые начали задумываться о значении души, о различиях в душах животных и человека, о функциях и способностях души. Естественно, что интерес к душе, ее роли в поведении человека люди проявляли и до этого времени. Однако именно на рубеже VII—VI вв. до н.э. возникла научная психология, целью которой было изучение душевной жизни, психики человека и животных при помощи объективных методов, с проверкой и доказательством полученных фактов. Эти методы изменялись со временем, появлялись все более объективные способы изучения познавательных процессов, личности людей, однако сама задача разработки объективного и доказательного подхода к фактам душевной жизни отличает научную психологию от житейской, которая не ставит перед собой цели получить точные и проверенные данные.

Еще одним важным отличием научной психологии от житейской является обобщенность полученных данных, их отнесенность к большой группе живых существ, например к млекопитающим, детям дошкольного возраста, взрослым людям, в то время как житейская психология свои суждения относит преимущественно к одному человеку, при наблюдении за которым и сделаны соответствующие выводы. Кроме того, научная психология обязана быть беспристрастной, объективной, а житейская и не скрывает своей субъективности, так как выводы обычно делает конкретный человек на основании своего опыта, своих симпатий и антипатий, стереотипов. Так, хорошие врачи, наблюдательные соседи могут сделать правильные выводы о состоянии и переживаниях окружающих, однако эти данные отличаются от научных психологических знаний своей конкретностью и субъективностью, а значит, не могут быть доказательными, не могут обобщаться.

Поэтому в житейской психологии практически исключена передача знаний от одного человека другому, хотя заразить своим эмоциональным отношением к определенным людям или событиям, безусловно, можно. В то же время в научной психологии такая передача не только

возможна, но и обязательна. Обсуждение результатов наблюдений и обмен материалами — важный элемент научных конференций, дискуссий; передача знаний происходит и в процессе обучения психологии.

Сложность передачи житейских психологических суждений связана не только с их субъективностью и конкретностью, но и с тем, что часто такие знания, а тем более способы их получения не осознаются (или не полностью осознаются). Например, выстраивая отношения с разными людьми, мы можем не до конца понимать, почему с одними настойчивы и капризны, а с другими вежливы и послушны, почему в одном случае стремимся выглядеть процветающими, успешными, а в другом — озабоченными и страдающими. Однако столь разные стратегии поведения свидетельствуют о существовании представлений о внутреннем состоянии партнера по общению, его стереотипах, ценностях. Ведь именно совпадение нашего поведения, внешнего вида, речи с настроением и ожиданиями того человека, с которым мы общаемся, и обеспечивает наиболее полную реализацию наших желаний.

Однако в жизни мы можем и ошибаться, не учитывать каких-то изменений в состоянии окружающих, приписать им свои переживания или отождествлять с определенной группой людей, от которой они существенно отличаются. Всех этих ошибок помогает избежать научная психология, у которой имеются более совершенные методы исследования психики.

На протяжении веков предмет психологии и методы исследования душевной жизни существенно изменялись. Особенно большое значение для объективного исследования психики имело появление экспериментальных методов, которые дают возможность достоверно изучить познавательные способности и качества личности, динамику их становления.

Психология связана чрезвычайно многообразными узами с самыми разными областями науки и культуры. С самого своего возникновения она была ориентирована на философию, фактически являясь на протяжении нескольких столетий одним из разделов этой науки. В Античности уровень развития философских знаний главным образом и влиял на психологию и проблемы, которые перед ней возникали. Так, в III в. до н.э. произошло изменение философских интересов, связанное с тем, что в

центре познания оказались не общие законы природы или общества, а человек, хотя и рассматривавшийся в общей картине мира, но принципиально отличающийся от других живых существ. Это привело к появлению новых проблем в психологии, к возникновению вопросов о природе психики человека, содержании его души, к тому, что на долгое время главным стал вопрос не столько о психике вообще, сколько о психике человека. Связь с философией была и остается одним из важных факторов для психологии, то ослабляясь (как в начале XIX в.), то усиливаясь (как в середине XX в.).

В то же время в работах многих психологов четко просматривается связь с этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием. Многие связывают психологию и с математикой, биологией, медициной и педагогикой. Еще Пифагор показал значение математики для психологии, а Платон доказывал, что без математики, прежде всего геометрии, невозможно заниматься ни философией, ни психологией. В дальнейшем влияние математики на психологию несколько ослабело, однако в Новое время практически все ученые снова подчеркивали ее значение, а Лейбниц даже стремился раскрыть «первоэлементы психики», «монады», на которые раскладывается, а потом соединяется в целое мировая душа, по аналогии с изобретенным им дифференциальным и интегральным исчислением.

С этого времени математика стала играть большую роль в психологическом знании, способствуя ее превращению в объективную науку (возможность математической обработки полученного материала), а иногда и психическому развитию как таковому (например, развитию логического мышления).

Гиппократ, известный греческий врач, и Аристотель, который был по образованию биологом и врачом, одними из первых связали психологию с естествознанием. В дальнейшем эта связь упрочилась в период эллинизма в работах Галена, а в средневековый период — в иссле-

дованиях многих арабских мыслителей (Ибн-Сины, Ибн-аль-Хайсама и др.), которые были не только философами и психологами, но и врачами.

В XIX в., после открытий Ч. Дарвина, развития его эволюционной теории, оказавшей огромное влияние на психологию, связь этих двух наук еще более упрочилась. Работы Г. Фехнера, Г. Гельмгольца, Ф. Дондерса и других ученых не только дали важнейший материал для психологических исследований, но и послужили основой для становления многих областей психологии — психометрии, дифференциальной психологии, психофизиологии, клинической психологии. Таким образом, с середины прошлого века психология в течение более ста лет в первую очередь была ориентирована именно на биологические, естественные науки, а не на философию.

Точно так же связь с педагогикой, возникшая еще в Античности, оставалась достаточно слабой до периода Просвещения. Начиная с этого времени проблемы педагогики, требования педагогической практики стали одними из ведущих факторов, влияющих на психологическую проблематику.

Изменение предмета психологии и ее связей с другими науками привело к бессмысленным, по существу, вопросам о том, естественная она наука или гуманитарная и что должно являться ее методологией — биология или философия. Анализ развития психологии показывает, что ее уникальность и ценность как науки заключаются именно в межпредметном характере, в том, что она строится и как естественная наука (объективная и экспериментальная), и в то же время как гуманитарная, так как в ее проблематику входят вопросы нравственного развития, становления мировоззрения, ценностных ориентации человека. Можно сказать, что экспериментальную основу, подход к материалу и его обработке психология заимствует у естествознания, в то время как подход к интерпретации полученного материала, методологические принципы — у философии.

Литература:

1. М 299 Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 384 с. ISBN 978-5-7695-5702-6.
2. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. — СПб., 2006.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Принятие управленческих решений в военном образовании как основополагающая характеристика профессионала

Ахтямов Василий Самалатович, соискатель

Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург)

Взятый в нашей стране курс на интенсивное экономическое развитие и научно-технический прогресс вызвал настоятельную необходимость в совершенствовании системы профессионального образования. Среди всего многообразия проблем теории и практики управления особое место принадлежит комплексу вопросов, связанных с содержанием управленческой деятельности, с индивидуальной деятельностью руководителя. Все характеристики и признаки управленческой деятельности образуют в своей совокупности и во взаимосвязи друг с другом определенный симптомокомплекс психологических особенностей, присущих ей как особому типу профессиональной деятельности и отличающих ее от других типов. Данный симптомокомплекс особенностей может, однако, проявляться с разной степенью выраженности. Ключевым параметром, определяющим эти различия, является уровень руководства, иерархический статус руководителя. Чем он выше, тем выраженнее все указанные признаки, и наоборот. В связи с этим А.Н. Овчаренко [6] выдвигает понятие континуума управленческой деятельности, образованного с одного «полюса» низшими уровнями управления небольшими группами, а с другого — высшими уровнями руководства крупными группами (и организациями). В нем выделяются основные категории управленческих должностей высшей школы в военном образовании, содержание деятельности которых довольно существенно различается именно по степени выраженности основных признаков (особенностей) управленческой деятельности. На любом из уровней и подуровней сохраняются все основные психологические признаки управленческой деятельности, т.е. ее качественная специфичность. Однако в пределах сохранения этого качества мера их выраженности различна. Интегративной характеристикой управленческой деятельности является профессионализм, который, по мнению многих ученых (А.Г. Асмолов, И.В. Бестужев-Лада, Е.В. Бондаревская, Р.Х. Гильмеева, Г.М. Гогиберидзе, И.А. Ильин, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, В.Г. Онушкин, Ю.И. Саенко, М.Н. Скаткин, А.Н. Юйтхед и др.), выступает одним из основных условий эффективного функционирования, совершенствования и развития организации и других субъектов деятельности.

Профессионализм руководителя — это качественная характеристика, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуманными способами их осуществления.

В современных социально-экономических условиях достижение высокой эффективности в управленческой деятельности зависит от способности руководителей учитывать условия и факторы в целостной взаимосвязи, выявлять приоритетные направления управления, принимать управленческие решения и реализовывать свой творческий потенциал.

Анализ концепций и трудов различных ученых (О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.В. Зыгмантович, С.Г. Молчанов, А.М. Павлова, Ю.А. Савинков, Г. Селевко, Э.Э. Сыманюк и др.) обусловили выбор компетентностного подхода в качестве методологической основы формирования эффективного профессионала — руководителя высшей школы в военном образовании.

Поскольку Россия подписала Болонское соглашение и таким образом декларировала намерение интеграции в европейское образовательное пространство, отечественная высшая школа (в том числе и военная) обязана согласовывать свою оценку качества как самого профессионального образования, так и системы управления этим образованием с международными стандартами. В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую высшего военного образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания военного образования (компетентности, компетенции, ключевые квалификации). Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название «ключевых» [1, с. 26].

Итак, компетентностная модель субъекта-профессионала управления в высшей военной школе представляет динамическую систему взаимосвязанных компонентов: гносеологического, аксиологического, преобразовательного и коммуникативного, отражающую систему знаний, ценностей, умений и навыков, форм межличностного вза-

имодействия и обеспечивающая соответственно его предметную (знаниевую), аксиологическую (ценностно-ориентационную), технологическую (методологическую) и социально-коммуникативную компетенцию [2, 4, 7].

В современной образовательной практике пока не существует единого подхода к определению ключевых компетенций руководителя, их операционализации. Однако надо отметить, что большинством авторов (В.Л. Бозаджиев, Р. Вундерер, С.З. Гончаров, П. Дик, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, А.В. Хуторский, В.Д. Шадриков и др.) выделяется «социальная ключевая компетенция» в составе профессиональной компетентности по различным направлениям деятельности. Анализ, проведенный И.О. Александровой, Т.В. Ивановой, Н.Е. Максимовой и др. [5] показал, что в социальной психологии структуры социальной компетенции описываются, как правило, в терминах социальных стереотипов, ценностей и норм, ролей, социальных установок (аттитюдов), социальной идентичности.

Многие исследователи обращают внимание на два аспекта приводящих к результативной, продуктивной и эффективной деятельности. Первый — так называемая мотивация компетентности. Второй — умение принимать управленческие решения в специфичных условиях (например, в условиях дефицита времени).

Еще одной из основных характеристик социально-психологической компетенции руководителя является стиль руководства. Тот или иной стиль руководства выбирается не только потому, что он успешнее, но и потому, что позволяет в максимально возможной степени достигать актуальных в рамках реализуемой деятельности целей, соответствующих более значимой для личности системе мотивационных отношений [4]. Стиль руководства складывается под влиянием профессионализма руководителя и его компетентности, темперамента, особенностей характера, коммуникативности, уровня развития коллектива, сложившихся традиций и ведомственных норм [3, 6, 7].

Для реализации процесса формирования профессиональной компетентности руководителей разного уровня высшей школы Министерства Обороны применялись следующие методики: методики исследования креативности, Методика оценки мотивации достижения (Р.С. Немов), «Локус контроль» Дж. Лоттер, Методика исследования социального интеллекта Гилфорда, 16-факторный личностный опросник Кеттелла, Методика определения стиля руководства, авторские опросники-анкеты: «Самооценка управленческой компетентности», «Исследование проблем стиля управленческой деятельности руководителя».

По результатам проведенного исследования была разработана модель формирования профессиональной компетентности руководителя высшей военной школы, включающая гносеологический, аксиологический и предметный блоки; определены основные компетенции в составе управленческой компетентности руководителей высшей военной школы разных уровней: аксиологическая, предметная, технологическая, социально-коммуникативная, выделенная нами как ключевая компетенция с основными компонентами: мотивационно-ценностными, эмоционально-волевыми, содержательно-операциональными.

Такая модель, на наш взгляд, позволяет решить проблемы в формировании управленческой компетентности руководителей высшей военной школы: обеспечивает эффективную диагностику уровня профессиональной компетентности руководителя высшей школы; осуществляет проверку готовности к управленческой деятельности; создает возможность определения собственной траектории освоения различного вида компетенций; определяет построение индивидуальной траектории процесса формирования профессиональной компетентности руководителей высшей военной школы разных уровней; обеспечивает соотношение с идеальным образом (необходимым уровнем компетентности) управленцев высшей школы Министерства Обороны.

Литература:

1. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг. — Л.: ЛГУ, 1989. — 55 с.
2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–28.
3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
4. Литвинов И.П., Марьин М.И., Панков Ю.И. Социально-психологическая диагностика компетентности руководителей подразделений органов внутренних дел: Методическое пособие. — М.: ВНИИПО, 1999. — 116 с.
5. Максимова Н.Е. Структура и актуалогенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. — 2004. — № 1.4. — С. 22–29.
6. Овчаренко А.Н. Управленческая деятельность: содержание и проблемы профессионализма. / Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы: в 2-х томах. — Т.1. Классические и современные концепции профессионализма / Под общ. ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева, Е.Б. Перельгиной. — М.: Издательский дом «ЭКО», 2005. — 512 с.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. — 2004. — № 4. — с. 138–143. Макаров А.В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза // Высшая школа. — 2004. — № 1. — с. 16–21.

Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка раннего возраста в условиях структурного подразделения «Центр игровой поддержки ребенка»

Барсукова Оксана Васильевна, педагог-психолог
Детский сад комбинированного вида №690 (г. Москва)

Раннее психолого-педагогическое сопровождение сегодня является одним из наиболее эффективных способов помощи ребенку дошкольного возраста и его семье. Социальное благополучие ребенка во многом зависит от того, как он приспосабливается и адаптируется к окружающей действительности. Уровень адаптированности, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на формирование таких наиважнейших сфер развития ребенка, как психомоторная, речевая и эмоциональная.

Полноценное развитие ребенка как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав человека на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, педагогов, специалистов, медицинских работников, всего общества в целом. В связи с этим в последние годы в системе дошкольного образования особое внимание уделяется именно педагогике раннего детства. Отмечается явная тенденция к восстановлению системы «ясельного» образования детей раннего возраста, успешно работавшей до 80-х годов прошлого столетия [2]. Значительным достижением последнего времени стала активная разработка и внедрение в практику таких вариативных форм дошкольного образования, как группы кратковременного пребывания, лекотеки, консультативные пункты, центры игровой поддержки ребенка, службы ранней помощи.

Центр игровой поддержки ребенка является важным звеном в психолого-педагогическом сопровождении семьи и ребенка раннего возраста. Он осуществляет психолого-педагогическую деятельность, направленную на всестороннее развитие детей, на основе современных методов организации игровой деятельности, а также проводит консультативную и просветительскую работу с родителями (законными представителями), направленную на создание развивающей среды в условиях семейного воспитания. С другой стороны, Центр дает специалистам уникальную возможность изучить психологию современных родителей, узнать потребности семьи, выявить актуальные проблемы и особенности развития детско-родительских отношений.

Нами отмечено, что на сегодняшний день не хватает четко систематизированного теоретического и практического материала по работе специалистов в Центре иг-

ровой поддержки с родителями. Поэтому мы предлагаем наше видение особенностей и содержания работы педагога-психолога структурного подразделения с родителями детей раннего возраста, зачисленных на сопровождение Центра.

Современные молодые родители как никогда компетентны в вопросах воспитания и развития детей раннего возраста. К моменту рождения малыша они уже имеют элементарные представления об уходе за ним, об основных закономерностях развития моторики, психических функций и формирования речи. Однако практика показывает, что зачастую теоретическая подкованность не является показателем того, что эти полезные знания применяются родителями в повседневной жизни во взаимодействии с ребенком. В данном случае уместен не столько вопрос «что развивать?», сколько «как развивать?». Кроме того, крайне важно сформировать у родителей активную позицию в решении вопросов воспитания и обучения детей, создать особую форму партнёрского взаимодействия с семьей. Такая работа является непременным условием успешной реализации концепции Центра игровой поддержки.

Важность периода раннего детства невозможно переоценить. Ведь именно сейчас у ребенка происходит огромный скачок в физическом, моторном, интеллектуальном, речевом развитии. Если упустить это время, наверстать его очень трудно, а иногда и невозможно. Особенно это касается развития эмоциональной сферы ребенка. Известно, что эмоциональное состояние малыша во многом перекликается с эмоциональными проблемами матери. Без влияния извне ребенок не становится тревожным, боязливым или агрессивным. Именно поэтому так важно приобщать и отца и мать к эмоциональному миру ребенка, уже сейчас обучить их личностному общению с ним.

Специфика работы в Центре игровой поддержки заключается в системе «тройственного союза» — «Мать — Дитя — Специалист». Поэтому особого внимания заслуживает первоначальная самопрезентация специалиста родителям детей, зачисленных на сопровождение структурного подразделения. Самопрезентация не должна быть слишком долгой, достаточно назвать свое имя, напомнить занимаемую должность, кратко перечислить основные направления работы, проинформировать о времени, когда можно обратиться за консультацией.

Работа с родителями детей, находящихся на сопровождении в Центре, имеет свою динамику и осуществляется

поэтапно [1]. Предварительная беседа с родителями до записи на консультацию к педагогу-психологу осуществляется по телефонному звонку или личному посещению с целью выяснения причин обращения. Если заявленная проблематика решается специалистами центра, то родителей записывают на первичную консультацию, если же нет, то обязательно дается рекомендация, куда следует обратиться. Также родители могут получить информацию о целях и задачах ЦИПР через информационный стенд.

Психолого-педагогическое сопровождение предваряет проведение первичной консультации с родителями и первичного индивидуального игрового сеанса. Желательно, чтобы на эту встречу приходили оба родителя с ребенком. Первичная очная беседа педагога-психолога с родителями проводится по заявленной проблеме. Кроме того, именно на ней происходит установление эмоционально окрашенного контакта с ребенком. По результатам первичной консультации при необходимости назначается дополнительная консультация педагога-психолога, либо ребенок направляется к другому специалисту. Или же родители при помощи психолога оформляют документы на сопровождение Центра игровой поддержки. В заключение встречи родители или попечители получают рекомендации специалиста.

Предварительная диагностика ребенка и родителей с учетом оговоренной проблемы также проводится до поступления его на сопровождение в Центр. По результатам данной диагностики педагог-психолог решает, какой вид развивающей работы подходит конкретному ребенку (индивидуальные, групповые или комбинированные развивающе-коррекционные игровые сеансы). Это очень важный этап психолого-педагогического сопровождения ребенка, поскольку он предполагает своевременное выявление детей, нуждающихся в более точной диагностике, а значит, предупреждение возможного неблагополучия в развитии ребенка в дальнейшем. Существует ряд методических разработок отечественных ученых (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Н.Н. Печора, Э.Л. Фрухт и др.), представляющих систему ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. Известно, что в ранние периоды развития дети с умственными и физическими недостатками лишь в единичных случаях получают необходимую психолого-педагогическую помощь. При обсуждении проблемы раннего воспитания и ранней коррекции говорят о важности и необходимости использования сенситивных периодов в развитии различных функций. Хорошо известно, что и среди нормально развивающихся детей существует некоторый разброс показателей времени созревания нервных структур. Значительно больше такая неравномерность выражена среди детей с различными недостатками развития.

Первичный индивидуальный игровой сеанс — также очень важный этап в работе психолога, поскольку именно он позволяет выявить основную направленность последующей работы с семьей, а также определить темп и содержание цикла развивающих сеансов.

На основании полученных предварительных данных составляется индивидуальная развивающая программа для каждого ребенка, поступившего на сопровождение в Центр игровой поддержки, в соответствии с результатами диагностики и заявленным запросом родителей. Часто такая программа включает следующие цели и задачи:

1. знакомство или приветствие ребенка и родителей (законных представителей), установление эмоционального контакта, положительного фона;
2. наблюдение за спецификой общения и взаимодействия родителей и ребенка;
3. развитие тактильной чувствительности, сенсорных ощущений, общей и тонкой моторики;
4. развитие эмоциональной сферы ребенка, эмоциональной выразительности матери и ребенка;
5. развитие познавательной сферы и психических функций (внимания, памяти, мышления и речи).

На практике форма индивидуальной работы представляет собой составленный педагогом-психологом цикл развивающих сеансов, имеющий свою динамику. Игры и упражнения предлагаются с усложнениями, если ребенок не справляется или теряет интерес, задание упрощается. Каждое задание сопровождается наглядным показом способа действия и речевой инструкцией, максимально понятной для детей. Усложнения заданий, которое происходит с каждым игровым сеансом, позволяет отследить динамику психического развития и учитывать зону ближайшего развития ребенка. Кроме того, учитывается ведущая деятельность ребенка и особенности взаимодействия ребенка и взрослого.

Работа с родителями ведется в течение всего развивающего цикла и заключается в следующем:

1. с родителями детей, которые будут посещать игровые сеансы, проводится беседа о правилах работы Центра, о взаимных правах и обязанностях, заключается договор, в котором отражаются обязательства сторон и цели психолого-педагогической работы с данным ребенком и его родителями.
2. родители и педагоги полностью согласуют свои действия в отношении детей, находящихся на сопровождении в Центре. Родители обязуются участвовать в развивающей работе, помогать в изготовлении дополнительных материалов для игровых сеансов Центра.
3. родители имеют право посещать игровые сеансы Центра, наблюдать за игрой детей, задавать вопросы педагогам-психологам, администрации центра. Более того, они являются непосредственными участниками всего образовательного процесса.
4. периодически специалисты беседуют с родителями для обмена информацией о ребенке, его проблемах и достижениях. Проводятся индивидуальные и групповые консультации для родителей. Родители имеют наглядное представление о работе Центра, о достижениях своих детей.

К формам работы с родителями так же относится проведение родительских собраний, оформление стенда раз-

нообразной тематикой, проведение индивидуальных консультаций для родителей с педагогом-психологом, логопедом, руководителем, обследование среды, в которой воспитывается ребенок (проводится по необходимости: по желанию родителей, или по рекомендации педагога-психолога), проведении семинаров для родителей по темам, согласованным с родителями на установочном родительском собрании, посещение родителями открытых и тематических игровых сеансов с последующим обсуждением и внесением рекомендаций, организации и проведении совместных досугов и праздников, чтение лекций приглашенными специалистами по желанию родителей, предоставление родителям информационных материалов по

воспитанию и развитию детей, оказание помощи в оснащении игровыми средствами и оборудованием и организации предметно-развивающей среды дома.

Родители получают рекомендации по воспитанию и развитию ребенка в начале, середине и конце цикла, по результатам первичной, пролонгированной и заключительной диагностики, в ходе индивидуальных и групповых консультаций и сообщают о достижениях или проблемах ребенка педагогам, работающим с ребенком. По итогам же цикла педагоги сообщают родителям о результатах и дают рекомендации по дальнейшей работе со своим ребенком и созданию игровой развивающей среды дома.

Литература:

1. Новые формы дошкольного образования. Выпуск 1 // Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / Отв. редактор Л.Е. Курнешова. — М.: Центр «Школьная книга», 2007.
2. Харисова Е. Центр игровой поддержки // Учительская газета, 2010.

Особенности развития смысловых ориентаций современных студентов-первокурсников

Гончар Светлана Николаевна, старший преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Молдова)

Студенчество — это период в становлении человека, когда личность выходит на новые рубежи осмысления мира, активно усваивает, воспроизводит социальные содержания (нормы, социальные роли), что соответствует процессу социализации, и одновременно трансформирует эти содержания в смысловые (вначале на уровне личностных смыслов, далее на уровне более устойчивых смысловых образований — смысловых конструктов и диспозиции). Эти трансформации осуществляются в процессе нормотворчества, социально-ролевого экспериментирования, результатом которого является индивидуальная система смыслов, конструирующая самобытность, неповторимость, уникальность личности.

Важным условием в достижении жизненного и профессионального самоопределения студента становится формирование смысловых ориентаций в системе образования. Это связано с тем, что данный возрастной период сензитивен для образования смысловой сферы, смысловых ориентаций как системы связей, отражающих направленность личности, формирующей мировоззрение человека.

Смысловые ориентации — это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [4]. Согласно мнению

В.Э. Чудновского, смысловые ориентации должны быть «продуктивными», т.е. адекватными и способствовать позитивному развитию личности [9].

Смысловые ориентации можно рассмотреть в двух аспектах. Во-первых, это те сферы жизни, в которых данный конкретный человек с наибольшей вероятностью может найти смысл своей жизни. Во-вторых, это связь смысла жизни с будущим, настоящим и прошлым человека. Смысловые ориентации отражают то, насколько в жизни человека присутствует значимая цель, в какой степени он считает процесс своей жизни насыщенным и интересным, и в какой степени он удовлетворен теми результатами, которых уже достиг [4].

В современном обществе в условиях социальной нестабильности, когда прежние ценности уже не работают, студенты ищут новые смысловые ориентации и стремятся их адаптировать к своим условиям. Смысловые ориентации формируются в социокультурной среде при усвоении социального опыта. Они проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других аспектах сознания личности и направляют поведение и личностное развитие, определяют выбор жизненного пути, самоопределение человека, определяя его потенциал в настоящем и будущем. Они позволяют судить об осмысленности, насыщенности жизни. От этих ориентиров зависит не только существование конкретного человека, но и всего сообщества людей.

Добиться ощущения счастья вне поиска и обнаружения смысла своей жизни, по мнению В. Франкла, безуспешно [8]. Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств. По мнению К.А. Абульхановой-Славской [1], смысл жизни — это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления.

Поиск и обретение смысла жизни — это длительный процесс, его трансформация может происходить в течение всей жизни человека. Наиболее сензитивным периодом жизненного самоопределения принято считать юношеский, когда происходит осознание себя, своего «Я», прояснение временной перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов.

В настоящее время перед юношами и девушками стоит задача самостоятельного построения системы норм, ценностей и смысловых установок. В связи с этим процесс интериоризации культурных смыслов оказывается подверженным случайным влияниям и отличается непредсказуемостью и стихийностью. В работах Д.И. Фельдштейна, И.В. Дубровиной подчеркивается необходимость целенаправленного формирования смысловых ориентаций в юношеском возрасте [3].

Смысложизненные ориентации личности, ее жизненные перспективы, планы являются проекцией духовной жизни общества, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения, определенной структурой общественных отношений. Можно сказать, что смысложизненные ориентации представляют собой динамическую проекцию смысложизненных концепций личности на конкретные условия ее повседневной жизни [3].

Таким образом, можно отметить, что важнейшей предпосылкой успешной самореализации студента в будущем является согласованная, непротиворечивая система смысложизненных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов.

Исследование смысложизненных ориентаций студентов и динамики их развития в процессе обучения в вузе позволит выявить новые резервы эффективности процесса личностного и профессионального самоопределения и становления современных молодых людей [4]. На основе изучения смысложизненных ориентаций можно оценить способность личности к структурированию своих отношений с миром и подчинению своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам.

Мы считаем, что необходимо особое внимание уделять развитию смысложизненных ориентаций у студентов-первокурсников, т.к. в процессе адаптации к обучению в вузе они, как отмечает Л.Д. Столяренко [7], испытывают множество проблем, а именно: отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; неопреде-

лённость мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю 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 и др. В таких условиях студент должен определить свою судьбу, найти свой жизненный путь, ведущий к успеху. Это период, сопряжённый с мучительно трудным процессом самопознания, обретения собственного «Я». Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью принятия ряда важнейших решений, разрешения жизненно важных проблем в условиях дефицита жизненного опыта.

Осознание смысла жизни осуществляется, когда человек проходит через преодоление определенных трудностей жизни, в процессе решения внутриличностных или межличностных конфликтов [2]. Однако студенту-первокурснику на этапе адаптации к вузу порой тяжело осознанно принимать решения и воплощать их в жизнь.

С целью изучения развития смысложизненных ориентаций студентов, нами был проведен курс «Жизненная навигация», разработанный профессором, доктором психологических наук А.С. Огневым в период с сентября 2011 года по февраль 2012 года. В ходе данного курса студенты осуществляют поиск решений профессиональных и личных проблем, учатся быть готовыми нести за них ответственность; осуществляют самооценку работы; используют на практике знания психологических и педагогических теорий, связанных с областью профессиональной деятельности. В эксперименте приняло участие 130 студентов-первокурсников ПГУ им. Т.Г. Шевченко города Тирасполя. В эксперименте участвовало две группы: контрольная — 67 человек и экспериментальная — 63 человека. С целью изучения смысложизненных ориентаций, нами была проведена методика СЖО Д.А. Леонтьева [5]. Результаты эксперимента отражены в таблице 1.

Результаты констатирующего этапа и в контрольной и в экспериментальной группах показали, что в целом, студенты-первокурсники удовлетворены прожитой жизнью. Настоящую жизнь воспринимают интересной и эмоционально насыщенной. Студенты имеют определенные цели на будущую жизнь. Однако они не совсем уверены, что способны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Результаты контрольного этапа показали возрастание показателей по всем субшкалам и в контрольной и в экспериментальной группах. С целью проверки эффективности курса «Жизненная навигация», нами был проведен расчет по t-критерию Стьюдента. Полученные эмпирические значения в контрольной группе, как видно из таблицы, находятся в не зоны значимости. В то время как в экспериментальной группе полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости. Для сту-

Таблица 1

	цели		процесс		результат		локус контроля		локус контроля — жизнь		общий показатель	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Контр.гр	34.11	34.71	32.38	33.43	27.97	28.38	22.91	23.58	33.16	33.11	106.44	107.47
	t (1.5)		t (1.9)		t (0.8)		t (1.9)		t (0.1)		t (0.8)	
Экспер.гр	32.07	35.73	32.07	36.25	26.74	30.68	22.09	24.36	31.53	36.31	103.88	119.57
	t (11.1)		t (7.6)		t (8.2)		t (5.7)		t (7.1)		t (13.4)	

дентов экспериментальной группы характерна большая осмысленность жизни и большая удовлетворенность жизнью в настоящем, а также более высокая, по сравнению со студентами контрольной группы, оценка продуктивности пройденного пути. Кроме этого их отличает и более высокая сте-

пень убежденности в возможности свободно принимать решения и реализовывать свои планы. Таким образом, эффективность курса «Жизненная навигация» с целью развития смысловых ориентаций современных студентов-первокурсников, подтверждена.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Голышева З.В. Динамика смысловых ориентаций (лонгитюдное исследование). // Психологические проблемы смысла жизни. — Материалы XIV симпозиума. — Москва, 2009.
3. Жаткина К.А. Проявление смысловых ориентаций в юношеском возрасте. (<http://library.krasu.ru>)
4. Каунова Н.Г. Исследование смысловых ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи (на материале Молдовы). Автореферат дис. ...канд. психол. наук. — М., 2006.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
6. Пашукова Т.И. Формирование мировоззрения и смысловых ориентаций в юношеском возрасте. // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIV симпозиума. — М.: ПИ РАО, 2009.
7. Столяренко Л.Д. Психология. Ростов-на-Дону, «Феникс», 2003.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
9. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни. // Мир психологии. 1999. №2. С. 74—80.

К проблеме профессионального развития студентов-психологов

Кишинская Наталья Владимировна, старший преподаватель, аспирант
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

На сегодняшний день для практики высшего образования особо актуально является проблема личностного и профессионального развития студентов. Общее психическое развитие и развитие личности, хотя и находится в центре внимания как отечественной, так и зарубежной психологии, тем не менее, проблема личностно-профессионального развития в настоящее время исследована все еще недостаточно полно.

Основные аспекты данной проблемы посвящены исследования А.Г. Асмолова, В.М. Бехтерева, А.А. Бодалева, Л.И. Божовича, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Е.А. Климова, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др.; Х. Вернера, А. Гезелл, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерса и др.

В последнее время все более распространенной становится концепция «неограниченного развития», согласно которой развитие не прекращается до конца жизни человека, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству, что отражено в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинского, А.В. Запорожца, К.К. Платонова, Я.А. Пономарева, Э. Эриксона и др.

Влияние профессии распространяется на всю нашу духовную жизнь, избавиться от него мы не можем, и тем сильнее сказывается оно, чем дольше человек остается в пределах своей профессии. В последнем случае однобокость мировоззрения, профессиональная нетерпимость к членам других профессий — неизбежное следствие влияния профессии [1].

Своеобразный отпечаток на человека накладывают многие профессии. Все это находит проявление в своеобразном профессиональном жаргоне, определенных взглядах на жизнь. В данном контексте М.Я. Басов отмечал, что как ни велико значение индивидуальных моментов, все же, когда мы говорим о враче, педагоге, инженере, актере и т.п., нам они четко представляются в сознании в виде различных друг от друга профессиональных типов. Причем каждый из них имеет характерные черты, свое лицо, благодаря чему мы можем узнать их в жизни сразу же при первой встрече. У каждой профессии есть свой штамп.

Положение о деятельности как условии формирования психики, выдвинутое С.Л. Рубинштейном, гласит: «Осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же формируются» [6]. В ходе деятельности развиваются свойства личности, психические процессы, а так же и самосознание субъекта, в свою очередь, на успешность осуществления субъектом профессиональной деятельности оказывают совершенно обратное влияние.

Но в процессе усложнения, развития профессиональной деятельности человека совершенствуются его взаимосвязи с социальным и предметным миром, обусловленные спецификой профессии, что соответственно ведет к развитию его профессионального самосознания, которое потом приближается к все более адекватному и достаточно расчлененному виду. В свою очередь, последнее выступает как фактор, регулирующий осуществление субъектом текущей деятельности, как условие профессионального развития субъекта в целом.

Понятие профессионального самосознания неразрывно связано с самосознанием личности, поскольку последнее является его «прародителем», точнее профессиональное самосознание строится на базе общего самосознания личности. Л.М. Митина отмечает, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающиеся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой [5]. Специфика профессионального самосознания проявляется в его более узкой направленности и ограниченности сферой профессиональной деятельности.

Исследователями отмечается, что профессиональное самосознание, так же как и самосознание личности — образование динамичное. Как отмечают А.К. Маркова, Р.М. Грановская, И.И. Чеснокова и др., профессиональное самосознание как психологическое явление характеризуется изменением, развитием, расширением своего содержания. Обусловлено это самим процессом профессионализации, профессиональным ростом. Структуру профессионального самосознания в общем виде можно охарактеризовать, по мнению Е.А. Климова, следующими положениями: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной об-

щности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и своей работе в будущем [2]. Характер развития общего и профессионального самосознания личности определяет образ будущей профессиональной деятельности.

Самосознание характеризуется своим продуктом — представлением человека о себе, Я-концепцией (Бернс Р., Wylie R.), профессиональное самосознание в конечном итоге выражает устойчивое представление личности о себе как субъекте профессиональной деятельности и характеризуется сформированной профессиональной Я-концепцией. Образ профессиональной деятельности входит в понятие профессиональной Я — концепции и характеризуется его содержанием.

Климов Е.А. в своей классификации профессий относит педагога к типу «человек — человек» в соответствии с традиционно различаемыми разновидностями объектных систем. Кроме того, по признакам изучаемого предмета он выделил такие типы, как «человек — техника», «человек — живая природа», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ». Представители профессии типа «человек — человек» умеют руководить группами, коллективами, сообществами людей, придавать некоторую упорядоченность общественным процессам сообразно поставленным целям; учить и воспитывать людей различного возраста, осуществлять полезные действия по обслуживанию материальных, духовных, социальных потребностей [4].

Одно из самого главного в области познавательных процессов у представителей такого типа профессий — это выраженная гуманистическая направленность, способности представлять внутренний мир другого человека и не приписывать иной. Значителен оптимистический проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности в том, что человек вне зависимости от ситуации может стать лучше. Неуместны стереотипы, наклеивание «ярлыков».

На основе концептуальных представлений о процессе восприятия человека человеком А.А. Бодалева и системного подхода Б.Ф. Ломова нами было проведено исследование целью, которого было выявить место показателей информативности социальных и физических характеристик человека при его восприятии представителями различных профессий.

В своих исследованиях Е.Н. Резников выделяет две составляющих объекта восприятия — физический и социальный облик. Физический облик человека включает: антропологический, физиологический, функциональный и паралингвистический компоненты. Социальный облик составляют: социальное оформление внешности, речевые, проксемические и действенные характеристики.

Тем самым, подчеркивается, что восприятие человека осуществляется с учетом биологических и социальных составляющих. Анализ результатов многих исследований показал, что, воспринимая составляющие облика человека, воспринимающий может сделать определенный вывод о возрасте, расовой и этнической принадлежности, состоянии здоровья, занятии спортом, образе жизни, и многом другом. Данная содержательность (насыщенность) признаков составляющих облик воспринимаемого объекта понимается нами, как информативность.

Одной из гипотез исследования послужило предположение о том, что профессия обуславливает информативность физических и социальных характеристик человека при его восприятии.

В качестве выборки выступили студенты факультета психологии и инженерно-технического факультета. Проанализировав данные математического анализа анкеты, можно сделать вывод, что профессия опосредует информативность физических и социальных характеристик человека при его восприятии. Сравнительный анализ результатов выборок показал следующие результаты (в круглых скобках указаны средние баллы).

Студенты психологического факультета воспринимают человека, сначала ориентируясь на его социальный облик, а именно на проксемические характеристики и оформление внешности (3.7). Затем оценивают выполнение действий партнером по его функциональным, анатомическим, паралингвистическим, и психофизиологическим характеристикам (3.5), потом речевые особенности и их паралингвистическое сопровождение (3.4), психофизиологические и анатомические характеристики (2.8), и наконец, анатомические особенности (2.3).

Для студентов инженерно-технического факультета так же наиболее информативными является социальный облик человека, но в первом кластере помимо оформления внешности и проксемических особенностей со- держаться и действия партнера (в отличие от психологов,

у которых действия выступают отдельным показателем информативности о человеке) (3.3). Затем оцениваются — паралингвистические и функциональные особенности, в купе с анатомическими (3.2). Далее воспринимается речь в связи с физиологическими особенностями (2.7). Наименее информативный и малочисленный кластер анатомических характеристик (2.3).

Сравнительный анализ восприятия старшеклассников, с результатами выборок студентов, позволили выявить следующие отличия. Наиболее информативными являются, характеристики оформления внешности, к которым присоединяются анатомические и паралингвистические (3.2). После воспринимаются характеристики оформления внешности в паре с анатомическими (2.8). Следующими воспринимаются физиологические, паралингвистические, анатомические и функциональные характеристики (2.8). И наименее информативными являются речевые особенности в связи с физиологическими и функциональными (2.5). В восприятии учащихся заметны существенные отличия от психологов и инженеров. Их процесс восприятия менее структурирован по сравнению с другими выборками.

Выявленные результаты подтверждаются данными научной литературы, о том что для профессиональной успешной деятельности психолога в общем необходимы такие личностные особенности как: аналитическое мышление, развитая интуиция, общая интеллектуальность, ясная речь, наблюдательность, достаточно быстрая ориентация в проблеме, выраженная эмоционально-волевая стабильность всегда быть готовым к установлению контактов, располагать к себе и вызывать доверие, способность понимать внутренний мир людей, а также умение слушать и слышать, рефлексия.

Согласно результатам проведенного исследования, можно делать вывод о том, что восприятие информации по социальным и физическим характеристикам человека, опосредовано влиянием профессии.

Литература:

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во МГУ, 1982.
2. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. — М.: Изд. РАУ, 1993.
3. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. — М., 1991.
4. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: — М.: Изд-во Московского ун-та: Академия, 2004.
5. Климов Е.А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий. // Психологическое ободрение. 1995. — № 1. — с. 26—29.
6. Леонтьев, Д.А., Шелобанова, Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 34—42.
7. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. — СПб., 1996.
8. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности. — СПб. 2003.

Развитие психологических качеств военных врачей на этапах профессионализации

Марченко Лариса Олеговна, младший научный сотрудник
Военно-медицинская академия (г. Санкт-Петербург)

В процессе реформирования Вооруженных Сил и системы подготовки высококвалифицированных специалистов, а особенно системы военно-медицинского образования, направленного на повышение качества подготовки военных врачей, наибольший упор должен делаться не только на количество знаний, которые они получают на протяжении всех лет обучения в вузе, сколько на то, сумеют ли они применять эти знания для решения многочисленных диагностических, лечебных, профилактических задач, что связано с формированием адекватных профессионально важных для каждого этапа профессионализации психологических качеств.

Ключевые слова: профессиональное становление, психологические качества, основные этапы профессионализации.

Введение. Деятельность военных врачей в мирное время направлена на медицинское обеспечение боеспособности личного состава подразделений Вооруженных Сил с учетом их реформирования и совершенствования, что предопределяет решение многоплановых задач по повышению качества подготовки военных врачей [9, 14]. Процесс профессионального становления военного врача является одной из наиболее интересной и актуальной психолого-акмеологической проблемой, так как от успешности процесса профессионального становления зависит развитие адаптированной к социальной среде, активной, независимой, зрелой в психологическом плане, самоактуализирующейся личности профессионала и требующей применения специфических подходов и использования определенных технологий [1, 4, 6, 10, 14, 19].

В отечественной и зарубежной психологии практически общепринятым является положение о том, что сформированные личностные особенности человека являются достаточно стойкими в течение жизни человека. С другой стороны, ряд видных отечественных ученых, таких как Б.Г. Ананьев (1996), А.А. Бодалев (1998), В.А. Бодров (2006), А.А. Деркач (1993, 1999), В.Г. Зазыкин (1999), Е.А. Климов (1996, 2004), Н.В. Кузьмина (1993), К.К. Платонов (1993), В.Д. Шадриков (1996) и другие в своих теоретических и экспериментальных исследованиях выявили, что развитие личности тесно связана с выбором, подготовкой и выполнением человеком определенного вида профессиональной деятельности. При этом как бы предполагается, что характер деятельности накладывает отпечаток на личностные особенности человека.

В процессе формирования психологических качеств специалиста есть определенная динамика, которая происходит в процессе всего профессионального развития. При этом динамике могут подвергаться даже типологические свойства: «...При становлении специалиста нельзя обойти молчанием и такой аспект, как изменение свойств личности и темперамента, а частично и типологических особенностей проявлений свойств нервной системы под влиянием специфики выполнения деятельности» [8].

Лонгитюдные исследования показывают, что психические и психомоторные качества весьма динамичны и развиваются под влиянием учебной и трудовой деятельности, тренировки [6, 7, 11, 16]. На каждом этапе учебно-профессиональной деятельности происходит формирование определенного уровня развития психологических качеств: некоторые качества становятся неактуальными, тогда как значение других — возрастает [1, 4, 6, 10, 14].

Качество профессиональной подготовки военных врачей в настоящее время зависит не столько от того, какое количество знаний они получают на протяжении всех лет обучения в вузе, сколько от того, сумеют ли они применять эти знания для решения многочисленных диагностических, лечебных, профилактических задач. Поэтому после окончания военно-медицинского вуза в период последилового обучения проводится первичная специализация — интернатура, которая углубляет, систематизирует их знания по выбранной военно-врачебной специальности, что придает их подготовке новое качество, позволяющее решать профессиональные проблемы самостоятельно, а также повышать профессиональный уровень и степень готовности к самостоятельной врачебной деятельности [10, 12, 15, 17].

В процессе первичной подготовки в военно-медицинском вузе, обучения в интернатуре и ординатуре формируются определенные психологические качества: изменяются интеллектуальные и характерологические личностные показатели, адаптивные свойства, что обуславливает формирование адекватных профессионально важных для каждого этапа профессионализации психологических качеств.

Целью данного исследования является выявление изучения психологических качеств военного врача в процессе профессионализации.

Материалы и методы. Исследования основных профессионально важных психологических качеств военных врачей, которые успешно освоили программу обучения военно-медицинского вуза, получили первичное медицинское образование и повышают квалификацию в

ординатуре, позволили выявить особенности изменений этих качеств на протяжении всего периода профессионализации проводились с использованием методик батареи интеллектуальных тестов [13], методики СМЛ [18] и методики МЛО «Адаптивность» [13]. В исследовании принимали участие военные врачи со стажем работы не менее 10 лет и достигшие высокий уровень профессионального развития.

Анализ выполнения интеллектуальных тестов показал, что на момент обучения на 1 курсе у военных врачей выявляются достаточно развитые когнитивные процессы, высокий уровень оперативно-зрительной памяти (шкала ЗП), вербально-логического (шкала ИС) и образного мышления (шкала ОМ). Эти психологические характеристики развиваются в процессе первичной врачебной подготовки и достигают наибольшей выраженности к моменту обучения в интернатуре. Аналогичные данные были получены при обследовании студентов других вузов в работах Б.Г. Ананьева и его последователей [2, 7, 16], что связано с двухфазностью развития психических функций (памяти, внимания и мышления), их фронтальным развитием в первый период и дальнейшей специализацией этих функций.

В процессе исследования основных шкал методики СМЛ выявлено, что военные врачи на различных этапах профессионализации характеризуются нормальным профилем (рис. 1). К 6 курсу у обучающихся в военно-медицинском вузе выявлены достоверно более низкий показатель по шкале пессимистичность (D при $p < 0,01$) и достоверно более высокие показатели по шкалам сверхконтроль (Hs при $p < 0,01$), эмоциональная лабильность (шкала Ну при $p < 0,05$), импульсивность (Pd при $p < 0,05$), мужественность-женственность (Mf при $p < 0,01$), оптимистичность (Ma при $p < 0,05$) и социальная интроверсия (Si при $p < 0,05$). На этапе обучения в интернатуре у военных врачей в отличие от предыдущего этапа возросли показатели по шкалам пессимистичность (D при $p < 0,1$), эмоциональная лабильность (Ну при $p < 0,05$), импульсивность (Pt при $p < 0,01$) и снизилась выраженность показателей по шкале оптимистичность (Ma при $p < 0,01$). На этапе обучения в ординатуре у военных врачей повысились

показатели по шкале эмоциональная лабильность (Ну при $p < 0,01$) и социальная интроверсия (Si при $p < 0,01$), снизилась выраженность показателей по шкалам пессимистичность (D при $p < 0,01$), мужественность-женственность (Mf при $p < 0,01$), ригидность (Pa при $p < 0,05$), оптимистичность (Ma при $p < 0,01$).

Исследования личностных особенностей с помощью методики МЛО выявило достоверное изменение уровней нервно-психической устойчивости, коммуникативного потенциала и моральной нормативности. К 6 курсу у военных врачей уровень нервно-психической устойчивости (ПР при $p < 0,05$) и коммуникативного потенциала (КП при $p < 0,1$) повышается на 13,2% и 13%, а уровень моральной нормативности (МН при $p < 0,05$) снижается на 19,6% по сравнению с данными 1 курса военно-медицинского вуза. На момент обучения в интернатуре достоверно возрастает уровень коммуникативного потенциала (КП при $p < 0,01$) на 13,2%. В ординатуре у военных врачей отмечается повышение уровня нервно-психической устойчивости (ПР при $p < 0,01$) на 38,7%, коммуникативного потенциала (КП при $p < 0,01$) на 16,8% и моральной нормативности (КП при $p < 0,01$) на 19,8% по сравнению с данными интернатуры. Уровень личного адаптационного потенциала (ЛАП при $P < 0,01$) на всех этапах профессионализации возрастает.

Результаты. Таким образом, психологическая структура личности в процессе профессионализации военных врачей претерпевает значительные изменения: на этапах первичной врачебной подготовки (1–6 курс вуза) и первичной специализации (интернатура) возрастает эффективность когнитивных процессов за счет улучшения вербально-логического и образного мышления, оперативно-зрительной памяти; на этапе первичной врачебной подготовки выявлены разнонаправленные тенденции изменений личностных психологических показателей. С одной стороны возрастает степень уверенности, уровень самоконтроля и поисковой активности, склонность к волнениям, социальная активность в сфере общения, с другой — возрастает выраженность эмоциональной лабильности и уменьшается степень включенности в со-

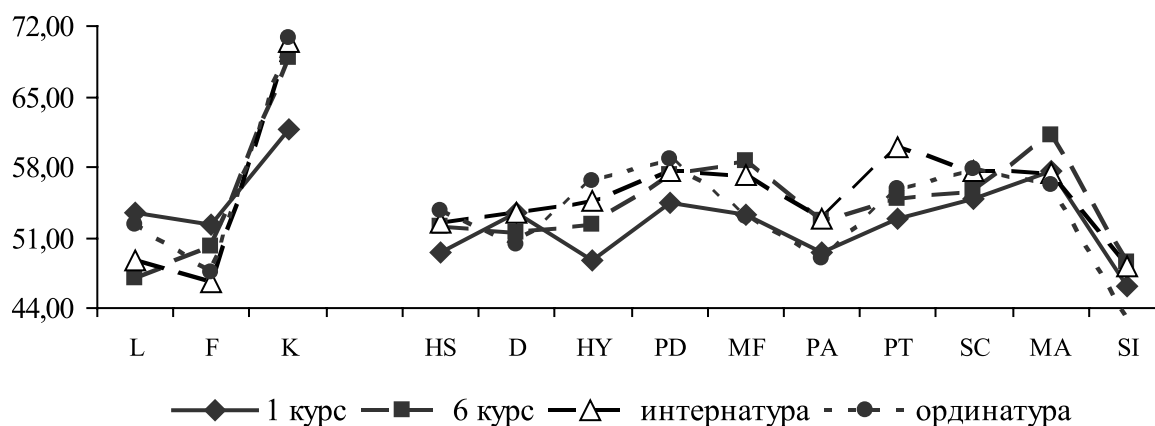


Рис. 1. Профиль личности в процессе профессионализации военного врача по методике СМЛ

циальную среду. Мы полагаем, что выявленные разнонаправленные тенденции психологических изменений связаны как с увеличением степени осознания ответственности за принятие профессиональных решений, касающихся лечения и состояния здоровья пациентов, так и с неопределенностью социальных обстоятельств будущей профессиональной карьеры. Последнее обстоятельство связано с зависимостью профессиональной судьбы выпускников военно-медицинского вуза от решения вышестоящего командования в отношении дальнейшей военно-медицинской специализации; на этапе обучения в интернатуре наряду с вышеуказанным улучшением эффективности когнитивных процессов выявляются признаки ухудшения эмоциональной регуляции поведения. В частности повышается уровень тревожности и степень неудовлетворенности собой, снижается сознательная регуляция поведения. Подобная динамика психологических качеств и процессов может быть обусловлена как неопре-

деленностью перспектив профессиональной карьеры (в виде предстоящего распределения в подразделения ВС), так и с появлением новых социальных ролей на этом этапе профессионализации; на этапе обучения в ординатуре к наиболее характерным изменениям, возникающим в процессе профессионализации, можно отнести возрастание уверенности в себе и уровня нервно-психической устойчивости, а также коммуникативного потенциала обучающихся. Подобная динамика обусловлена формированием устойчивых профессиональных навыков и совершенствованием врачебных умений.

Следовательно, в процессе профессионального развития военного врача для достижения высокого уровня профессионализма у человека на различных этапах профессионального развития выявлены психологические качества, развивающиеся в процессе этого развития, и ряд качеств, связанный только с определенным этапом профессионализации.

Литература:

1. Адонин И.К. Об отборе студентов для обучения на военно-медицинском факультете / И.К. Адонин // Военно-медицинский журнал. — 1987. — N 10. — с. 18.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. — М.: Ин-т практ. Психологии, 1996. — 382 с. — ISBN 5-87224-099-6.
3. Бардов В.Г. Социально-психологические аспекты подготовки к профессиональной деятельности врача // Социология в медицине: теоретические и научно-практические аспекты / Под ред. А.А. Киселева. Вып. III. — М., 1990. 4. 21. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. — М.: «Институт психологии РАН», 2006. — 623 с. — ISBN 5-9270-0088-6.
5. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М.: РАУ, 1993.
6. Деркач А.А. Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Ю.В. Синягин. — М.: РАГС, 1999.
7. Загрядский В.П. Методы исследования в психологии труда: методическое пособие / В.П. Загрядский, З.К. Сулимо-Самуйло. — Л.: ВМедА, 1976. — 110 с.
8. Ильин Н.Ф. Некоторые вопросы психологии в деятельности военного врача: Лекция для курсантов и слушателей факультетов подготовки врачей / Н.Ф. Ильин. — Л.: ВМедА, 1986. — 35 с.
9. Корзунин В.А. Закономерности динамики профессионально важных качеств военных врачей в процессе профессионализации / Автореф. дисс. ... доктора психол. наук / В.А. Корзунин. — СПб: ВМедА, 2002. — 37 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. — СПб., 1993.
11. Лебедева А.Г. Организация постдипломного обучения в клинической интернатуре / А.Г. Лебедева, Н.В. Морозова, В.К. Козлов // Методологические проблемы первого этапа последипломного обучения: Тез. докл. зональной методической конференции — Хабаровск: изд-во ХГМИ, 1996. — 116 с.
12. Маклаков А.Г. Методы углубленного психологического изучения кандидатов на учебу / А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин // Методические рекомендации по профессиональному психологическому отбору. — М., ВмедА, 1994.
13. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров // Работе с кадрами — научное обеспечение / Под ред. Ю.Н. Голубева. — Л., 1989. — 188 с.
14. Новомодная А.П. Анализ подготовки специалистов в клинической интернатуре и интернов — в практическом здравоохранении / А.П. Новомодная, И.Г. Пономарева, М.А. Абиев // Методологические проблемы первого этапа последипломного обучения: Тезисы докладов зональной методической конференции — Хабаровск: изд-во ХГМИ, 1996. — 116 с.
15. Платонова Н.М. Педагогика. Теория обучения / К.К. Платонов, В.А. Якунин. — СПб.: СПбГУ, 1993. — 82 с. — ISBN 5-87403-007-7.

16. Последипломное медицинское образование на современном этапе / Министерство образования РФ, Рос. медицинская академия последип. образования; [Редкол.: Л.К. Мошетов и др.]. — М.: М-Вести, 2000. — 480 с.
17. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики: Методическое руководство / Л.Н. Собчик. — Выпуск 1. — М.: Б.и., 1990. — 73 с.
18. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. — М.: из-во МПСИ, 2006. — 558 с. — ISBN 5—89502—566—8.
19. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. — М.: Изд-во «Логос», 1996. — 320 с. — ISBN 5—88439—015—7.

Агрессивное поведение детей дошкольного возраста

Тимошок Алла Васильевна, педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад №135» (г. Пермь)

Детская агрессивность — одно из тяжких испытаний для родителей. Дети сами часто не могут справиться со своей агрессивностью, и когда они становятся взрослыми, проблема управления агрессивным поведением остаётся для них чрезвычайно важной.

Под агрессивностью понимают действия ребенка, направленные на нанесение физического или психического вреда (ущерба) другому человеку или самому себе [2, с. 117]. Ребенок также может проявлять агрессивность против животных или материальных объектов.

Агрессивность детей может проявляться в нанесении ударов кулаками родителям и незнакомым, а также в том, что ребенок мучает животных, разбивает посуду, портит мебель, рвет тетради, книги братьев и сестер, кусается, забрасывает сверстников камнями и т.д. Нередко агрессивность детей направляется на самого себя: они рвут свою одежду, наносят себе раны, головой бьются о дверь и т.д.

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью.

К трем годам жалобы на упрямство сына или дочери звучат настойчивее. В этот период дети 2-х — 3-х лет попадают в детские сады, где, как отмечают М.Д. Лисина, В.С. Мухина, Л.Д. Кошелева, начинает формироваться опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и развертывания действий, направленных на другого.

В этот период конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться

символические формы агрессивности, такие как нытье, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии [1, с. 107].

Как отмечает И.А. Фурманов, что в этом возрасте усиливается «исследовательский инстинкт», и в это же время малыш сталкивается с целой системой новых, для его опыта, запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между спонтанным интересом и родительским «нельзя», ребенок невольно испытывает сильнейшую депривацию — ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Другими словами, приводит к состоянию фрустрации. Ребенок воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что в нем просыпается злость, отчаяние, агрессивные тенденции [3, с. 125].

Однако если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишением удовольствий, изоляции.

А. Фромм, указывая на существование феномена «перенесения», который в три-четыре года является одной из самых обычных примет агрессивности. Суть его в том, что ребенок не осмеливается в этом возрасте открыто излить свою злость на мать и переносит гнев и агрессивность на другой, гораздо более безобидный объект. Ребенок не может взять верх над матерью с отцом, прежде всего потому, что они взрослые и пользуются реальным авторитетом. К тому же ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний.

Ребенок к актам насилия может относить довольно широкий спектр действий, в который включаются даже такие, как лишение лакомства, игрушки, вербальные внушения, произнесенные повышенным тоном.

Проблема агрессивности в младшем дошкольном возрасте совпадает с кризисом трех лет.

Как считал Д.Б. Элькомн, кризис трех лет — это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть

кризис своего «Я». Л.С. Выготский указывал, что в данных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый. Ребенок, не доставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. Благодаря этому, создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Из «беби», которого носили на руках, он превратился в строптивое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотичное, так что сразу весь его облик в семье меняется.

В кризисе трех лет происходит то, что называют раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может их разломать со злостью, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Тенденция к самостоятельной деятельности знаменует собой то, что взрослые не закрыты для ребенка предметом и способом обращения с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образцов действий и отношений в окружающем мире.

Феномен «Я сам» означает не только возникновение внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. В результате такого отделения взрослый как бы впервые возникают в мире детской жизни. Детский мир из мира ограниченного, с точки зрения взрослых, что обуславливается неразвистостью аффективно эмоционально-волевой сферы, отсюда неумение управлять своими эмоциями.

С одной стороны, самостоятельность ребенка во всем, а с другой — слабая саморегуляция. И от нас взрослых, особенно родителей, требуется быть еще более внимательными и сочувствующими ребенку в этот период времени, т.е. отнестись к нему с пониманием.

В этот период детства родители «консолидируются» и все вместе начинают подавлять «самоутверждение ребенка». И, конечно, родители для этого используют любые средства.

От детей требуют соответствия родительским представлениям о поведении. А эти представления подразумевают полную «покорность». Но, несмотря на то, что преобладают негативные отношения с взрослыми, дети, все-таки, постоянно стремятся к установлению и сохранению положительных взаимоотношений с ними. И, если эти взаимоотношения не удовлетворяют ребенка, у него возникают глубокие аффективные переживания, которые ведут либо к значительному снижению активности в общении со сверстниками, либо к агрессивности по отношению к ним. В этом случае мы говорим о непонимании родителями своего ребенка, его трудного периода. И это непонимание выражается применением физической силы и грубости по отношению к «своему милому беби».

Родители становятся невыносимыми, ссорясь с ребенком, и друг с другом из-за его воспитания. А в этом случае, при воспитании детей в атмосфере постоянных

скандалов, драк, недоразумений в семье у ребенка культивируется и усиливается неумение сдерживать непосредственные эмоциональные реакции, возбудимость, конфликтность. Заражаясь раздражительностью взрослых, дети переносят ее на свое ближайшее окружение — сверстников.

Несмотря на всю активность и кажущуюся самостоятельность, которую проявляют дети в процессе освоения пространства окружающего мира, ни в коем случае нельзя сказать, что в этом деле они вполне могут обойтись без квалифицированной помощи взрослых.

Все формы (и типы поведения) агрессивности имеют одну общую черту: они вызваны попытками контролировать ситуацию, воздействовать на нее в целях совершенствования либо себя, либо своего окружения, включая близких людей. Реакция в виде агрессивного поведения, вероятно, приводится в действие врожденными механизмами, некоей внутренней мотивирующей силой.

Существуют две главные формы агрессии, с которыми приходится сталкиваться родителям. Первая — деструктивная агрессия, то есть настойчивое, невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели и тренировку. Другая форма — враждебная деструктивность, то есть злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим поведение. Ненависть, ярость, задиристость, желание отомстить и т.п. тоже могут быть формой самозащиты, однако порождают множество личных проблем и заставляют страдать окружающих. Деструктивная враждебность вызывается попытками самоутвердиться и контролировать жизненные ситуации. Под воздействием чрезмерного дистресса или боли возникает желание причинить боль и вызвать деструкцию объекта или личности, которые были предметом контроля.

Родителям нужно знать, что существуют возможности модификации возникающей у ребенка враждебности. Они в основном зависят от того, насколько благоприятны отношения между ребенком и родителями. Любовь и добро, позитивная эмоциональная атмосфера взаимоотношений помогут ребенку избежать значительных испытаний, боли и сохранить эмоциональное благополучие.

Всё разнообразие взаимодействий между родителями и детьми может быть распределено по группам. Выделено родителями и детьми, положительная сторона которых может быть усилена, а чрезмерная враждебность — смягчена.

1. Помощь в преодолении чувства чрезмерного недовольства. Это помощь ребенку, когда он находится на грани мобилизации враждебности. Наилучший период проработки враждебности ребенка, вне зависимости от того, избыточна она или нет, — ранняя стадия её генерации.

2. Разрешить ребенку быть в разумных пределах независимым означает делать дом безопасным и пригодным для удовлетворения любознательности ребенка, создать «детоустойчивый» дом. Маленькие исследователи с огромным удовольствием и энергией осваивают

новую для них среду. Это удовольствие, однако, можно легко испортить, превратив, по сути, в неудовольствие, если исследовательская активность ребёнка постоянно ограничивается.

3. Установление ограничений часто является камнем преткновения в отношениях между родителями и ребёнком. Заботясь об интересах ребёнка, родители без особой необходимости устанавливают жёсткие рамки запретов, которые вызывают в ребёнке протест, а значит, создают почву для мобилизации враждебности. Избирательность волеизъявления родителей при установлении ограничений, разумное регулирование конфликтов помогают избегать проявлений гнева, а также и чувства вины, если гнев не сдерживался.

4. Обучение ребёнка тому, как справляться с раздражением и выражать его разумными и приемлемыми средствами, — это ключевая задача воспитания. Враждебно настроенный ребёнок не есть «воплощение зла», его агрессивность — результат неумения сдерживать свои эмоции, неумение приемлемыми средствами выразить своё неудовольствие и раздражение. Помогая ребёнку выразить те чувства, которые ему в тягость, родители обеспечивают ему защиту и поддержку.

5. Преодоление вспышек раздражения и ярости со стороны детей по значимости стоит среди наиболее серьёзных

и критических для развития событий — как в жизни ребёнка, так и родителей. Вполне вероятно, что детские вспышки раздражения (припадки ярости) создают для родителей больше сложностей, чем встречается в любом другом типе взаимоотношений. Вспышки раздражения и ярости являются не просто средством разрядить скопившуюся враждебность и ненависть, они способны навсегда зафиксировать эти чувства в психике ребёнка. Конструктивное преодоление вспышек ярости и раздражения должно иметь первоочередное значение.

6. Как и прочие источники чрезмерного неудовольствия, болезненные эмоциональные переживания могут также мобилизовать враждебность. Несмотря на некоторые исключения, сильное беспокойство и депрессия большей частью возбуждают чувство враждебности к близким. Переживание чувства стыда, например, выражается ли оно в явной и непосредственной или в скрытой форме, может вызвать сильное страдание, желание нанести вред себе или другим. Ревность вызывает желание мстить. Установление гармоничных отношений между родителями и ребёнком — это, как мы полагаем, главнейший залог здорового эмоционального развития наших детей. Гармоничные отношения доставляют чувство огромного удовлетворения родителям в их трудном деле воспитания личности, их каждодневные усилия обогащают жизнь.

Литература:

1. Бауэр Т. Психическое развитие младенца / Пер. с англ. А.Б. Леоновой. Под общ. ред. А.В. Запорожца и Б.М. Величковского. — М.: Прогресс, 1985.
2. Буянов М.М. Нервный ребенок. М.: Знание, 1997.
3. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. — Минск, 1996.

Формы и методы развития личности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Методы диагностического обследования

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

ВДОУ важным аспектом адаптации детей является психологическая диагностика. Именно психологическая диагностика позволяет выявить детские проблемы, мешающие процессу адаптации.

Для психологической диагностики в ДОУ используется широкий перечень психодиагностических методик.

Тесты-опросники предполагают набор пунктов (вопросов, утверждений), относительно которых испытуемый выносит суждения (как правило, используется двух- или трехальтернативный выбор ответов).

Открытые опросники не предусматривают стандартизованного ответа испытуемого; стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям.

Шкальные техники предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений, изобразительного материала, конкретных лиц и т.п.) по выраженности в них качества, заданного шкалой (например: «теплый — холодный», «сильный — слабый»). Обычно используются трех-, пяти- и семиточечные шкалы. Особый вариант шкалирования — это субъективная классификация, предполагающая выявление субъективного структурирования объектов на уровне шкалы наименований.

Индивидуально-ориентированные (идеографические) техники типа репертуарных решеток могут по форме совпадать со шкальными, опросными методами, напоминать беседу или интервью. Их основное отличие от тестов-опросников состоит в том, что параметры, которые оцени-

ваются (оси, измерения, конструкты), не задаются извне, а выделяются на основе индивидуальных ответов данного конкретного испытуемого. Отличие этих методов от метода интервью состоит в том, что репертуарные решетки позволяют осуществлять применение современного статистического аппарата и делают надежными диагностические выводы относительно индивидуальных особенностей субъекта.

Проективные техники основаны на том, что недостаточно структурированный материал, выступающий в качестве «стимула», при соответствующей организации всего эксперимента в целом порождает процессы фантазии, воображения, в которых раскрываются те или иные характеристики субъекта. В клиническом употреблении проективные техники часто строятся на интуиции и теоретической подготовке психодиагноста, которые оказываются необходимыми на этапе интерпретации данных. Исследовательское употребление проективных техник предполагает, как правило, применение контент-аналитических процедур, стандартизирующих обработку данных.

Диалогические техники учитывают, что психодиагност вступает в контакт с обследуемым и достигает наилучших диагностических результатов за счет специфических особенностей этого контакта, релевантных диагностической задаче. Так, доверительный контакт необходим при диагностике семейных затруднений, характера личностного развития ребенка и во многих других случаях, в которых диагност одновременно выступает в роли и консультанта, и психотерапевта. Ситуация диагностического патопсихологического обследования диктует построение общения по принципу экспертизы.

Диалогические техники могут быть вербальными (интервью, беседы) и невербальными (например, игра с ребенком может выступать как невербальная диагностическая процедура).

Способности и психические функции диагностируются в основном методами, влияние психодиагноста в которых выражено минимально, — в основном объективными тестами и тестами-опросниками. Личностные черты преимущественно диагностируются тестами-опросниками; когнитивная организация, другие индивидуальные свойства выявляются преимущественно методиками среднего уровня (по степени влияния психодиагноста на процесс диагностики) — репертуарными решетками, проективными техниками.

Мотивация, отношение диагностируются преимущественно проективными техниками. Роль диалогических методик, обладающих максимальной степенью включенности психодиагноста, особенно важна в области диагностики взаимоотношений, общения (таких свойств, актуализация которых требует воссоздания реальных ситуаций общения).

Для проведения исследования по нашей теме мы сформулировали следующую цель: исследование особенностей диагностики и коррекции эмоционально-личностного развития ребенка.

Объект: дети старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: личностная тревожность как особенность эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: специфической особенностью эмоционально-личностной сферы в старшем дошкольном возрасте является тревожность, которая может быть снижена путем применения коррекционной программы с комплексным использованием игровых, арттерапевтических, сказкотерапевтических, психогимнастических методов.

Методы: анализ научной литературы, методы математической статистики и коррекционные методы, метод тестирования с использованием следующих диагностических методик: «Рисунок несуществующего животного» (Венгер А.Л.), «Рисунок семьи» (Венгер А.Л.), Методика оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу (УТН, Нижегородцева Н.В.).

Принцип занятий как основания формирования развития личности детей в условиях ДОУ.

В современной педагогике всё больше популярны термины: синтез искусств, интегрированные подходы, взаимовлияние форм различной художественной специфики. Потребность в этом объясняется рядом причин:

- мир, окружающий детей, познаётся ими в своём многообразии и единстве, а зачастую разделы дошкольной образовательной программы не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты;
- интегрированные и комплексные занятия развивают потенциал самих воспитанников, побуждают к активному познанию окружающей действительности, развитию мышления, коммуникативных способностей;
- форма проведения интегрированных и комплексных занятий нестандартна, интересна; снимается утомляемость и перенапряжение воспитанников за счёт переключения на разнообразные виды деятельности, повышается познавательный интерес;
- интеграция в современном обществе объясняет необходимость интеграции в образовании (современному обществу необходимы высококлассные специалисты, и начинать подготовку образованных специалистов необходимо с детского сада, начальной школы, чему и способствует интеграция в ДОУ);
- интеграция даёт возможность для самореализации, самовыражения, творчества педагога.

Для большинства из нас синтез — это преодоление разобщенности знаний, стремление к созданию у дошкольников целостности восприятия мира. У искусства свой особый предмет для общения с человеком: эмоции, настроения, стремления, идеалы. Музыку называют «языком чувств», так как она даёт ни с чем несравнимые возможности для развития эмоциональной сферы детей. Музыкальное искусство включает в себя и интеллектуальное начало. В процессе рассказа о музыке и её анализа у дошкольников развивается речь, которая со временем становится более содержательной,

образной и выразительной. Воплощая свои впечатления от музыки в художественной деятельности, ребёнок становится более свободным и творческим. Взаимосвязь изобразительного, музыкального и литературного аспекта в искусстве увеличивает радость детей. Выразительное чтение, пение, игра на детских музыкальных инструментах, инсценирование, возможность воплощения впечатлений в изображении — всё это усиливает эмоциональный настрой, развивает интерес и эстетические чувства детей, формирует их эстетическую оценку, способствует творческой активности. И, как итог, интерес детей к музыкальной деятельности возрастает. Продуманно объединить многие виды художественной деятельности, чередовать их, находить черты близости и отличия произведений разных видов искусства позволяют комплексные занятия.

Осуществление синтеза как взаимодействия, соединения (интеграции) выступает основным принципом построения содержания и приводит к такому важному познавательному результату, как формирование целостной естественнонаучной картины мира. Это ведёт к появлению качественного нового типа знаний.

В методической литературе по дошкольному образованию нет четкого определения особенностей комплексных и интегрированных видов занятий. Н.Е. Васюкова и О.И. Чехонина дают следующую характеристику данным видам занятий:

Комплексное — реализация задач средствами разных видов деятельности при ассоциативных связях между ними (беседа о правилах пожарной безопасности переходит в рисование плаката по теме). При этом один вид деятельности доминирует, а второй его дополняет, создаёт эмоциональный настрой.

Интегрированное — соединяет знания из разных образовательных областей на равноправной основе, дополняя друг друга (рассматривание такого понятия, как «настроение» через произведения музыки, литературы, живописи).

Тема комплексного занятия может быть взята из жизни или позаимствована из сказки, связана с определённым сюжетом. Темой может быть и само искусство. Многообразие тем обогащает содержание комплексных занятий, предоставляет педагогу широкий выбор возможностей. Цель этого вида занятий — дать детям представление о специфике различных видов искусства (живопись, поэзия, музыка, театр, хореография), выразительных особенностях их художественных средств, возможностях своим, оригинальным языком передать мысли, настроения в каких-либо видах художественной деятельности. Поэтому на комплексных занятиях важно не формально, а продуманно объединять все виды художественной деятельности. Через сравнение, сопоставление художественных образов дети глубже прочувствуют индивидуальность произведений, приблизятся к пониманию специфики каждого вида искусства. Важно, чтобы смена художественной деятельности не носила формального характера, а объединя-

лась бы задачами — передать сходное с музыкой настроение в рисунке, движениях, стихах.

Педагог может заострить внимание детей на наиболее удачно найденных образах и поговорить с ними о том, как удалось передать то или иное явление, настроение. Иногда проводят игру, угадывая, какое настроение хотел выразить ребёнок в сочинённом им движении (танце, песне, марше). Подготовку к комплексному занятию осуществляет музыкальный руководитель совместно с воспитателями, чтобы использовать все знания и умения, которые дети получили на других занятиях.

Так сложилось в практике, что комплексные занятия чаще всего используются в качестве варианта досуговой деятельности и темы их, чаще всего, связаны со временами года и природными явлениями. На таких занятиях исполнительская деятельность детей представлена во всём многообразии; требуется предварительная работа, заключающаяся главным образом в разучивании с детьми тех или иных художественных номеров.

Гораздо более широк диапазон возможностей интегрированных занятий. В основе интегрированных занятий может лежать не только синтез искусств и художественной деятельности дошкольников, эти занятия могут быть наполнены другими видами деятельности: трудовой, познавательной (развитие речи, ознакомление с окружающим миром, формирование элементарных математических представлений, экспериментирование), двигательной.

Важно заметить, что методика проведения интегрированного занятия существенно отличается от методики проведения обычного занятия.

Наиболее эффективные методы и приёмы интегрированного занятия:

- сравнительный анализ, сопоставление, поиск, эвристическая деятельность;
 - проблемные вопросы, использование заданий типа «докажи», «объясни», «как ты узнал?» и др.;
 - разнообразные речевые дидактические игры для знакомства с культурно-речевыми эталонами, активизации словаря, воспитания чувства уверенности в своих силах.
- Требования к структуре интегрированных занятий:
- чёткость, компактность, сжатость материала;
 - продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала, разделов программы на каждом занятии;
 - взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых предметов на каждом занятии;
 - большая информационная ёмкость материала, используемого на занятиях;
 - систематичность и доступность изложения материала;
 - необходимость соблюдения временных рамок занятия.

Примерная структура занятия:

Вводная часть. Создаётся проблемная ситуация, стимулирующая активность детей к поиску её решения.

Основная часть. Детям даются новые задания, необходимые для решения проблемного вопроса.

Заключительная часть. Детям предлагается любая практическая работа (дидактические игры, рисование и др.) на закрепление полученной информации или актуализации ранее усвоенной.

Преимущества интегрированных занятий:

- способствуют повышению мотивации обучения, формированию познавательного интереса воспитанников, целостной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

- в большей степени, чем обычные занятия, способствуют развитию речи, формированию умения воспитанников сравнивать, обобщать, делать выводы, снимают перенапряжение, перегрузку;

- углубляют представление о понятиях, закономерностях, связанных с понятием, расширяют кругозор;

- основываются на нахождении новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют выводы, наблюдения воспитанников;

- эмоционально развивают детей, т.к. основаны на элементах музыки, живописи, литературы, пластики и др.

Трудности проведения интегрированного занятия:

- сложность отбора материала;

- подробное структурирование занятия;

- проблема личной совместимости педагогов;

- общий подход к оценке знаний и умений детей;

- согласованное применение одинаковых терминов и понятий.

Интеграция может присутствовать и внутри музыкальной деятельности. Так, если на занятии дети привлекаются к слушанию музыки, пению, музыкально-ритмичным движениям, элементарному музицированию, музыкальному творчеству, то они, несомненно, глубже осознают основные средства музыкальной выразительности: мелодию и ритм. Примерные темы таких занятий: «Ритм — сердце музыки», «Музыка и настроение», «Вальс в музыке, песне, движении, сказке». Подобный подход приемлем и для других видов художественно-эстетической деятельности: изобразительной и театрализованной. Механизм интеграции является образ, создаваемый с помощью разных видов детской деятельности и искусства. Интеграция предполагает создание условий для двигательной активности ребёнка, его эмоционального, интеллектуального, социально-нравственного здоровья; выход на творчески-продуктивную деятельность дошкольников: рисование на основе полученных впечатлений, ручной труд, сочинение песен, маленьких рассказов, создание игровых и танцевальных импровизаций, творческое экспериментирование. Таким образом, интегрированные занятия не только обогащают знания детей об окружающем мире, но и способствуют развитию творческого мышления, формируют яркие положительные эмоции у детей в процессе их творческого взаимодействия и деятельности общения с взрослыми.

Интегрированные занятия, как более сложные по насыщенности, требующие серьёзной и систематической предварительной работы, определённой подготовки детей

к восприятию того или иного материала, проводятся, как правило, один раз в квартал. Педагогическая и методическая технология интегрированных занятий может быть различной, однако, в любом случае необходимо их моделирование. Самостоятельный поиск новых оптимальных схем-моделей — проявление творческой активности педагога.

Для цели нашей работы больше подходит цикл групповых занятий, выполняющих коррекционно-развивающую функцию и содержащие в себе комплекс упражнений с элементами игровых, арттерапевтических, сказкотерапевтических, психогимнастических техник.

Выборку исследования составили 40 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст 6 лет), среди которых 22 девочки и 18 мальчиков. Все дети являлись воспитанниками Муниципального Дошкольного Образовательного Учреждения г. Москва. В соответствии с поставленной целью исследования выборка разделилась на две группы: 1) экспериментальная группа, численностью 20 человек, с которой проводились двухмесячные занятия по разработанной коррекционной программе. Средний возраст испытуемых 6 лет, половое соотношение: 11 девочек и 9 мальчиков; 2) контрольная группа численностью 20 человек, среди которых 11 девочек и 9 мальчиков, средний возраст 6 лет.

Исследование проходило в несколько этапов:

1. Первым этапом был констатирующий эксперимент. Данный этап включал в себя диагностические процедуры по установлению уровня тревожности и наличия страхов у старших дошкольников. Диагностика с помощью проективных методик проводилась на всей выборочной совокупности детей.

Применялись: методика «Рисунок несуществующего животного», методика «Рисунок семьи».

Следующая методика «Методика оценки уровня тревожности и predisposedности к неврозу» была проведена с родителями [18].

Для объективизации результатов, мы выделили основные сигналы, свидетельствующие о проявлении тревожности у ребенка [24].

Итоги наблюдения заносились в сводную таблицу, где отражена каждая из отмеченных характеристик, с присвоением 1 балла, при проявлении сигналов тревожности по данным характеристикам и присвоения 0 баллов, при отсутствии характерных признаков тревожности в рамках данной характеристики.

2. Вторым этапом исследования был формирующий эксперимент. В нём принимала только одна группа детей общей численностью 20 человек. Была разработана коррекционная программа, с использованием арттерапевтических, игровых, сказкотерапевтических приёмов и упражнений по которой дети занимались два месяца. Занятия проходили два раза в неделю в первой половине дня. Всего было проведено 12 занятий, длительностью 40 минут каждое. Виды работы приведены в таблице 5 Приложения.

Таблица 1

Сводная таблица результатов по итогам проведения методики «Несуществующее животное»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов
1	8	11	5	21	3	31	5
2	5	12	5	22	5	32	6
3	3	13	6	23	6	33	4
4	6	14	8	24	8	34	6
5	7	15	7	25	9	35	6
6	7	16	5	26	6	36	5
7	6	17	3	27	6	37	5
8	5	18	4	28	4	38	4
9	6	19	6	29	5	39	6
10	4	20	5	30	7	40	4

3. Третьим этапом исследования был контрольный эксперимент. Данный этап включал в себя повторные диагностические процедуры по установлению уровня тревожности и наличия страхов у старших дошкольников. Диагностика с помощью методик «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи», проводилась на всей выборочной совокупности детей. «Методика оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу» проводилась с родителя также повторно, однако в инструкции были небольшие изменения, то есть родителей просили отвечать на вопросы касающихся поведения их детей за последний месяц.

Результаты исследования и их анализ

На первом этапе диагностического исследования тревожности у детей с использованием методики «Рисунок несуществующего животного» для наиболее удобного и объективного подсчета результатов, мы выделили основные элементы, свидетельствующие о наличии тревожности [5].

Основные диагностические значимые факторы:

- обилие штриховки,
- сильный нажим,
- прерывистые линии,
- вторично проведенные линии,
- маленькими размерами изображений,
- «застывание» на деталях,
- избыточный поиск одобрения,

(При опросе по итогам выполненной методики учитывались те же факторы, что и при наблюдении за детьми.)

— жестикуляция: заламывание пальцев, скудная, узко амплитудная жестикуляция, компульсивные движения, блоки (закрытые позы);

— взгляд: неуверенный, бегающий, боязнь смотреть в глаза, опускание глаз, взгляд, ищущий поддержки у сверстников;

— соматовегетативные явления: изменение цвета кожного покрова, потливость, тремор;

— речь: запинки, длительный латентный период, повторы, регрессивная речь, уточнения.

При наличии одного из видов проявления фактора, данной характеристики присваивается 1 балл, при отсутствии — 0 баллов.

В итоговой таблице 1 приведен суммарный балл уровня тревожности.

Средний балл по всей выборочной совокупности детей равен 5,5. Выборка была разделена на две группы: 1. экспериментальная группа — номера испытуемых с 1 по 20 и 2. контрольная группа — номера испытуемых с 21 по 40. Средний балл в экспериментальной группе равнялся 5,5, в контрольной группе тоже 5,5. Таким образом, группы имели равную степень выраженности тревожности в обеих группах перед началом формирующего эксперимента.

Для наиболее удобного и объективного подсчета результатов методики «Рисунок семьи», мы также выделили основные факторы, свидетельствующие о наличии тревожности (таблица 2). Эти факторы полностью аналогичны тем, которые описаны в первой части описания полученных результатов.

Баллы подсчитывались и заносились в таблицу по системе полностью аналогичной системе подсчета описанной при подсчете результатов методики «Несуществующее животное». Усреднённый балл по все группе был равен 5,15. Средний балл в экспериментальной группе равнялся 5,2, в контрольной группе равнялся 5,1. Таким образом, группы практически имели равную степень выраженности тревожности по методике «Рисунок семьи» в обеих группах перед началом формирующего эксперимента.

Далее, результаты выполненной родителями «Методики оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу» также сводились в таблицу 3.

Суммарный средний балл по всей выборке был равен 15,6. Средний балл в экспериментальной группе равнялся 15,5, в контрольной группе равнялся 15,75. Таким

Таблица 2

Сводная таблица результатов по итогам проведения методики «Рисунок семьи»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов
1	8	11	4	21	4	31	6
2	4	12	5	22	5	32	6
3	2	13	6	23	6	33	5
4	5	14	7	24	6	34	6
5	7	15	6	25	7	35	4
6	6	16	5	26	6	36	5
7	7	17	3	27	6	37	5
8	5	18	3	28	5	38	3
9	5	19	6	29	5	39	3
10	4	20	6	30	4	40	5

Таблица 3

Сводная таблица результатов по результатам выполнения
«Методики оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов.	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов.	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов.	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов.
1	17	11	10	21	14	31	10
2	10	12	14	22	17	32	18
3	12	13	15	23	15	33	17
4	17	14	20	24	19	34	15
5	28	15	17	25	16	35	19
6	19	16	12	26	13	36	21
7	21	17	10	27	14	37	20
8	13	18	11	28	9	38	10
9	18	19	17	29	19	39	14
10	11	20	18	30	18	40	17

образом, группы практически имели равную степень выраженности тревожности по «Методике оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу» в обеих группах перед началом формирующего эксперимента.

Кроме того, качественная обработка проективных методик свидетельствовала о довольно высоком уровне тревожности старших дошкольников. В рисунках отмечалась интенсивная штриховка, либо наоборот неуверенность и слабость нажима, множественность линий. Многие дети подолгу не приступали к выполнению задания, опасаясь сделать неправильно. Многие рисунки были мелкими по размеру (что может говорить о заниженной самооценке, неуверенности в себе), акцентирование ног (нестабильность и непрочность положение), прорисовка зрачков (наличие страхов и опасений), перекрёстное штрихование (может быть связано с наличием навязчивых опасений).

После проведения цикла коррекционных занятий в экспериментальной группе, на всей выборке был произведён контрольный срез и с использованием тех же методик. Результаты были отражены в сводной таблице 4 Прило-

жения, из которой видно, что усреднённые показатели по всем методикам в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной, это значит что уровень тревожности и страхов у них тоже ниже.

Снижение уровня тревожности в экспериментальной группе можно также представить в процентном соотношении, из которого следует, что по методике «Рисунок несуществующего животного» после коррекционного воздействия тревожность детей снизилась на 42 %, по методике «Рисунок семьи» снизилась на 34 %, опрос родителей показал, что они отмечают снижение тревожности и уменьшение страхов у их детей на 13 %.

Результаты, полученные в экспериментальной группе являются статистически значимыми. Вычисления производились с помощью непараметрического критерия Стьюдента для независимых выборок.

Выяснилось, результаты по всем тестам на констатирующем этапе значимо не отличались друг от друга. Однако, после коррекционной работы, показатели тревожности в экспериментальной группе по тесту «Рисунок

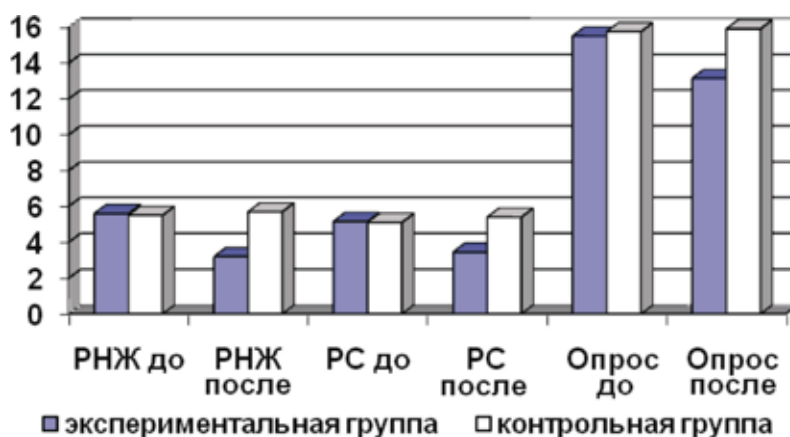


Рис. 1. Гистограмма изменения уровня тревожности до и после формирующего эксперимента, баллы

несуществующего животного были значимо ниже, чем в группе сравнения ($t=5,4$ на уровне $p<0,001$). По методике «Рисунок семьи» результаты были также значимо ниже ($t=4,05$ на уровне $p<0,001$). «Методика оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу» обнаруживала различия при $t=2,8$ на уровне $p<0,01$.

Качественный анализ графического материала в экспериментальной группе показывает, что в рисунках не просматривается выраженного психоэмоционального напряжения, уменьшается использование интенсивной штриховки, акцентирование и выделение глаз у персонажей рисунков выражено в меньшей степени. В рисунке семьи отмечается меньшее застревание на деталях, во многих рисунках отсутствуют «изолирующие» линии, отделяющие членов семьи друг от друга, выражение лица персонажей часто с улыбкой, фигуры несколько большие по размеру.

Отсюда можно с уверенностью заключить, что в ходе коррекционной работы, уровень тревожности старших дошкольников снижается.

Полученные результаты требуют своего обсуждения в свете поставленных целей и выдвинутой гипотезы.

По результатам проведенного эксперимента можно отметить, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Разработанная нами программа с использованием арттерапевтических и игровых техник является эффективным средством снижения тревожности и страхов в старшем дошкольном возрасте.

Кроме того, проективные рисуночные методики являются эффективным средством диагностики детской тревожности. Рисунки, также как средство арттерапии выступают и эффективным коррекционным средством.

Учитывая тот факт, что мы проводили рисуночные методики с достаточно большим временным интервалом, между ними, мы можем констатировать, что измеряемое свойство носит достаточно устойчивый характер (как это было отчетливо видно в контрольной группе, где тревожность даже немного повысилась). Следовательно, мы можем говорить о том, что обе эти методики с достаточной

степенью достоверности измеряют одни и те же, относительно устойчивые качества личности. В узком смысле, в данном случае это была тревожность.

На наш взгляд такой показатель вполне закономерен, несмотря на то, что мы ещё пользовались традиционным, достаточно надежным и проверенным тест — опросником, который заполняли родители.

Во-первых, родители находятся непосредственно внутри структуры формирования личности ребенка и поэтому не имеют возможности достаточно объективно, беспристрастно и отстраненно оценивать качества собственного ребенка.

Во-вторых, родители не имеют полной и достаточно объективной картины внешних проявлений тревожности, в отличие от профессионального психолога и поэтому могут ориентироваться на абсолютно другие, субъективные признаки.

В-третьих, родители склонны к проявлению «эффекта ореола» по отношению к своим детям и могут значительно занижать, по их мнению, негативные качества личности ребенка и преувеличивать положительные качества.

Все вышеперечисленные нюансы оценки родителями детей, способны в значительной степени исказить истинную картину и значительно повлиять на уровень корреляции.

Мы не можем не заметить и тот факт, что, изучая практическую и теоретическую базу исследования, мы не смогли найти ни одного серьезного исследования по данной возрастной категории, с использованием не проективных методов, а в доступной для нас практической базе мы не нашли ни одного не проективного теста, с помощью которого можно было бы серьезно и надежно выявить истинный уровень тревожности ребенка. Это и понятно, вербальная сфера и понятийный аппарат ребенка шести лет имеет еще достаточно низкий уровень развития, и составление опросников для данной категории представляет большую трудность.

Таким образом, проективные методы исследования и коррекции остаются на данный момент наиболее до-

ступным и адекватным материалом для исследования психологических характеристик дошкольников и младших школьников. Кроме того, у проективных методов исследования есть еще один неоспоримый плюс: при их использовании гораздо проще избежать момента «догадки испытуемого», рационализации и блоков которые ставит сознание при затрагивании личностно значимых и фрустрирующих факторов. С помощью проективных методов исследования мы, так же, имеем возможность заглянуть в сферу бессознательного и в истинные мотивы, которые стоят за тем или иным типом реагированием или другими психическими проявлениями.

Таким образом, показатели уровня тревожности у большинства испытуемых находятся в пределах нормы (средний с тенденцией к повышению уровень). Несмотря на это, результаты исследования выявили достаточно высокий процентный показатель детей с высоким уровнем тревожности, то есть у каждого третьего ребенка уровень тревожности отличается от оптимального.

Полученные данные определяют важность применения коррекционных мероприятий для снижения высокого уровня тревожности до нормативных значений. Отсутствие у психологов времени и физическая невозможность охвата индивидуальной коррекционной работой большого количества воспитанников ставит исследователей перед необходимостью создания эффективного метода коррекции тревожности у детей. Таким методом выступила разработанная нами интегративная программа, сочетающая в себе игровые, рисуночные, сказкотерапевтические техники. Программа показала свою эффективность, что позволяет использовать её как эффективное средство коррекции тревожности и страхов детей.

В обобщенном виде процесс игровой и арттерапевтической коррекции тревожности будет эффективен при создании условий для появления у ребенка следующих результатов: снятие острых переживаний беспокойства через отыгрывание ребенком состояния тревоги в свободной игре; появление чувства защищенности, спокойствия; раскрытие резервов для самокоррекции; перенос ребенком полученного опыта из игровой комнаты в реальную жизнь; снятие симптомов тревожности (симптоматическая коррекция) одновременно коррекция уровня тревожности, как следствия действия причины (каузальная коррекция); появление внутреннего источника самоконтроля и его корректировка при взаимодействии с психологом; получение ребенком навыков социального поведения; появление и отработка ребенком новых форм взаимодействия с окружающими; снижение количества страхов. Кроме того, программа способствовала снятию ситуативной тревоги при взаимодействии с другими людьми; снятию физического напряжения; снижению требований к себе со стороны ребенка; появление физической и эмоциональной безопасности у ребенка; формированию у ребенка позитивного самопринятия.

В целом анализ полученных результатов позволяет говорить об эффективности метода игровой коррекции лич-

ностных образований, в частности — высокого уровня тревожности и обилию страхов, препятствующих нормальному личностному развитию дошкольников.

Рекомендации по развитию эмоциональной сферы для детей дошкольного возраста в условиях ДОУ

В отличие от интеллектуального развития развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание. А ведь сама по себе эмоциональная сфера не складывается — ее необходимо формировать. Дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а больше замыкаются на телевизорах и компьютерах, хотя именно общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Известно, современные дети менее отзывчивы к чувствам других, присутствует и агрессивность в их поведении.

Сегодня много пишут и говорят о новых детях — «детиндиги», «тефлоновые» дети, «дети Белого Ягуара». Что значит быть современным ребенком? Взрослеть намного быстрее, чем родители. Схватывать все на лету, быть активным семь дней в неделю. Впитывать все до бесконечности...

Ребенок — всегда дитя своего времени, законы его развития реализуются (или не реализуются) в конкретных условиях воспитания, связанных с установками и представлениями окружающих его взрослых.

Нужно ли педагогам и родителям менять подходы в воспитании? Что делать с традиционными технологиями, как сочетать их с инновационными?

Проблема исследования особенностей развития современных дошкольников состоит в том, что традиционные методы и методики диагностики устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей. Изменилось сознание дошкольников, так как изменилось само общество.

В современном ребенке заложена деятельная натура, но проявится ли она в дальнейшей жизни — будет зависеть от условий воспитания и обучения. Первый вопрос малыша: «зачем?» — пришел на смену вопросу «почему?». Если раньше у ребенка был хорошо развит подражательный рефлекс, и он старался повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы — они сами выстраивают стратегию своего поведения. Если ребенок понимает и принимает смысл поступка или действия, которое должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест вплоть до агрессии.

В отличие от детей прошлого века у современных детей с момента рождения начинает функционировать смысловое восприятие, основанное на образах, которые при общении со взрослыми интуитивно-телепатическим путем возникают в правом полушарии головного мозга. Повышенная потребность ребенка к восприятию информации заставляет его постоянно искать возможности ее удовлетворения. Если он не получает необходимой «порции» информации, то начинает проявлять недоволь-

ство или агрессию. Иногда родители не могут понять: почему ребенок становится капризным или агрессивным. Повышенная потребность ребенка к восприятию информации объясняет тот факт, что уже с рождения дети любят смотреть телевизор. Особенно их привлекает реклама, которая отличается динамизмом и сжатостью информации.

У современного ребенка объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной выше, что позволяет ему воспринимать и перерабатывать большое количество информации за короткий промежуток времени. Эта способность дана современным детям для того, чтобы в век высоких технологий они успевали ориентироваться в информационном потоке. Современные дети воспринимают мир целостно, интуитивно выстраивая отношения между объектами и явлениями.

У современных детей повышенные тревожность и агрессия.

Сфера души ребенка — это «сосуд», который наполняется желаниями и эмоциями. В младенческом возрасте ребенок криком, плачем, а затем и жестами сообщает о своих желаниях и потребностях. С самого рождения душа ребенка наполнена страхом и тревогой перед окружающим его огромным пространством. В раннем возрасте для ребенка очень важен тактильный контакт, когда мать или отец прижимают его к груди, поглаживая по голове и спине, передавая свое тепло, в том числе и душевное. Ребенок чувствует эмоциональное состояние иначе, чем взрослые: он как бы «видит» цветовую гамму души. Чтобы снять ощущения страха и тревоги, некоторые дети любят спать с мягкой игрушкой, крепко прижимая ее к себе.

Чувство тревоги и страха дополняется агрессией, которая проявляется у многих детей. Чаще всего они проявляют агрессию при недостатке общения, когда недополучают человеческого тепла и необходимой информации. Для снятия страха и снижения детской агрессии взрослым необходимо организовать эмоционально-личностное общение и совместную деятельность с ребенком, что будет оптимизировать процесс познания окружающего мира.

Особенности развития детей с новым типом сознания свидетельствуют о том, что они отличаются от сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании и образовании.

Обогащение эмоционального опыта дошкольника

Долгое время система дошкольного образования в России была ориентирована на обеспечение познавательного развития детей. При этом эмоциональному развитию часто уделялось недостаточное внимание. Однако предназначение дошкольного возраста заключается не столько в овладении знаниями, умениями и навыками, сколько в становлении базовых свойств личности: самооценки, образа «Я», нравственных ценностей, социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми.

Преобразования, происходящие в России в последнее время, ставят особые задачи перед системой дошкольного образования. На первый план выступает личностно-ориентированная модель общения педагога с ребенком, работа о сохранении психического здоровья каждого ребенка, принятие его индивидуальности, раскрытие и развитие творческих способностей. При этом развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном обществе. Очень важно научить ребенка рассказывать о своем внутреннем мире, слушать, слышать и понимать окружающих.

Иногда взрослые не совсем владеют вопросами, касающимися сферы эмоций, и не могут оказать необходимую поддержку. А бывает, что ребенка учат сдерживанию чувств еще до того, как он откроет для себя мир собственных и чужих эмоций. Когда малыш ведет себя непринужденно и естественно, взрослые, оглядываясь вокруг, поспешно говорят: «Не плачь, ты же мужчина!», «Не дерись, ты же девочка!», «Ты что, трусишь?». И как следствие, ребенок прячет свои страхи, слезы и обиды, потому что эти чувства не приветствуются взрослыми. Это приводит к тому, что малыш вообще не овладевает способами распознавания, узнавания эмоциональных проявлений.

Конечно, эмоциональное развитие ребенка — задача не из легких. Однако именно родители могут и должны начать эту работу. Прежде всего, маме и папе следует учитывать небольшой словарный запас малыша. Поэтому необходимо, объясняя что-то ребенку, обозначать словом определенные эмоции, тем самым закладывая основы эмоционального словаря: «радость», «грустно», «сердишься», «удивляешься», «испуганный», «злой» и т.д. И чем больше окружающие взрослые говорят с ребенком о чувствах, настроениях (его собственных и близких людей, героев сказок или мультфильмов), тем более точно малышу удастся их распознать и обозначить словесно. Подобные беседы обогащают внутренний мир ребенка, учат его анализировать собственные эмоции и поведение, а также подводят к пониманию чужих переживаний и поступков.

Развивая эмоциональную сферу своего ребенка, родителям необходимо учитывать следующие моменты.

Обогащайте активный словарь ребенка словами, обозначающими эмоциональные состояния. Помогут вам в этом герои сказок и мультфильмов. Беседуйте о том, какие эмоции испытывают герои в той или иной момент, как меняется их настроение и почему.

Называя эмоциональное состояние, точно определяйте его словесно: «радость», «удивление», «грусть» и т.д. запомните сами и объясните ребенку: чувства не делятся на «хорошие» и «плохие». Злость иногда помогает вскрыть недовольство чужим поведением или собраться и справиться с тем, что давно не получалось. Страх не дает забывать о правилах безопасности и поэтому позволяет быть осторожным.

Научите ребенка разделять чувства и поступки: нет плохих чувств, есть плохие поступки: «Владик рассердился на тебя, ударил. Он поступил плохо. Он не нашел подходящих слов, чтобы выразить свое недовольство».

С уважением отнеситесь к чувствам малыша: он, как и взрослые, имеет право испытывать страх, гнев, грусть. Не призывайте его отказаться, например, от проявления гнева: «Не смей грубить мне!». Лучше помогите ему понять свое состояние: «Я понимаю, ты сердился на меня из-за того, что я занималась с твоим маленьким братом».

Педагоги могут организовать свою работу по развитию мира эмоций более последовательно и системно.

Начать эту работу можно со знакомства детей со своеобразным эмоциональным букварем, т.к. рассказать другим о чувствах, сделать их понятными можно не только с помощью слов, но и особого языка эмоций: мимики, жестов, поз, интонации. Педагогу нужно учить детей пользоваться языком эмоций как для выражения собственных чувств и переживаний, так и для лучшего понимания состояния других.

Педагог может использовать известный ему литературный материал. Вспоминая героев произведений, их переживания, дети сопоставляют их с личным опытом. Впоследствии это поможет им разобраться в непростых жизненных ситуациях.

Воспитатель (или психолог) имеет возможности проводить работу по эмоциональному развитию как индивидуально, так и с группой, и, следовательно, ребенок имеет возможность услышать несколько точек зрения, расширять свой поведенческий репертуар. Педагогу необходимо научить детей соотносить собственные эмоции с соответствующими событиями и индивидуальными предпочтениями.

Педагог учит ребят анализировать эмоциональное состояние другого, понимать его настроение, а также принимать его позицию.

Взрослый обогащает словарь детей словами-синонимами, обозначающими эмоциями. Например, радостный: веселый, ликующий, довольный, жизнерадостный. Данный аспект работы помогает ребенку выразить словами свое состояние, ведь у каждого человека они многогранны и многообразны.

При работе над развитием эмоций педагог может ставить следующие задачи.

Средняя группа:

- дать детям первичные знания о некоторых базовых эмоциях: радость, удивление, страх, гнев, горе, интерес, спокойствие.

- учить различать эмоции по схематическим изображениям.

- учить передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства: мимику, жесты, интонации.

Старшая группа:

- продолжать знакомство детей с эмоциями.

- расширять представления детей об эмоциях, предлагая их сравнивать.

- учить понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом.

- учить контролировать свои эмоции.

Подготовительная группа:

- закреплять у детей полученные знания об эмоциях.

- продолжать способствовать открытому проявлению эмоций различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими).

Работа по развитию эмоций поможет родителям и педагогам понять мир переживаний ребенка, лучше узнать его состояние в различных ситуациях, понять, что именно его тревожит и радует. Это позволит (при необходимости) уделить особое внимание малышу, который испытывает эмоциональный дискомфорт, помочь преодолеть и исправить отрицательные черты характера. Таким образом, окружающие ребенка взрослые смогут установить с ним доверительные отношения, а это в свою очередь сможет облегчить процесс воспитания и развития.

Эмоция — это мать психики. Для всего психического здоровья человека, главной целью является его правильное эмоциональное воспитание с самого раннего детства и на протяжении всей жизни. Заботясь о здоровье и всестороннем развитии детей, поддерживая у них бодрое, жизнерадостное настроение, сотрудники дошкольного учреждения стремятся сделать счастливым детство каждого ребенка. От педагогического мастерства воспитателя, его культуры зависит уровень общего развития ребенка. Неумение детей правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость, затрудняют общение детей со сверстниками и взрослыми. Важен словесный язык чувств, который обозначает явления эмоциональной жизни. Ребенок, говорящий на хорошем, богатом языке лучше мыслит, лучше понимает свои переживания.

Выводы

Исследование проведено в полном объеме. Проведена диагностика тревожности детей с использованием проективных методов исследования и с использованием метода наблюдения, а также с использованием не проективных методов исследования. Проведен качественный и количественный анализ полученных данных, в результате которого, подтвердилась основная гипотеза исследования.

Составленная нами коррекционная программа, учитывала ведущую деятельность данного периода, интенсивность возрастных страхов, базировалась на интегративном подходе соединяющим в себе методы игротерапии, арттерапии и сказкотерапии. Подтвердилась гипотеза исследования, специфической особенностью эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте является тревожность, которая может быть снижена путем применения коррекционной программы с комплексным использованием игровых, арттерапевтических, сказкотерапевтических, психогимнастических методов. Двухмесячный

цикл групповых занятий с экспериментальной группой снизил уровень личностной тревожности детей, уменьшил количество страхов, что подтвердилось качественной и количественным анализом результатов эксперимента.

Проделанная нами работа вносит определённый вклад в теорию исследования детской тревожности, так и в практическую деятельность педагога и психолога, позволяя использовать разработанную нами программу в условиях обычного детского сада для коррекции и развития эмоциональных и личностных особенностей детей.

Заключение

Тревожность — серьёзный эмоциональный и личностный барьер, осложняющий жизнь ребенка и его полноценное развитие. Тревожность влияет на психическое и физическое здоровье детей. Процесс личностного становления осуществляется на этапе дошкольного детства.

Если у младенцев страх вызывается только сильным звуком или потерей опоры, то у дошкольников его причинами может выступать множество не только биологических, но и социальных факторов. Именно социальные факторы нужно учитывать при разработке и проведении коррекционных программ. Кроме того, на следующем возрастном периоде, как утверждают психологи, при поступлении ребёнка в школу, количество социогенных страхов будет возрастать. Значит, социально-психологическая коррекционная работа должна ещё и брать выполнять профилактические функции, не допускать наслоение страхов друг на друга, предотвращать формирование не-

вроза и школьной дезадаптации в будущем. Кроме того, работу необходимо проводить с учётом ведущей деятельности дошкольного периода, включать в неё широкий арсенал игр, упражнений, заданий, которые объединяются в целостный, интегративный подход. Социально-педагогическая работа с ребёнком должна также строиться с учётом участия родителей.

Необходимо не только оптимизация отношений в группе сверстников и проигрывание актуальных страхов и переживаний, но и создание обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, накопление знаний родителей о психологических особенностях данного возраста, комплексное использование средств и методов психолого-педагогической коррекции. Всё это способствует значительному улучшению социальной ситуации развития ребёнка и снижению уровня детской тревожности, уменьшения страхов и опасений.

Практическая значимость проделанной работы состоит, в том, что предлагается комплексная программа коррекции тревожности и страхов у дошкольников. Показывается необходимость включения в диагностическую и коррекционную программу игровых техник, арттерапевтических методик (проективных графических тестов), психогимнастических упражнений, элементов сказкотерапии, способствующих ослаблению напряжённости, снятию общей тревожности, проработке и отреагированию страхов. Цикл групповых занятий с тревожными детьми снижает уровень личностной тревожности, уменьшает количество страхов, что позволяет сделать обучение и воспитание более эффективным.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. — 3-е изд., — М., 2008. — 272 с.
2. Бернс Р.Б., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Пер. с англ. М., 2005. — 146 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности. — М., 2005.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. — М., 2003. — 309 с.
5. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. — М., 2006. — 160 с.
6. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. — М., 2005. — 160 с.
7. Виртуальный словарь справочник по психодиагностике: Психофизиология профессиональной деятельности / Под ред. Трофимова И.Е. — СПб, 2007.
8. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2008. — 108 с.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: ЧеРо, 2005, с. 297
10. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М.: Педагогика, 2005.
11. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб.: СОЮЗ, 2007.
12. Изард К. Эмоции человека. — М., 2005. — 246 с.
13. Кочубей Б. Детские тревоги: что, откуда, почему? // Семья и школа, 1988, № 7.
14. Кочубей Б., Новикова Е. Как лечить тревожность. // Семья и школа, 1988, № 8.
15. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл человека. — М.: ТЦ Сфера, 2002., 204 с.
16. Наенко. Н.И. Психическая напряженность. — М., 2005. — 174 с.
17. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М. Просвещение: Владос, 2007. — 632 с.
18. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов. — М., 2001. — 221 с.

19. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М., 2005.
20. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования. — М.: Сфера, 2004.
21. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование» 1998, №2.
22. Психологический словарь. / Общ. Ред. А.В. Петровского. М.Г. Ярошевского, — М., 1996.
23. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. — М., 2004.
24. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М., 2002. 529 с.
25. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — СПб., 2001.
26. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. — М., 2007. — 236 с.
27. Степанов С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога — родителям. — Москва: Педагогика-Пресс, 2005. — 168 с.
28. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
29. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 2005. — 512 с.
30. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии, 1999, №2.
31. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М., 2002. — 160 с.
32. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Лабиринт души: терапевтические сказки. — М., Академический проспект, 2003.
33. Швеиц И.Г. Родительско-детские отношения как фактор формирования тревожности у старших дошкольников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. ЯГУ им. П.Г. Демидова, — Калуга, 2002.
34. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
35. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М.И. Буянова. — 2-е изд. — М., 2005. — 160 с.

Приложения

Таблица 1

Результаты по итогам проведения методики «Несуществующее животное»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов
1	8	11	5	21	3	31	5
2	5	12	5	22	5	32	6
3	3	13	6	23	6	33	4
4	6	14	8	24	8	34	6
5	7	15	7	25	9	35	6
6	7	16	5	26	6	36	5
7	6	17	3	27	6	37	5
8	5	18	4	28	4	38	4
9	6	19	6	29	5	39	6
10	4	20	5	30	7	40	4

Таблица 2

Результаты по итогам проведения методики «Рисунок семьи»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов
1	8	11	4	21	4	31	6
2	4	12	5	22	5	32	6
3	2	13	6	23	6	33	5
4	5	14	7	24	6	34	6
5	7	15	6	25	7	35	4
6	6	16	5	26	6	36	5
7	7	17	3	27	6	37	5
8	5	18	3	28	5	38	3
9	5	19	6	29	5	39	3
10	4	20	6	30	4	40	5

Таблица 3

Результаты выполнения «Методики оценки уровня тревожности и предрасположенности к неврозу»

Испытуемый экс.гр.	Количество баллов.	Испытуемый экс.гр.	Количество баллов.	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов.	Испытуемый кон.гр.	Количество баллов.
1	17	11	10	21	14	31	10
2	10	12	14	22	17	32	18
3	12	13	15	23	15	33	17
4	17	14	20	24	19	34	15
5	28	15	17	25	16	35	19
6	19	16	12	26	13	36	21
7	21	17	10	27	14	37	20
8	13	18	11	28	9	38	10
9	18	19	17	29	19	39	14
10	11	20	18	30	18	40	17

Таблица 4

Результаты контрольного эксперимента в сравниваемых группах

Испыт.	РНЖ	РС	Опрос	Испыт.	РНЖ	РС	Опрос
1	5	5	15	21	2	4	15
2	3	4	10	22	5	4	17
3	3	1	10	23	4	6	16
4	5	3	15	24	9	7	18
5	4	3	20	25	8	10	17
6	3	4	15	26	7	7	15
7	5	5	18	27	4	6	14
8	4	5	10	28	6	5	10
9	4	6	14	29	5	4	15
10	2	5	12	30	6	5	16
11	1	4	10	31	6	8	11
12	5	3	12	32	7	6	18
13	3	3	10	33	6	5	15
14	4	4	18	34	5	4	15
15	4	3	16	35	6	6	19
16	2	2	10	36	6	5	21
17	1	1	11	37	7	5	22
18	2	2	10	38	4	4	12
19	1	3	15	39	6	3	14
20	3	3	12	40	5	4	18
среднее	3,2	3,45	13,15	среднее	5,7	5,4	15,9

Таблица 5

Содержание экспериментальной программы

Этап	Формы и содержание работы
1 Констатирующий	Диагностика на всей выборке уровня тревожности, использование тестов «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи», наблюдение за детьми в процессе рисования, опрос родителей.
2 Формирующий	Занятие 1. Индивидуальная беседа с детьми из экспериментальной группы и выявление всех страхов. Рисунок на свободную тему. Занятие 2. Выявление страхов посредством рисования: «Нарисуй все свои страхи, все до одного». Подвижная игра. Занятие 3. Групповое обсуждение рисунков, рассказ психотерапевтической сказки. Занятие 4. Разминка. Знакомство с пугающими предметами, привыкание к нему. Подвижная игра. Занятие 5. Игра «Пятнашки», игра «Жмурки». Рассказ сказки. Занятие 6. Рисуем «злобу». Как сделать «злобу» доброй? Штрихование и раскрашивание (снятие психоэмоционального напряжения). Занятие 7. Игра «Прятки», Игра «Быстрые ответы». Рассказ сказки. Занятие 8. Игра «Сжатие», игра «Автобус». Рассказ сказки. Занятие 9. Игра-драматизация «Сочинение страшной истории», проигрывание её по ролям. Обсуждение. Занятие 10. Игра «Путешествие к Бабе-Яге и Кощею». Обсуждение. Занятие 11. Рисунок на свободную тему. Рассказ сказки. Занятие 12. Обсуждение старых рисунков страхов, игра «Восхождение».
3 Контрольный	Диагностика на всей выборке уровня тревожности, использование тестов «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи», наблюдение за детьми в процессе рисования, опрос родителей.

Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения. Одновременно это предупреждение тревожности и неуверенности в себе и застенчивости или их коррекция, если они уже входят в характер ребёнка.

Сказочные истории читались детям вслух, при этом производилось наблюдение за тем, как дети слушали. После каждой сказке задавались вопросы для обсуждения, высказывания детей не подвергались оценкам, они имели возможность высказаться до конца. После рассказа сказки дети по желанию могли нарисовать рисунок, иллюстрирующий эту сказку.

Цель коррекционной программы: создание психолого-педагогических условий для преодоления тревожности и страхов у детей через использования арттерапевтических, игровых, сказкотерапевтических техник

Задачи:

1. Формирование знаний о психолого-педагогических особенностях ребенка шестого года жизни.
2. Формирование позитивных взаимоотношений между детьми.
3. Коррекция тревожности у детей, снятие психоэмоционального напряжения и тормозимости.

Содержание работы реализовывалось через ряд этапов:

- вводно-оценочный;
- развивающий;
- контрольно-оценочный.

Антиципирующая мотивация как основополагающий фактор формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий

Шурыгин Илья Николаевич, аспирант
Международный славянский институт (г. Москва)

Современные социально-экономические преобразования в России вызвали существенную перестройку профессиональной сферы, приведя к психологической девальвации многих профессий, бывших ранее престижными и массовыми, и к размыванию соответствующих профессиональных слоев населения. Эти изменения совпали с широким внедрением в профессиональную сферу информационных технологий, которые унифицировали обучение и упростили технику исполнения профессиональных функций, ставших сходными для разных профессий. В совокупности эти изменения кардинально сдвинули приоритеты в проблематике исследования профессионалов. Более актуальным стало не формирование высшего уровня профессионального мастерства в одной профессии, а гибкий и психологически безболезненный переход из одной сферы труда в другую, или объединение двух, как ранее казалось, несовместимых сфер — инженера и менеджера, что сделало насущной эффективную реализацию уже имеющегося профессионального потенциала без утраты качества в быстро меняющихся условиях.

Необходимость разработки проблемы формирования профессионализма специалистов в области информационных технологий обусловлена повышением роли информационных технологий в жизни общества и возрастающей ролью информационно-технологического сопровождения деятельности различных предприятий и компаний. Это связано с необходимостью обработки больших потоков информации, ее систематизации, технического сопровождения данного процесса и требует от специалистов этого профиля особых профессиональных качеств и компетентности. Если теоретические разработки проблемы компетентности во многих отраслях практической деятельности (инженеров в области информационных технологий, менеджеров) уже осуществлены, то применительно к руководителям среднего звена в области информационных технологий они явно недостаточны. В то же время деятельность специалистов такого профиля имеет многофункциональный характер и требует наличия особых качеств профессиональной компетентности.

Деятельность руководителей среднего звена в области информационных технологий (инженеров-менеджеров) в большинстве случаев имеет интегративный характер, что обуславливает многосторонность развития их творческого потенциала. Это возможно при условии осознания специалистами необходимости постоянного саморазвития и самосовершенствования [4]. Основы развития таких ка-

честв разработаны в акмеологии. Применение акмеологических подходов и принципов к анализу управленческой деятельности в области информационных технологий и психологии субъектов этой деятельности позволит решить ряд практических задач, связанных с оптимизацией процесса формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

Особое значение в формировании профессионализма руководителя среднего звена в области информационных технологий имеют мотивы профессиональной деятельности, рефлексия, прогностичность и антиципация [2]. В психолого-акмеологических исследованиях не раз подчеркивалось, что профессионально-личностное развитие означает изменение мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности, а также происходит возрастание умений прогнозировать, планировать, а затем осуществлять на практике именно те профессиональные действия, которые соответствуют сформировавшимся ценностям [3,4].

Профессиональные, деятельностные мотивы формируются постепенно, начиная с опережающих представлений о своей предстоящей профессиональной деятельности [1]. На начальном этапе вхождения в должность развитие антиципирующей мотивации является основополагающей в формировании специалиста-руководителя, определяя его последующую профессиональную реализацию и развитие наиболее значимых профессиональных качеств руководителя (таких, как прогностичность, рефлексия), которые взаимобразно влияют на внутренние стимулы развития потребности в самообразовании, саморазвитии и тесно связана с высоким уровнем творчества, с осознанием своих возможностей в профессиональной сфере управленческой деятельности [5].

Рассмотрение феномена развития антиципирующей мотивации руководителей среднего звена в области информационных технологий, его значения и роли в формировании профессионализма представляет собой актуальную проблему в ситуации современного преобразования российской действительности.

Состояние и степень разработанности проблемы. В современной психологической науке имеется большое количество работ, посвященных психологическим аспектам управленческой деятельности. В отечественной и зарубежной психологии существует традиция изучения психологии руководства коллективами и управления психо-

логическими процессами (А.И. Китов, А.А. Свенцицкий, Л.И. Уманский), имеются достаточно надежные данные, свидетельствующие о влиянии личностных характеристик на успешность деятельности руководителя, его команды: предпочтения, система внутренних установок (К.В. Балдин, С.Н. Воробьев, Д.П. Парыгин, В.Б. Уткин, П.Н. Шихарев); активная позиция руководителя, профессионализм (А.А. Деркач, О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, А.В. Костин, Л.Г. Лаптев, А.В. Макарова, С.Г. Молчанов, Е.Б. Перелыгина, Э.Э. Сыманюк и др.); лидерские качества, способность к стратегическому мышлению и планированию, (И.А. Зимняя, С.В. Зыгмантович, А.Н. Овчаренко и др.), коммуникативные способности (А.М. Павлова, Г. Селевко и др.), мотивация (Е.П. Ильин, В.С. Мерлин и др.), субъективные отношения личности (Б.Г. Ананьев, Б.Я. Басов, Ф. Занецкий, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Ш.А. Надирашвили, Г. Олпорт, М. Смит, У. Томас, С.Л. Франк, Д.Н. Узнадзе).

В последнее время существенный вклад в исследование комплексной проблемы формирования профессиональной сферы руководителя вносит акмеология. Особое значение в акмеологических исследованиях развития личности руководителя занимают вопросы профессиональной мотивации, которые привлекали внимание многих зарубежных (А. Адлер, Р. Альберти, Э. Берн, Дж. Вольпе, В. Вендланд, П. Ванцвайг, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, Д.Дж. Либерман, А. Лазарус, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Рудестам, А. Сальтер, Дж. Смит, Э. Фром, Х.В. Хёфер, Э. Шостром, М. Эммонс, Р. Энтони и другие) и отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, Ф.Е. Василюк, В.И. Гарбузов, И.В. Дубровина, С.В. Ковалев, А.М. Прихожан, А. Прудченков, В.Г. Ромек, Т.А. Репина, Т.О. Смолева, Е.А. Серебрякова, А.В. Толстых и др.).

Особый интерес в контексте данного исследования имеют труды в области антиципации профессиональной деятельности и ее прогнозирования (И.Г. Батраченко, Г.Е. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, В.Д. Менделевич, Л.А. Регуш, И.М. Фейгенберг и другие). Несмотря на весьма широкий спектр работ, посвященных исследованию управленческих компетенций и феномена формирования профессиональной мотивации руководителя, недостаточным, по-нашему мнению, является анализ проблемы формирования антиципирующей мотивации как проявления профессиональной сферы руководителей среднего звена в области информационных технологий. Особый интерес представляют в этом плане исследования психолого-акмеологических детерминант данного процесса.

Несмотря на внимание исследователей к указанной проблеме в ее решении пока еще не преодолены существенные **противоречия** между:

- накопленными научными знаниями о профессиональном становлении инженеров-менеджеров и недостаточной изученностью роли антиципирующей мотивации в процессе профессионального становления руководителей среднего звена в области информационных технологий;

- исследованиями структуры и содержания мотивации инженеров-менеджеров и отсутствием анализа специфики структуры и содержания их антиципирующей мотивации;

- развитием психолого-акмеологических технологий работ, направленных на повышение реализации управленческого потенциала руководителей среднего звена и эффективности их профессиональной деятельности, и не использованием в рамках данных технологий механизмов по оптимизации формирования антиципирующей мотивации как проявления их профессиональной сферы.

Вышеизложенные противоречия, анализ психологической литературы позволили выделить **проблему** — определение психолого-акмеологических детерминант антиципирующей мотивации в формировании профессионализма руководителя среднего звена в области информационных технологий в условиях современных социально-экономических преобразований и существенной перестройки профессиональной сферы.

Несмотря на то, что в профессиональной сфере руководителей привлекаются новейшие технологии обеспечения управленческого процесса, внедряются инновации в области менеджмента и маркетинга профессиональных услуг, привлекаются информационные средства изучения стратегии развития отдела, однако недостаточно внимания уделяется процессу внедрения новых способов и средств управления небольшим коллективом в условиях развития информационно-технологического общества. Отсюда ряд недостатков: инженеры-менеджеры не всегда в полной мере представляют себе специфику своей профессиональной управленческой деятельности, антиципирующая мотивация инженеров-менеджеров не полностью соответствует актуальным (реальным) профессиональным мотивам, у них нередко наблюдаются случаи неадекватных антиципирующих представлений о своей профессии, наблюдаются случаи разочарования и отказа от руководящей должности и даже смены профессии.

Объектом исследования является формирование профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

Предметом исследования выступает развитие антиципирующей мотивации в формировании профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

Цель исследования — выявить роль антиципирующей мотивации в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий; разработать психолого-акмеологическую модель ее развития и апробировать ее в ходе тренинговой работы.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих **задач**:

1. Исследовать антиципирующую мотивацию в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий как психолого-акмеологическое понятие.

2. Разработать модель формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

3. Выявить психолого-акмеологические детерминанты развития антиципирующей мотивации как основополагающего фактора в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

4. Определить стратегии реализации психолого-акмеологической модели развития антиципирующей мотивации как основополагающего фактора в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий.

5. Реализовать модель развития антиципирующей мотивации как основополагающего фактора в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий в тренинговой работе и проанализировать полученные результаты.

В качестве гипотезы исследования были выдвинуты следующие предположения: процесс развития антиципирующей мотивации в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий будет более эффективным при:

- овладении когнитивными, ценностными и личностными стратегиями реализации антиципирующей мотивации руководителей среднего звена в области информационных технологий;

- создании необходимых психолого-акмеологических условий (внешних и внутренних) и факторов (объективных, субъективных, специальных);

- реализации стратегий развития антиципирующей мотивации руководителей среднего звена в области информационных технологий посредством специально организованной тренинговой работы.

Методологической основой исследования выступают общие и специальные методологические принципы акмеологического исследования: комплексный (Б.Г. Ананьев), системный (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.), компетентностный (О.С. Анисимов, Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Пономаренко, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова и др.) и подходы; психологическая теория деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.); теория развития личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.); принципы психологического детерминизма и развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн и др.); системно-синергетического подхода к изучению личности (А.Г. Асмолов, В.А. Барабанчиков, Ф.Е. Василюк, Э.Н. Гусинский, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.).

Теоретической основой исследования стали положения классических и современных теорий и подходов к

рассмотрению феномена развития ценностно-смысловой сферы личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.Ф. Вязникова, А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.Д. Ольшанский, И.Г. Петров, С.Л. Рубинштейн, А.В. Серый, В. Франкл, В.А. Ядов и др.); теоретические исследования, раскрывающие психологию мотивации в контексте мотивов трудовой деятельности и профессионального развития, отношения человека к труду (В.Г. Асеев, С.Б. Каверин, В.И. Ковалев, И.Г. Кокурин, Р.Л. Кричевский, А.К. Маркова, С.Г. Москвичев, В.Д. Шадриков, А.Г. Шмелев, В.А. Ядов, П.М. Якобсон и др.); исследования влияния профессиональной деятельности на формирование личности (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, А.А. Бодалев, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.); работы отечественных и зарубежных психологов, раскрывающих механизмы антиципационных и прогностических процессов (И.Г. Батраченко, Б.Ф. Ломов, В.Д. Менделевич, Л.А. Реруш, Е.А. Сергиенко, Е.Н. Сурков, И.Т. Фейгенберг и др.).

В качестве методов исследования применялись: теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных; эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, методы проективной психодиагностики, контент-анализ) с использованием целого ряда методик (методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№105); опросник «Способность к прогнозированию» Л.А. Реруш; «Южнокалифорнийский тест легкости и гибкости мышления» Дж. Гилфорда (ARP), методика изучения ценностных ориентаций Рокича, тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика диагностики доминирующего стиля руководства И.Д. Егорычевой, авторский опросник «Психологические факторы антиципирующей мотивации»).

Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты *W* статистическому, факторному анализу с применением пакетов программы SPSS-13 (корреляционный анализ по Спирмену; анализ различий по критерию Крускала-Уоллеса; сравнительный анализ распределений по критерию Хи квадрат).

В целом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

Антиципирующая мотивация руководителей среднего звена в области информационных технологий — это процесс и результат развития у субъекта профессиональной деятельности системы опережающих побуждений на основе прогнозирования представлений о предстоящей деятельности, ее целях, ценностях, смыслах и выполняемой роли в изменяющейся профессиональной сфере, способствующий профессионально-личностному развитию субъекта управления.

Структура антиципирующей мотивации профессионального становления руководителей среднего звена в области информационных технологий определяется как

интегральная личностно-профессиональная характеристика руководителя и включает три взаимосвязанных блока: процессуально-технологический блок (антиципация представлений о профессиональной деятельности руководителя среднего звена в области информационных технологий); ценностно-смысловой блок (предвосхищение ценностей и смысла управленческого труда); личностно-поведенческий блок (прогнозирование готовности к управленческой деятельности в роли инженера-менеджера через соотнесение образа «Я» с образом «профессиональное Я», «Я руководитель»).

Психолого-акмеологическая модель формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий, включающая диагностический, проективный, содержательный, технологический блоки; структурные компоненты (личностный, социальный, деятельностный); стратегии развития антиципирующей мотивации; психолого-акмеологические условия и факторы развития антиципирующей мотивации; тренинг развития антиципирующей мотивации и составляющие его блоки и модули.

Развитие антиципирующей мотивации руководителей среднего звена в области информационных технологий формируется в процессе овладения руководителями стратегий реализации, представленных тремя основными группами: 1) «когнитивные» — стратегии, направленные на понимание технологичной среды и отбора информации: определение технической проблемы, отбор средств и методов для решения проблемы, технический анализ ситуации, прогнозируемость управленческих действий, обеспечение материально-технической базы. 2) «ценностные» — стратегии, направленные на формирование ценностно-смысловой сферы управленческой деятельности: иерархия ценностей руководителя, способы и методы отбора мотивационно-ценностных предпочтений управленческой деятельности, определение целей и задач

управленческой деятельности. 3) «личностные» — стратегии, направленные на обеспечение процесса формирования профессионализма руководителя: профессионально-личностное развитие, саморефлексия, развитие прогностичности, повышение квалификации как вида профессионального обучения, обучение кадрового резерва.

Психолого-акмеологическими условиями развития антиципирующей мотивации в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий являются: внешние (адекватная репрезентация противоречий профессиональной и управленческой деятельности, использование методов имитационного моделирования в профессиональной управленческой деятельности, создание условий для осуществления личностно-профессионального развития и саморазвития, наличие благоприятной акмеологической среды, использование и совершенствование необходимой инфраструктуры) и внутренние (постоянное самообразование, развитие акмеологических инвариантов профессионализма, выработка наиболее эффективного стиля руководства).

На развитие антиципирующей мотивации в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий влияют специальные факторы (прогностичность, креативность, склонность к риску).

Тренинг развития антиципирующей мотивации в процессе формирования профессионализма руководителей среднего звена в области информационных технологий включает блоки, направленные на развитие способностей, связанных с наблюдательностью, восприимчивостью и сензитивностью в профессионально-управленческой деятельности, реализацией творческого потенциала у инженеров-менеджеров, апробированием антиципирующих мотивов профессионально-управленческой деятельности, обеспечением профессионально-личностного развития.

Литература:

1. Деркач А.А. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000, — 124 с.
2. Куликова Е.В. Акмеологические критерии, показатели и уровни развития профессиональной компетентности кадров управления. М.: МААН, 2005. — 21 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.
4. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности / Психология личности в трудах общественных психологов. Сост. Куликов Л.В. — СПб.: Питер, 2000, с. 119—130.
5. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала. М.: Флинта, 1998. 178 с.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исследование самооценки имиджа делового человека

Борисов Евгений Вячеславович, студент;

Васильева Анна Васильевна, студент;

Овчинникова Ирина Васильевна, старший преподаватель;

Шипицына Анастасия Сергеевна, студент

Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева

Современного делового человека невозможно представить без продуманного имиджа. Имиджу предается большое значение. Человек оказывает огромное влияние на большую часть окружения с помощью имиджа, поэтому хорошо продуманный имидж является залогом успеха многих мероприятий. Рассмотрим, что понимают под имиджем ученые и специалисты разных областей.

В Большом Энциклопедическом словаре дается следующая формулировка: Имидж — (англ. image — от лат. imago — образ, вид), целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.п. [6].

Терминологический словарь трактует данное слово как образ товара, услуги или компании, человека как совокупность ассоциаций и впечатлений о них, который складывается в сознании потребителей и формирует их определенное отношение к этому товару, услуге или компании.

В этом же словаре мы можем найти ещё одно определение понятия «имидж» — это образ делового человека, представление о нем, складывающееся у окружающих, репутация. [1, с. 102].

Значение имиджа в словаре конфликтолога звучит как — (от англ. Image — образ) — стереотипизированный (см. стереотип социальный) образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании. Как правило понятие имиджа относится к конкретному человеку, но может также распространяться на определённый товар, организацию, профессию и т.д. [5, с. 118].

Словарь терминов по психологии содержит в себе следующее определение: имидж — сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ чего-либо или кого либо, созданный с помощью средств массовой информации, литературы или самого лица. [3, с. 50].

По нашему мнению, большинство вышеприведенных определений имиджа не раскрывают всей сути данного феномена. Например, имидж не всегда целесообразно определять как «целенаправленно формируемый образ». Следует заметить, что существует возможность случай-

ного возникновения негативного имиджа. В словаре конфликтолога расшифровка имиджа начинается с термина стереотип, которое обозначает привычное, стандартное, шаблонное отношение к чему-либо. Мы полагаем, что имидж это не стереотипный образ, а результат соотношения возникшего при восприятии объекта со стереотипным образом.

Мы остановились на определении имиджа, данное А.Ю. Панасюком: «Имидж объекта — это мнение рационального характера или эмоционально окрашенное об объекте, возникшее в психике — в сфере сознания и/или в сфере подсознания определенной/неопределенной группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или произвольно в их психике в результате либо прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного — через восприятие уже оцененного кем-то образа на основе восприятия мнения, сформированного в психике других людей с целью возникновения аттракции — притяжения людей к данному объекту». [7]. По нашему мнению, данное определение включает в себя все необходимые элементы дающее наиболее полное представление об имидже.

У каждого имиджа есть идея. В имидже делового человека преобладает идея сдержанности, представительности, статности и элегантности.

Каждый из нас коснется такой ситуации, когда ему необходимо будет предстать в образе делового человека. Имидж — это самопрезентация, позволяющая сложить о вас хорошее впечатление. В соответствии с этим, необходимо помнить, что одежда и манера поведения должны соответствовать месту работы и требованиям того общества в котором находится деловой человек.

Рассматривая имидж, нельзя не заострить свое внимание на его роли в формировании личности... Самооценка — оценка самого себя, собственных достоинств и недостатков.

Обратимся к трактовкам, дающимся специалистами различных сфер. Значение слова Самооценка по словарю Ожегова: самооценка — оценка самого себя, своих достоинств и недостатков, своих поступков. [8].

Самооценка в Большом Энциклопедическом Словаре: самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди др. людей; один из важнейших регуляторов поведения личности. [9].

Значение слова Самооценка в малой медицинской энциклопедии: самооценка — оценка собственной личности, ее значения, достоинств, недостатков, а также совершенных поступков; у психически больных С. может изменяться под влиянием преобладающего настроения; сниженная С. наблюдается при депрессиях, повышенная — при маниакальных состояниях. [10]

Значение слова самооценка по Психологическому словарю: самооценка — ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов. Главные функции, которые выполняются самооценкой, — регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида. [11].

На основании вышеизложенных определений можно говорить о том, что самооценка является одной из составляющих частей личности. Самооценку можно классифицировать на адекватную и неадекватную.

Адекватная самооценка позволяет вам действовать решительно быстро и четко. Ни что не сдерживает вас, это позволяет с легкостью решить множество проблем. Но не стоит забывать, что существуют члены общества, чья самооценка занижена. Они не уверенные в себе, долго сомневаются в принятии решений. Это мешает им полноценно работать. Именно здесь на помощь и приходит имидж. В рамках данной статьи мы рассмотрим, влияние имиджа делового человека.

Необходимо отметить что внешность оказывает важнейшее влияние не только на окружающих, но и на самого человека. Создавая определенный образ, важно ему соответствовать. Имидж делового человека ставит четкие требования, пренебрежение которыми может привести к непониманию и пренебрежительному отношению к вам.

Мы провели исследование самооценки делового имиджа студентов факультета экономики и сервиса специальности бухгалтерского учета и аудита 3 курса Кузбасского Государственного технического университета. В опросе приняло участие 37 человек. В основу нашего исследования легла методика Мэри Спейлин. При опросе надо было оценить следующие составляющие имиджа: звучание голоса, искусство общения (письменного и устного), навыки представления, светские навыки, умение вести себя за столом, визуальный контакт, рукопожатие, осанка, поддержание формы, уход за собой, одежда и индивидуальный стиль, манеры. Степень оценки была выражена следующими уровнями.

«Превосходный уровень» свидетельствует о том, что респонденты считают данную деталь хорошо прорабо-

танной в своем имидже. Данный ответ засчитывал 3 очка. Уровень «выше среднего» говорит, что опрашиваемые вполне довольны, но все же считают этот компонент не доведенным до идеала. Этот уровень оценивался — 2 балла. «Средний уровень» — давал 1 очко. Он отражает, что респондент находится наравне со всеми. Эта составляющая имиджа не так уж и запущенна, но и не доведена до высшего уровня. Если Ваша оценка — «Создает помехи», вы получаете — 0 баллов, вам следует обратить особое внимание на этот фактор, так как он вносит негативные нотки в ваш имидж. И требует немалых усилий для более детальной работы над собой.

Анализируя данные проведенного нами опроса было выявлено, что 88 % респондентов имеют перспективу для создания идеально имиджа; у 6 % опрашиваемых сформирован имидж, вредящий им; и такой же результат в 6 % студентов оценивают свой имидж на очень высоком уровне.

Следующие данные были получены при оценке такого критерия как звучание голоса: 46 % респондентов считают, что их голос не доведен до совершенства; «Средней уровень» — 41 % опрошенных; 8 % респондентов оценили свой голос на «уровень, создающим помехи»; и лишь 5 % респондентов оценивают свой голос на «первоклассном уровне».

Оценка искусства общения показала, что 65 % респондентов отнесли свои навыки к «среднему уровню»; 27 % студентов оценили на уровень «выше среднего»; 5 % опрошенных необходимо поработать над умением общаться; и всего лишь 3 % респондентов оценивают умение общаться на «первоклассном уровне».

Анализируя такой критерий как манеры нами было выявлено, что: 46 % опрашиваемых сочли свое умение держаться в обществе на уровне «выше среднего»; 32 % студентов оценили свои способности на «среднем уровне»; 20 % респондентов считают, что их уровень с превосходным показателем; и 6 % опрашиваемых признают, что у них присутствуют помехи.

Интересные показатели были выявлены по следующему составляющему имиджа — визуальный контакт: 54 % респондентов считают свое умение поддерживать визуальный контакт на уровне «выше среднего»; 27 % студентов оценили свои способности на «среднем уровне»; 11 % опрашиваемых считают, что их умение создает помехи; и 8 % респондентов оценили себя на первоклассном уровне.

Такой показатель как рукопожатие дали следующие проценты: 57 % опрашиваемых оценили свое умение на среднем уровне; у 24 % студентов неплохие показатели, относящиеся к уровню выше среднего; 14 % респондентов оценили себя на уровне создающий помехи; и лишь 5 % опрашиваемых достигли «первоклассный уровень».

Ответы студентов на вопрос, касающийся их осанки дал нам следующие данные: 54 % студентов оценили свою осанку наравне со всеми; 24 % респондентов признали, что им необходимо поработать над своей осанкой; 19 %

опрашиваемых считают, что их умение держать осанку на уровне выше среднего; и всего лишь 3 % считают, что их осанка на первоклассна.

Отношение студентов к своей физической форме выразилось в следующих данных: 43 % респондентов считают свою физическую форму на уровне, не доработанном до совершенства; 32 % студентов определили свою форму на среднем уровне; 16 % опрашиваемых признались, что отношение к их физической форме на уровне который создает помехи; и 8 % респондентов оценили поддержание своей формы на первоклассном уровне.

Оценка критерия, уход за собой, выявила следующие проценты: 59 % респондентов, оценили этот показатель на уровне выше среднего; 21 % опрашиваемых зафиксирован на первоклассном уровне; 16 % студентов было зафиксировано на среднем уровне; и лишь 3 % респондентов оценили себя на уровне создающий помехи.

Отношение студентов к своей одежде и индивидуальному стилю отразилось в следующих показателях: 57 % опрашиваемых оценивают свою манеру одеваться на уровне выше среднего; у 27 % студентов — средний уровень; 14 % на первоклассном уровне; и 3 % не обращают внимания на свой гардероб.

Результаты следующего опроса, построенного на основании теста « Оценка имиджа» позволяют определить, нужны ли вам кардинальные изменения в имидже или же достаточно внести некие штрихи для доведения себя до совершенства.

Респондентам предоставлялся перечень вопросов. На которые им нужно было дать однозначный ответ «да» или «нет». После чего была проведена обработка и интерпретация результатов.

Хорошо проработанный образ был выявлен у 22 % респондентов. Это свидетельствует тому, что вы каждый день заботитесь о себе и вкладываете много усилий для поддержания гармонии в вашем образе. Построенный вами имидж играет на вас, делая более уверенными и успешными. Нужно помнить, что имидж меняется, и необходимо корректировать его в соответствии с действующими законами психологии и стилистики

У 78 % опрашиваемых была выявлена необходимость смены их имиджа. Вероятно, что вы производите впечатление немного несовременного человека. Вам необходимо модернизировать свой облик.

В заключении хотелось бы сказать то, как вы выглядите, имеет большое значение. Помните, что гармония привлекает. Для создания завершенного образа вам понадобится проработать не только внешний вид, но и те составляющие имиджа, которые мы выявили при опросе. Ваш голос это важный инструмент позволяющий передать ваше настроение. Соблюдение правильных интонаций, позволит войти в доверие. Паузы, сделанные вами, акцентируют внимание слушателя на главной мысли. Хорошо поставленный голос — это ваша визитная карточка. Не маловажным фактором имиджа является искусство общения. Пожалуй, это один из основных инструментов влия-

ния на собеседника. Освоение этого фактора позволит вам создать психологический контакт, выразить эмоции и обратить на себя внимание. А также сделают вашу жизнь намного приятней, и избавят от дискомфорта в общении. Навыки ораторского искусства, умение вести переговоры, подстройка к собеседнику, контроль над своими жестами и мимикой позволят деловому человеку достичь поставленных целей. Немаловажное значение для установления контактов между людьми имеет не только внешний вид, но и умение вести себя в различных ситуациях. Благоприятное впечатление оказывают манеры, умение держаться в любых обстоятельствах естественно и всегда достойно. Еще одним компонентом невербального общения, оказывающим влияние в формировании имиджа, является визуальный контакт. Знание и понимание этого важного элемента для установления отношений позволит вам произвести хорошее впечатление о себе. Прямой взгляд свидетельствует об искренности собеседника, так же он говорит о доверии и дружеском расположении. Опущенные глаза свидетельствуют о скромности или не желании говорить на данную тему. Равнодушие или отвлеченность от вашего разговора выдает взгляд вверх. Необходимо следить не только за своим взором, но и обратить внимание на глаза собеседника, это поможет вам понять, кто стоит перед вами, и продемонстрирует его отношение к вам. Рукопожатие — наиболее распространенная форма взаимодействия людей. Если правильно и умело им пользоваться оно произведет даже еще большее впечатление, чем сотни слов. Разбирая более детально этот аспект, можно узнать куда больше чем вы рассчитывали. Например, слишком крепкое рукопожатие свидетельствует о том, что перед вами жесткий человек, точно знающий, чего он хочет, и не на какие уступки он идти, не намерен. Двойное рукопожатие, когда левая рука накрывает сомкнутые руки, говорит о глубоком уважении. Жест, когда рука подается вперед прямо, а кисть служит продолжением линии руки (при этом руки остаются в одинаковом положении), говорит о том, что встретились равные люди, испытывающие друг к другу чувство уважения и взаимопонимания. Следует обращать внимание на манеру своего рукопожатия, помнить, что это характеризует вас. Прямая осанка привлечет к себе внимание и положительно повлияет на ваш имидж. Хорошая осанка показывает ваше здоровье и внутреннюю гармонию. Правильно развернутые плечи, свободное положение спины в пространстве на подсознательном уровне вызовет доверие. Демонстрируя, что вы открыты и не скрываете информации внутри себя. Правильная осанка выделяет вас из толпы и свидетельствует о наличии лидерских качеств. Еще один упускаемый показатель для имиджа это поддержание формы. Бодрость, энергичность, подтянутость всегда свидетельствуют об успешности, тем более, что быть в хорошей физической форме — это модно и престижно. Обратите внимание на свой гардероб, макияж, аксессуары. Постарайтесь больше времени уделить уходу за собой. Достижение успешного имиджа — совсем не

сложная задача. Просто необходимо детализировано изучить свой имидж и сделать акценты на своих положительных сторонах, замаскировать при этом негативные моменты.

Правильно подобранный деловой имидж позволит привлечь к себе внимание и вызовет доверие. Кроме того

он сэкономит время и внутреннюю энергию на самопрезентацию. Законченный лаконичный образ позволит узнать о вашем социальном статусе, вашем достатке, ранге и сфере вашего бизнеса. Вы можете создать свой неповторимый образ успеха. Для этого совсем не обязательно много говорить.

Литература:

1. Захаров В.М., Юров Ю.И. Антикризисное управление: терминологический словарь. — старый Оскол, 2006—493 с.
2. Новый энциклопедический словарь под ред. П.Я. Юрского. — Ростов — на — Дону: Феникс, 2006—428 с.
3. Маркетинг: Большой толковый словарь под ред. А.П. Панкрухина. — М., 2008—261 с.
4. Социологическая энциклопедия (в двух томах). Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин. Том 1. — М., 2003—694 с.
5. А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. Словарь конфликтолога. Издание второе. — М., 2006—528 с. Большой энциклопедический словарь. — [Электронный ресурс]. — Точка доступа — <http://www.vedu.ru/BigEncDic/23624>.
6. Панасюк А.Ю. Имидж. Энциклопедический словарь. М.: РИПОЛ классик, 2007—768 с.
7. Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949—1992. [Электронный ресурс]. — Точка доступа — <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/212878>.
8. Большой энциклопедический словарь. — [Электронный ресурс]. — Точка доступа — <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/262798>.
9. Малая медицинская энциклопедия. — М.: Медицинская энциклопедия. 1991—96 гг. [Электронный ресурс]. — Точка доступа — http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_medicine/27472/Самооценка.
10. Психологический словарь. [Электронный ресурс]. — Точка доступа — <http://psi.webzone.ru/st/102000.htm>.

К вопросу об этническом самоопределении государств в славянском пространстве

Бугренкова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Международный славянский институт (г. Москва)

Этническое самоопределение рассматривается в социальной психологии как дифференцирующий и интегрирующий фактор организации целостного социума [8]. Становление любой этнической целостности неотделимо от этнического самоопределения во взаимосвязанных процессах антропогенеза и социогенеза. Анализ литературы по проблеме позволяет утверждать, что этническое самоопределение представляет собой особую психологическую реальность, без которой образование этнических групп оказалось бы невозможным.

Этническое самоопределение личности становится особым психологическим фактором «социального движения» с образованием этнических сообществ, когда от подобного самоопределения начинают зависеть культурно-исторические характеристики этноса. Индивидуальная дифференциация личности на основе этнического самоопределения становится фактором социальной дифференциации этнического сообщества, четко очерчивая ее психологические границы. Чем четче культурное самоопределение индивида, тем четче этническое лицо социума. Чем активнее процессы этнического самоопределения индивида, тем интенсивнее происходит

формирование группового этнического портрета социума. Чем живее осуществляются межличностные контакты индивидов, принадлежащих с разным этническим группам, тем лучше осуществляется диалог между этими группами.

В условиях острой социальной нестабильности этнос часто выступает в качестве аварийной группы поддержки. Именно в такой период, который переживают славянские страны (в частности, Болгария, Р. Македония, Словакия), человеку свойственно ориентироваться на этнические общности и нередко преувеличивать позитивное отличие своей общности от других. Следует отметить, что этнос был группой поддержки для очень многих людей в бывшей Югославии. Когда республика Югославия распалась, и к осознанию незаконности существующих отношений между группами добавилось осознание их нестабильности, этнические чувства выплеснулись наружу. Этому процессу способствовало еще и то обстоятельство, что в советский период этносы оказались одними из немногих общностей, которые были способны выполнять столь необходимые для человека ценностно-ориентационную и защитную функции.

Были утеряны и региональные элементы культурной отличительности, на основе которых формировалась групповая идентичность граждан Р. Югославии, осознававших себя в первую очередь югославами, а не сербами, македонцами, хорватами. Кроме этнических общностей, осталось очень мало больших групп, по отношению к которым можно было сохранить позитивную социальную идентичность.

Во-первых, государство, и действительно, при государственном социализме очень многие граждане СФРЮ чувствовали себя полностью защищенными и оберегаемыми державой.

Во-вторых, социальные классы, но при диктатуре одного из них — пролетариата — сложно сохранять позитивную групповую идентичность с остальными. Кроме того, функционировали одна партия, одна молодежная организация. Конечно, этого явно недостаточно для удовлетворения интересов всех граждан страны. Но это были стабильные, могущественные группы, по отношению к которым очень многим — не без помощи идеологических институтов — удавалось сохранить позитивную групповую идентичность. И защиту человек действительно искал у партии. Защита не обязательно состояла в привилегиях.

Но времена изменились. Нет больше державы — СФРЮ, могущественной партии. Человек остался один на один с нелегкой жизнью и не знает, кто он такой, на какие ценности ему ориентироваться. Как никогда ему требуется защита и поддержка, так как распад СФРЮ и системы повлекли за собой массовый «культурный шок» и потерю устойчивой социальной идентичности. Когда окружающий мир перестает быть понятным, начинается поиск групп, которые помогли бы восстановить его целостность и упорядоченность, защитили бы от трудностей реформенной жизни.

С помощью осознания своей принадлежности к этносам потерявшие опору в жизни бывшие граждане бывшего СФРЮ стремятся найти выход из состояния социальной неприкаянности и беспомощности, почувствовать себя частью общности, которая обязательно имеет привлекательные черты. Используют и социально-психологические механизмы, которые помогают противопоставлять свой народ всем остальным и смотреть на них сверху вниз. Используют, к великому сожалению, и коллективные действия, далеко не всегда мирные.

В этнологии господствовали теоретические взгляды, согласно которым этносы (или этнические общности) — это реально существующие группы, которые возникают, функционируют, взаимодействуют между собой и, наконец, умирают.

Л.Н. Гумилев рассматривает этнос как явление географическое, природное, а не социальное. Для этого самобытного исследователя этнос — «...это тот или иной коллектив людей (динамическая система), противопоставляющий себя всем прочим аналогичным коллективам («мы» и «не мы»), имеющий свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения» [4, с.

285]. Иными словами, основными признаками этноса он считает психологические характеристики: самосознание (или идентичность) и стереотип поведения, понимаемый им как нормы отношений между группой и индивидом и между индивидами.

Ю.В. Бромлей определяет этнос как исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании. Кроме этноса в узком смысле слова Бромлей выделяет этнос в широком смысле слова — этносоциальный организм, примером которого может служить нация, обладающая экономической и политической общностью [цит. по 2].

Важной психологической характеристикой этноса как особой социальной группы является ее «дифференцированная целостность», означающая, с одной стороны, единение этноса вокруг определенного стержня культурно-исторических традиций, а с другой — его явную дифференциацию и обособление среди других этнических групп. Там самым создаются условия как для сплочения самого этнического сообщества, так и ее противопоставления другим этносам [5].

Существование любого этнического сообщества невозможно без активных процессов дифференциации и интеграции, то есть, существования «разного» по отношению к другим этносам, и «единого» внутри своей группы. Эти противоположные, но взаимосвязанные процессы обеспечиваются этнической идентификацией (самоопределением) индивидов, относящихся к данному этносу. В связи с этим, правомерным становится постановка проблемы формирования и развития «социокультурной Я-концепции» индивида, центрирующейся на культурно-исторических особенностях организации как индивидуальной, так и общественной жизни в этническом социуме.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа — внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [7, с. 58]. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий». По отношению к уровню человека в понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: «смысл его заключается в подчеркивании роли внутрен-

него момента самоопределения, верности себе, неостороннего подчинения внешнему» [там же, с. 81]. Более того, сама специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия.

Таким образом, на уровне конкретной психологической теории проблема самоопределения выглядит следующим образом. Для человека «внешние причины», «внешняя детерминация» — это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, собственно говоря, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире — психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

Так на уровне взаимодействия человека и группы эта проблема была детально проанализирована в работах А.В. Петровского по коллективистическому самоопределению личности (КСО) [6]. В этих работах самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия. КСО проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления — ситуациях своеобразной «проверки на прочность», — в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно является «способом реакции индивида на групповое давление»; способность индивида осуществлять акт КСО есть его способность действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями группы.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская, для которой центральным моментом самоопределения является также самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой-Славской [1], самоопределение — это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Наметившиеся тенденции все более четкого этнического самоопределения личности в условиях интеграции этнического социума закономерно сопровождаются тенденцией «отделения» как индивида так и группы от носителей иных этнических характеристик. По мнению А.В.

Петровского [6], как этническое самоопределение личности, так и этнические характеристики социума несут в себе «потенциальную провокацию», подготавливая межличностные и межгрупповые конфликты на основе противопоставления исторически обусловленных нормативно-окрашенных смыслов. Поскольку носителем этничности всегда является индивид, любые отношения между этносами представлены прежде всего отношениями между конкретными личностями, сформированными на основе этнического самоопределения.

Проблема этнического самоопределения рассматривается в социальной психологии в разных направлениях: личностном, межличностном и социальном.

Личностный аспект этнического самоопределения предполагает изучение этнического самоутверждения личности, определение индивидуального этнического пространства, выявление собственных индивидуальных этнических особенностей, восприятие себя как субъекта этнической принадлежности, позиционирование себя как носителя этнических ценностей [3].

Этническое самоопределение личности представляет собой осознание своей принадлежности к определенному социуму, где центром притяжения становятся некоторые ценности, стереотипы и правила, характерные для данного этноса. Осознание своей этнической принадлежности означает не только разделение с другими общих этнических особенностей, но также принятие на себя ответственности за их сохранение и утверждение в социальной группе. Этническое самоопределение личности, таким образом, предполагает активную личностную позицию индивида.

Субъектом индивидуального самоопределения является индивид. Самоопределение личности включает в себя процессы самосознания, самоидентификации, самопознания, культурную, духовную и политическую самореализацию, познание своей идентичности как «конфигурации значимых представлений действующего о себе и других, которая опосредует инструментальный, групповой и индивидуальный уровни действия, удерживая определенность (тождественность) социальной личности в разнородном контексте противоречивых и альтернативных мотивов, интересов, интенций, желаний или социальных требований» [8].

Следовательно, самоопределение индивида — это не только феноменальное явление, но и процесс индивидуального эмоционального и когнитивного самоотожествления с другим индивидуумом или образом, интериоризации занимаемых социальных статусов и освоения значимых социальных ролей; процесс этнической идентификации, который сопровождается эмоциональными переживаниями. В педагогических науках самоопределение интерпретируется как центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. «Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стрем-

ление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми». А на личностном уровне это процесс этнической идентификации, который сопровождается эмоциональными переживаниями

Особое место в становлении зрелой личности занимает профессиональное самоопределение индивида, в основе которого лежит осознанная социальная позиция личности.

Этническое самоопределение личности неотделимо от осознания ею своего этнического пространства, которое может быть как географическим, так и психологическим. Если географическое этническое пространства очерчено определенными границами и имеет признаки «территориальности», то психологическое этническое пространство носит межтерриториальный характер и не зависит от ге-

ографических границ. Так, психологическое этническое пространство может выходить далеко за пределы территории компактного проживания этнического сообщества и распространяться как на этническую диаспору, так и на отдельных представителей в условиях рассеянного проживания [2, 5].

Этническое самоопределение неотделимо от формирования собственной «я»-концепции с относительно четким определением своих этнических особенностей, противопоставленных особенностям представителей других этнических групп. Можно утверждать, что осознание собственных этнических особенностей возможно только в условиях соприкосновения с представителями других этносов, когда проявляются культурно-обусловленные различия между их представителями в славянском пространстве.

Литература:

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
2. Баклушинский, С.А. Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе / С.А. Баклушинский, Я.Г. Орлова // Этнос. Идентичность. Образование. — М., 1998. — С. 248–267.
3. Бондырева, С.К. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. — М.; Воронеж, 2003.
4. Гумилев, Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. М.: Экспресс, 1993.
5. Донцов, А.И. Язык как фактор этнической идентичности / А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Ж.Т. Уталиева // Вопросы психологии. — 1997. — №4. — С. 75–86.
6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М, 1982.
7. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — М., 1997
8. Сайко, Э.В. Открытие Я в мире Другого и мира Другого в Я как путь восхождения к человеческому и человеческому / Э.В. Сайко // Мир психологии. — 2001. — №3.

Перфекционистская самопрезентация образа «Я» в общении

Ландрева Ксения Сергеевна, аспирант

Российский государственный социальный университет, г. Москва, РФ.

The article describes the sources, the origin and meaning of perfectionism. We consider the types of perfectionist self-presentation.

Key words: Perfectionism, narcissistic self-presentation, perfectionist self-presentation.

Перфекционные тенденции широко представлены в культуре нарциссизма, характерной для современной европоцентрированной цивилизации. Высокая скорость социальных изменений, нестабильность жизненных норм, образцов и стандартов размывают внутриличностные нормы. В нарциссической культуре ложных, искаженных представлений и эталонов наиболее ценными становятся видимые, поверхностные атрибуты силы, благополучия, красоты и успешности. Поэтому для обоснования ценности своей личности и утверждения чувства самоуважения наиболее очевидным становится путь достижения высот в сфере карьеры и внешности — то есть в тех областях, которые находятся «на обозрении» у непосред-

ственного социального окружения. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение перфекционистской самоподачи.

В отечественной психологии феноменология перфекционизма впервые была раскрыта в рамках клинического понимания природы данного явления выраженная в концепциях Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой, Т.Ю. Юдевой [1, 18–48].

Перфекционизм в научном понимании отражает стремление личности к совершенству; предъявление к себе, к окружающим и в целом к жизни чрезвычайно высоких требований и нереалистичных стандартов. Таким образом, перфекционизм включает в себя не только лич-

ностный стиль, определяющий желаемые границы достижений личности, но и социально-ориентированный стиль, отражающий значимость социокультурного аспекта перфекционизма [1, 18–48].

Истоки перфекционизма непосредственным образом связаны с детским опытом. Родители ребенка-перфекциониста чрезмерно критичны, требовательны, редко проявляющие одобрение. Как следствие, ребенок таких родителей стремится стать совершенным, чтобы избежать неодобрения других и принять самого себя через сверхчеловеческие усилия и грандиозные достижения. Любовь родителей чаще может быть условна, и зависима от результатов деятельности и достижений ребенка, поэтому он постепенно приходит к убеждению, что только хорошее выполнение какой-либо работы делает его ценным. У ребенка нет права на ошибку, ему всегда приходится удовлетворять родительские ожидания и избегать критики. Такой ребенок с детства будет уверен в том, что если он постарается еще, то станет совершенным, и родители будут его любить. Они изначально задают ребенку высокие поведенческие стандарты и требуют подчинения данным требованиям. Если при этом со стороны родителей присутствует любовь, такие дети получают эмоциональное преимущество и будут способны впоследствии планомерно и легко добиваться своих целей. Они отличаются от сверстников высокой успеваемостью, ответственностью, организованностью и исполнительностью. Таким детям свойственно стремление лучше других сделать задание и всегда использовать при подготовке дополнительный материал. Для них характерен очень высокий уровень притязаний, но при этом неустойчивая самооценка. Им важно быть лучшими, и делать что-то не просто хорошо, а блестяще.

В то же время в семьях, где не было сильной любви и привязанности и предъявляются жесткие, суровые требования, у детей возникают проблемы с адаптацией, появляются поведенческие нарушения, в основе которых — именно нарциссический перфекционизм.

Многие дети настолько заброшены взрослыми и лишены внимания, что, вырастая, ставят перед собой цель самовоспитания и развития собственными силами, выбирая для себя идеализированные критерии поведения и чувствования. Подобные абстрактные и нереальные стандарты обычно слишком суровы. Определяющим для таких людей часто становится стремление воспитать в себе качества, противоположные родительским.

Перфекционизм является личностной чертой, которая предполагает чрезмерно высокие стандарты и невозможность испытывать удовлетворение от результатов деятельности. Пол, возраст и образование человека не оказывают влияния на проявление перфекционистских черт.

Несмотря на многочисленные дискуссии и попытки исследователей установить рамки и границы понятия «перфекционизм», он до сих пор остается сложным личностным конструктом без четко определенной структуры.

Перфекционизм может иметь место в структуре разных типов личности. Но у депрессивных и тревожных людей проявления перфекционизма встречаются гораздо чаще.

Перфекционизм имеет дисфункциональную природу. Постоянное и чрезмерное стремление к совершенству приводит к хроническому дискомфорту и низкой продуктивности.

Соответствие высоким стандартам поощряется и культивируется современным социумом. Поэтому определенные перфекционистские черты могут представлять собой конструктивные стремления к достижениям цели.

Наряду с положительными моментами у перфекционистов присутствуют значительные когнитивные искажения. Перфекционист всегда воспринимает других людей как делегирующих высокие ожидания, постоянно сопоставляет себя с окружающими, его жизнь проходит в режиме сравнения. Он планирует свою деятельность исключительно по принципу «все или ничего» и коллекционирует свои неудачи и ошибки, не удовлетворяясь значительными достижениями.

Перфекционисты устают от собственных противоречивых стремлений, которые и образуют основу их внутреннего конфликта. Они хотят многого достичь, но не способны выносить неудачи, поэтому всегда защищаются от ситуации неуспешности.

Перфекционистам свойственны частые негативные аффекты, они остро реагируют на стресс, контролируют свои чувства, боятся неудач, пессимистичны, склонны к симбиозу, очень чувствительны, не верят в собственные силы. Они предъявляют очень высокие требования к работе и постоянно выискивают в ней изъяны и недочеты. Их чувство ответственности и требовательность к себе настолько велики, что это осложняет жизнь не только им самим, но и окружающим их людям.

В концепции разработанной В. Sorotzkin о нарциссическом и невротическом перфекционизме [11, 564–571], нарциссические перфекционисты стараются заслужить уважение и восхищение, продемонстрировать другим возможность достижения совершенства, в то время как невротические перфекционисты ориентируются на принятие обществом и покровительство других людей. Основное различие между перфекционистской самоподачей и перфекционизмом в нарциссической и невротической формах проявления заключается в том, что личность с высоким уровнем перфекционистской самоподдачи может не стараться быть совершенной, поскольку для нее большей ценностью обладает образ совершенства «напоказ», «для других», в то время как для нарциссических и невротических перфекционистов идеал совершенства является жизненным кредо.

В зарубежной психологии фундаментальный вклад в разработку представлений о структуре перфекционизма внесли канадские исследователи П.Хьюит и Г.Флит [8, 317–326; 9, 1303–1325]. Они подвергли критике все предыдущие исследования по причине недостаточного, с их точки зрения, учёта социальных аспектов перфекционизма: «Перфекционизм редко изучался с социальной

точки зрения». Они предложили собственную модель перфекционизма, включающую следующие параметры:

1. «Я» — адресованный перфекционизм — включает высокие стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование собственного поведения, а также мотив стремления к совершенству, варьирующий по интенсивности у разных людей.

2. Перфекционизм, адресованный к другим людям — предполагает нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других. Как полагают исследователи, он порождает частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности к другим людям.

3. Перфекционизм, адресованный к миру в целом — убежденность в том, что в мире всё должно быть аккуратно и правильно, причём все человеческие и общемировые проблемы должны получать правильное и своевременное решение.

4. Социально предписываемый перфекционизм — отражает потребность соответствовать стандартам и ожиданиям других.

П. Хьюит и его коллеги, определили перфекционистскую самоподачу — как перманентный и устойчивый интерперсональный стиль, отражающий стремление казаться совершенным и являющийся фактором интраперсональных и интерперсональных проблем.

Перфекционистская самоподача является многофакторным конструктом, структура которого представлена тремя компонентами, положенными в основу методики разработанной П. Хьюит и Г. Флит [9, 1303—1325]:

1. Демонстрация совершенства отражает стремление казаться совершенным в глазах окружающих, вызывать своим совершенством восхищение и уважение других, создавать образ безупречного и успешного человека.

2. Поведенческое не проявление несовершенства отражает избегающий стиль поведения, направленный на превенцию любых проявлений, не соответствующих представлениям личности о совершенстве.

3. Вербальное не проявление несовершенства отражает избегание личностью признания собственного несовершенства перед другими в интерперсональных ситуациях.

Таким образом, природа перфекционистской самоподачи — это «совершенство напоказ», стремление создавать образ безупречного человека.

Перфекционистская самоподача является конструктом, сопутствующим перфекционизму и выступающим фактором психологических и психических проблем личности. В частности, в эмпирических исследованиях зарубежных ученых показана связь перфекционистской самоподачи с такими расстройствами, как депрессия, алкоголизм, личностные расстройства, расстройства пищевого поведения, сексуальные проблемы и увлечение пластической хирургией.

По мнению Р. Hewitt, перфекционистская самоподача при невозможности создания образа совершенства при-

водит к противоположному эффекту: страху социальных ситуаций [9, 1303—1325]. Высокая тревожность перфекционистов порождает такие проблемы, как страх публичного выступления, боязнь скопления людей, затруднения в общении с противоположным полом. Перфекционистская самоподача, как отмечает Р. Hewitt, также является специфическим фактором уязвимости, который в сочетании со строгой самокритикой, высоким самоконтролем и низкой самооценкой вызывает депрессию, которая будет развиваться в том случае, если перфекционист не сможет соответствовать стандартам, обладающим для него ценностью.

Экстремальным стилем проявления перфекционистской самоподачи является обращение к пластической хирургии. Стремление всегда выглядеть безупречно и восхищать окружающих своим внешним видом, по мнению S.B. Sherry [12, 1—14], порождает у индивидов с высоким уровнем перфекционистской самоподачи мысли об изменении внешности с помощью самых радикальных методов. В современной культуре физическая привлекательность является эталоном, открывающим многие возможности и перспективы. Ради социального успеха перфекционисты решаются на пластические операции, однако, каким бы ни был эффект, они продолжают совершенствование с помощью пластической хирургии: если измененный образ не соответствует представлениям перфекционистов о собственном совершенстве, они решаются на повторные операции для того, чтобы доработать безупречный образ; но даже если новый облик соответствует стандартам совершенства, перфекционисты ставят перед собой новые ожидания относительно своей внешности.

Другой сферой проявления перфекционистской самоподачи является культура пищевого поведения. Перфекционизм называют «женской болезнью XXI века» в силу того, что в современном мире стандарты внешности играют важную роль в социальном успехе. Как отмечает S.J. Cockell [6, 745—758], ради безупречной внешности женщины придерживаются строгих диетических ограничений, приводящих их к нервной анорексии.

Интимной сферой реализации перфекционистской самоподачи выступают сексуальные взаимоотношения в браке. Представители зарубежной психологии R.J. Eidelson, N. Epstein определили сексуальный перфекционизм как стремление быть безупречным сексуальным партнером [7, 715—720]. Сексуальная удовлетворенность супругов, склонных к перфекционистскому стилю самоподачи, по мнению А.М. Nabke, основывается на их стремлении казаться безупречными в интимных взаимоотношениях и соответствовать собственным стандартам совершенства и идеалам своих партнеров [10, 307—322].

Патологическая природа перфекционистской самоподачи, по данным S. Sherry, раскрывается в структуре личностных расстройств, поскольку она позволяет индивидам с личностными расстройствами создавать социально желаемый образ совершенства [13, 477—490]. У индивидов с диссоциальным, ананкастическим, истерическим и на-

рциссическим расстройствами личности преобладает демонстрация совершенства, поскольку для поддержания высокого самомнения им необходимы восхищение и комплименты окружающих. Индивидам с обсессивно-компульсивным и тревожным расстройствами личности, а также с расстройством типа зависимой личности свойственно поведенческое не проявление несовершенства, которое позволяет им избегать критики окружающих. Для индивидов с шизотипическим, шизоидным и параноидным расстройствами личности вербальное не проявление несовершенства является коммуникативным стилем, позволяющим скрыть свои проблемы от окружающих.

Перфекционизм и перфекционистская самоподача являются феноменами на грани нормы и патологии личности, о чем свидетельствуют многочисленные эмпирические исследования зарубежных психологов. В литературе довольно часто встречаются указания на связь между перфекционизмом и суицидальными поступками как у подростков, так и у взрослых. Так, Холендер [5, 18–35] полагал, что самоубийство — один из потенциальных способов разрешать душевные конфликты для людей с высоким перфекционизмом. Делисл [5, 18–35] считал, что многие интеллектуально одаренные молодые люди склонны к суицидальному поведению в силу перфекционистского стиля мышления. Баумайстер [5, 18–35] пришел к выводу о том, что суицидальный процесс может быть спровоцирован высокими стандартами личности или высокими ожиданиями, идущими от микросоциального окружения. Исследования взаимосвязи различных параметров перфекционизма и суицидального поведения носят

противоречивый характер. Хьюитт, Флитт и Донован исследовали связь разных видов перфекционизма и готовности к суициду [5, 18–35]. Их испытуемые — больные с разными психическими расстройствами (депрессией, нарушениями адаптации, шизофренией, алкоголизмом, личностными расстройствами) — заполняли MPS-H, Шкалу суицидального риска и Шкалу депрессии Бека. Все параметры перфекционизма значимо коррелировали с показателем «безнадежность» шкалы Бека. Высокая готовность к самоубийству коррелировала лишь с одним параметром — «социально предписываемым перфекционизмом». Эти данные еще раз иллюстрируют разрушительные последствия чрезмерно высоких ожиданий от больного со стороны близких людей [1, 18–48].

Перфекционизм, перфекционистская самоподача как явление современной жизни может быть связан не только с дезадаптацией, но и с нормальным адаптивным существованием. Когда человек получает позитивный настрой от усердной работы и её блестящих результатов, стремится к самосовершенствованию и в результате достигает заслуженного успеха. Сегодня ценятся профессионализм, интеллект, прагматизм, благосостояние. Современный мир делает ставку на успешных, целеустремленных людей, знающих, что им нужно от этой жизни, и умеющих достигать высот. Таким людям присущи нормальные, здоровые перфекционистские черты, но они вовсе не страдают патологическим перфекционизмом. Люди редко пытаются избавиться от перфекционизма, если он работает в их пользу. Сложности начинаются именно тогда, когда это качество начинает создавать им проблемы.

Литература:

1. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал, 2001, №4, с. 18–48.
2. Золотарева А.А. Перфекционизм и перфекционистская самопрезентация как проблема нормы и патологии личности и возможность их измерения. // Тезисы международной научно-практической конференции «Ломоносов-2009».
3. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. Дисс. доктора психол. наук — М., 2000. — 402 с.
4. Смыслов Д.А. Коррекция сценария жизни человека в кризисных жизненных периодах. Психология человека в трудной жизненной ситуации: Вып. 4 (сборник научных статей)/Под ред. д. пс. н., прф. Е.А. Петровой — М.: РИЦ АИМ, 2010.
5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия. 2004. № 1. — С. 18–35
6. Cockell S.J. et al. Trait and self-presentational dimensions of perfectionism among women with anorexia nervosa // Cognitive Therapy and Research, Vol. 26, No. 6, December 2002, P. 745–758.
7. Eidelson R.J., Epstein N. Cognition and relationship maladjustment: development of a measure of dysfunctional relationship beliefs // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1982, Vol. 50, P. 715–720.
8. Hewitt P., Flett G., Ediger E. Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms // International Journal of Eating Disorders, 1995, Vol. 18, No. 4, P. 317–326.
9. 18. Hewitt P. et al. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress // Journal of Personality and Social Psychology, 2003, Vol. 84, No. 6, P. 1303–1325.
10. Habke A.M. et al. Perfectionism and sexual satisfaction in intimate relationships // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, Vol. 21, No. 4, 1999. P. 307–322.
11. Sorotzkin B. The quest for perfection: avoiding guilt or avoiding shame? // Psychotherapy, 1985, Vol. 22, P. 564–571.

12. Sherry S. et al. Perfectionism and thoughts about having cosmetic surgery performed // Journal of applied biobehavioral research, 2004, No. 9, P. 1–14.
13. Sherry S. et al. Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in personality pathology // Personality and Individual Differences, 2007, Vol. 42, P. 477–490.

К вопросу о формировании ценностно-смысловых ориентаций у подростков

Паукова Анна Михайловна, аспирант, педагог-психолог
Российская международная академия туризма (г. Химки)
ГБОУ ДЮЦ «Орлёнок»

Подростковый возраст характеризуется как период активного формирования системы взглядов на окружающую действительность, взглядов на самого себя и других людей, принятие себя в многогранном мире, что составляет мировоззренческую структуру человека. Особо сильное влияние на развитие личности подростка оказывает совершенствование его самооценки и самосознания, где самооценка выступает центральным звеном в изменениях, происходящих в его психическом развитии, а общение становится ведущей деятельностью. В этом возрасте происходит формирование «Я-концепции», осознание себя индивидуальностью, обращение к своему внутреннему миру. Подростки достаточно восприимчивы и эмоциональны к окружающей их обстановке.

По мере взросления ребенок входит в социум, который имеет свою уникальную ценностно-ориентационную структуру, где отражена самобытность данной культуры, в которой он живет, и осваивает нормы и правила, проходит свой индивидуальный путь социализации. Все изменения, происходящие в этом возрасте, оказывают непосредственное влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций и на самоопределение подростка.

Согласно типологии самоопределения М.Р. Гинзбурга, выделяют жизненное поле личности, включающее в себя индивидуальные ценности, смыслы и пространства реального действия. «Психологическое настоящее существует как действительность: его функцией является саморазвитие. Поэтому вертикальная составляющая психологического настоящего, относящаяся к ценностно-смысловой плоскости, представляет собой самопознание — т.е. ориентацию в ценностно-смысловом содержании индивидуального сознания. Горизонтальная составляющая психологического настоящего, принадлежащая к пространственно-временной плоскости, может быть охарактеризована как самореализация (т.е. реальное действие, воплощение ценностей и смыслов в различных видах деятельности)» [1].

Наличие ценностей и смыслов подталкивают индивида к ответу на вопросы «зачем?», «для чего?», «ради чего?» ему следует стремиться, выбирая для себя тот или иной вид деятельности, способен ли он в чем-то себя ограничить, чем-то поступиться, пойти на компромисс. Ценностно-

смысловые ориентации представляют для личности ее индивидуальный выбор, ее путь деятельности. Личность существует и общается в обществе, является его частью, поэтому общество не должно оставаться в стороне при выборе личностью своего пути, не навязывая свою волю, а принимая позицию консультанта, помощника. Особо важна такая позиция ближайшего окружения и макросреды по отношению к подростку, к личности, находящейся на стадии своего становления, развития, формирования, находящейся в стадии самоопределения.

Психологи рассматривают модель регуляции индивидом процессов своей жизнедеятельности как структурно-динамическую систему, состоящую из трех подсистем: ценностно-смысловой, куда входят мотивы, смыслы и ценности; активности — когнитивной, конативной и аффективной; и рефлексивной, которая подразделяется на метарефлексию, системную рефлексию и предметную рефлексию, и, непосредственно, саму регуляцию, подразделяющуюся на три уровня: стратегический, тактический и операционный. Шаров А.С. выделяет психологический механизм, как постоянно действующую или ситуативно-возникающую целостную психологическую систему средств, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций и включает в себя основные подсистемы регуляции [3].

Ценностно-смысловая сфера представляет собой системообразующий фактор единицы психологического анализа. Процесс регуляции индивидом своей жизни заключен в рамки неких ограничений и проходит путь формирования мотивов, смыслов и ценностей, в единстве своем выполняющих детерминирующую и регулирующую функции. Различие наблюдается лишь в преобладании того или иного источника личностной активности. В системно-структурной организации ценностно-смысловой сферы и регуляции преобладают дифференциация и интеграция, психологическая целостность которых обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций, что как раз и составляет психологический механизм изменения ценностно-смысловой сферы.

Психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека представляет собой иерархическую структуру и подразделяется на три основных вида ценностей —

ценности существования, взаимодействия и организации жизни, формирующиеся в подростковом и юношеском возрастах. Классификация психологических механизмов регуляции жизнедеятельности находится в зависимости от половозрастных и социально-психологических особенностей.

Стремление индивида к значимости своего «Я» выступает основной движущей силой его жизнедеятельности, и этот процесс описывается учеными во многих проявлениях, а именно как: «воля к жизни» (А. Шопенгауэр), «воля к власти» (Ф. Ницше), «стремление к превосходству» (А. Адлер), «притязание» (К. Левин), «уверенность в себе» (Дж. Вольпе), «самоактуализация» (А. Маслоу), «самореализация» (К. Роджерс), «самоутверждение» (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова) и др.

Каждый возрастной этап развития человека задает определенные векторы психического развития посредством совершенствования уже имеющихся у него психологических механизмов регуляции жизнедеятельности и возникновения новых. Все эти процессы психологических образований напрямую связаны с расширением границ межличностного взаимодействия, с деятельностью и создают предпосылки для возникновения системы границ в самом человеке, т.е. «выполняют роль функционального органа как психологического механизма регуляции» [3].

У подростков в процессе их интеграции с миром развивается система саморегуляции, а в процессе дифференциации — самоопределение в социуме, развивается умение к рефлексии, саморефлексии. Подростки все чаще начинают задумываться над собственной жизнью, ищут пути самоутверждения в референтной группе через определенные виды деятельности. Социальный аспект, в котором доминирует общение и межличностное взаимодействие, подводит индивида к умению планировать и регулировать свою жизнь в соответствии с целями и смыслами как собственными, так и общества.

Наиболее важным фактором развития психологического механизма регуляции выступает активность, которой в психологических исследованиях уделено особое внимание, так как она оказывает влияние на весь процесс психического развития, познавательных и творческих способностей. Согласно исследованиям А.М. Матюшкина, В.А. Петровского, А.И. Крупнова и многих других ученых, «активность» рассматривается как:

- динамический и процессуальный момент, осуществляемый в реализации;
- количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия;
- количественно-качественная характеристика потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию;
- начальная стадия любого процесса или взаимодействия, основанная на внутренних противоречиях индивида, обусловленных внешними влияниями на него.

Существующие мотивы, смыслы и ценности по своему направлению, мере напряжения, содержательности ока-

зывают регулирующее действие на личностную активность индивида, на его жизненную позицию. Процессы регуляции связаны с поведенческой структурой личности, поступки — с мотивами, и, следуя по цепочке развития психических механизмов, соотносятся индивидом с его ценностями, что составляет смысловую сферу. Таким образом, все перечисленные выше регулятивные механизмы носят сугубо индивидуальный характер, а существующие между ними различия рассматриваются с качественной стороны принятия субъектом культурных ценностей.

Анализ современной общественно-политической ситуации, по данным социологического исследования, показывает тенденции роста правонарушений, роста алкоголизма, наркомании, сексуальной распушенности, отсутствие ценностей или их подмена на ложные. Все это негативно сказывается на психике подростков, на формирование у них искаженных ценностных ориентаций, социального бездействия, стремление к сознательному нарушению социальных норм и правил.

Формирование личности зависит от социального окружения — семьи, учителей, одноклассников, близких друзей. В контексте нашего исследования мы рассматриваем мотивы, смыслы и ценности в рамках ценностно-смысловой сферы индивида во взаимодействии с социумом, формирование которых происходит под воздействием внутренних и внешних условий. Согласно проведенному нами анкетированию подростков в возрасте 12–16 лет (287 человек) следует отметить, что 76 % от числа опрошенных большую часть своего свободного от учебы времени проводят у телевизоров и компьютеров; 17 % от числа опрошенных на вопрос «Как часто вы проводите совместное время с родителями?» ответили, что такие моменты либо отсутствуют, либо случаются довольно редко. На фоне таких явлений происходит искажение когнитивных и конативных функций, появляется когнитивный диссонанс. Практика показывает, что возрастает число подростков, нуждающихся в помощи, консультации психолога. У большей части подростков в возрасте 12–16 лет, обратившихся самостоятельно за помощью к психологу, ярко выражен внутренний конфликт, занижена самооценка, наблюдаются эмоциональные нарушения, что приводит к нарушению ценностно-смысловых ориентиров.

Согласно разработанной С. Шехтером когнитивной теории эмоций, восприятие индивидом эмоций зависит от степени физиологических изменений и от «когнитивных ярлыков», с помощью которых мы обозначаем данные эмоции. Переживаемая человеком та или иная эмоция интерпретируется по-разному в зависимости от наличия причин ощущения.

Б. Вайнер на основе своих исследований разработал мотивационную теорию атрибуции, согласно которой человек выстраивает свое поведение в зависимости от того, как он понимает причину своей неудачи. Автор выделяет три измерения причин, определяющие психологические последствия атрибуции, которые взаимосвязаны между

собой:

- локус причинности, который определяется тем, как человек объясняет свое поведение в зависимости от внешних или внутренних причин;
- стабильность, которая определяется устойчивостью действия причины во времени;
- контролируемость причин, которая зависит от того, считает ли индивид, что причина им контролируется или нет.

Психологи выделяют в теории атрибуции теорию атрибуции ответственности, где, в свою очередь, выделяют причинность и ответственность. Критериями для выделения данных категорий послужило вычленение возможности предвидения результатов, наличие свободы в принятии решения и возможность контроля за его выполнением. Наиболее важным фактом объяснения того или иного поведения является учет личностных черт и установок индивида, понимание его мотивов, смыслов и ценностей.

Следующей категорией, влияющей на формирование ценностно-смысловых ориентаций, является стереотип [2]. Стереотип когнитивной наукой рассматривается как стандартное мнение о чем-либо — социальных группах, отдельных лицах, предметах. Это та информация, которая приобретает личностью в процессе собственной жизни, и вид знаний, информации, источником которой служит человеческая культура. В контексте данной статьи мы рассматриваем ситуативную, социальную, культурную значимости, оказывающими влияние на формирование у подростков ценностно-смысловых ориентаций.

Ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий

подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее — ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности.

Подростковый возраст — это граница между детством и взрослой жизнью, где требуется обязательное участие человека в общественной жизни. Изменения, происходящие в сознании данной социальной группы, нуждаются в более углубленном исследовании, так как переход от детства к взрослости характеризуется специфическим отличием в физическом, умственном, нравственном, социальном развитии. Так, в сознании подростка развивается критическое рефлектирующее мышление, проявляющееся в рассудочной форме. Рассудочная форма завладевает умом ребенка и начинает руководить его сознанием, требуя только однозначных ответов на поставленные вопросы, на фоне чего развивается так называемый подростковый максимализм. Подростковый максимализм подводит личность подростка к появлению конфликтных ситуаций, развитию когнитивного диссонанса. Появляется тенденция к обособлению от мира взрослых к созданию собственного окружения среди сверстников, чей внутренний мир совпадает. Поведение подростка определяется промежуточностью его положения, что проявляется во внутренней застенчивости, противоречивости, в появлении страха потери «Я», склонности к крайним точкам зрения. Подростки, обделенные вниманием ближайшего окружения, особо остро переживают подобные ситуации выбора, ситуации недостатка информации, что и приводит к искажению ценностных ориентаций, регулятивных функций, отсутствию чувства ответственности, появлению отклоняющегося поведения.

Литература:

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. Психологии*, 1994, № 3.
2. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. — М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. — 384 с.
3. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Организационные конструкты войсковых частей вооруженных сил РФ

Власкин Виктор Юрьевич, магистрант

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Современный этап развития Вооруженных сил России характеризуется значительным усилением внимания к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в условиях воинской деятельности. В условиях проводимой военной реформы, повышению требований к укреплению морально-психологического состояния военнослужащих неуклонно возрастает роль практических исследований, проводимых в рамках военной психологии как одной из отраслей психологической науки. В настоящее время существует достаточно большое количество научных работ, посвященных проблемам военной психологии. За период с 1942 г. по настоящее время в учебных заведениях и научных учреждениях СССР и РФ защищено и утверждено ВАК более 450 кандидатских и научных диссертаций данной направленности [2, с. 216]. В ряду этих работ приоритеты изучения проблем психологии отданы, в основном, изучению профессионально-важных качеств, необходимых военнослужащим всех категорий для овладения различными воинскими специальностями, вопросам социальных взаимодействий отдельных личностей и воинских коллективов; много внимания уделено изучению основ мотивации служебной деятельности.

Теоретиками военной психологии на уровне войскового звена принято выделять следующие уровни психологической работы:

- уровень отдельного военнослужащего;
- уровень воинского коллектива (подразделения);
- уровень воинской части.

Результатом изучения перечисленных уровней является психологический диагноз, предполагающий описание актуального и перспективного состояний данных объектов изучения, а также предлагаемые меры управляющего воздействия. Реализация же конкретных задач осуществляется субъектами психологической работы. В воинской части к ним относится довольно широкий круг лиц и органов руководства. От согласованности их действий во многом зависит эффективность психологической работы в целом [5, с. 56].

Несмотря на бесспорную важность проведенных в войсках исследований, имеющих психологическую и социологическую направленность, автор считает, что проблему изучения служебной деятельности части целесообразно

рассматривать, помимо всего, и в парадигме ее организационного построения. Данное направление диагностической работы, не используемое в армейских структурах, имеет широкое применение в гражданских организациях, ее результаты успешно используются в организационном консалтинге.

На взгляд автора, особую важность представляет собой изучение тех критериев, которые позволяют персонифицировать конкретную армейскую организацию как средоточие базисных допущений, ориентаций и ценностей, т.е. тех элементов, которые образуют ее организационную культуру (далее — ОК) [3, с. 157].

В настоящее время существует достаточно много типологий организационных культур. Одной из них является классификация организаций по принципу т.н. «ордерного подхода». Данная концепция разработана Л.П. Аксеновской. В своих работах она отмечает три базовых типа организации: метафорическая «семья», метафорическая «армия», метафорическая «церковь», допуская в своем культурном плане некоторую трехаспектность [1, с. 5]. Другие авторы в своих исследованиях также выделяют существование организаций, как смешанного типа, так и с ярко выраженной функционально-культурной доминантой. Принципиальным различием в этих системах является отношение к человеку в организации [3, с. 152].

По мнению автора, детального внимания заслуживает иная, не менее известная типология ОК, применимая для организационной диагностики в войсковом звене. Авторы данной концепции, К. Камерон и Р. Куинн, в начале 80-х годов предложили свою классификацию [4, с. 43]. Цитата авторов: «...культура организации обнаруживается в том, что для нее ценно, каков стиль ее лидерства, язык и символы, процедуры и повседневные нормы, а также в том, как определяется успех. Другими словами, все то, что определяет уникальность характера конкретной организации» [4, с. 45]. По мнению авторов, существует четыре базовых типа организаций, имеющих свои стержневые ценности и базисные допущения. Они имеют свои, установленные авторами названия: «клан» (А), «адхократия» (В), «рынок» (С) и «иерархия» (D). Инструмент оценки организационной культуры (OCAI) имеет форму вопроса, требующего индивидуальных ответов по шести

Таблица 1

Результаты организационной диагностики различных армейских организаций

Компонента ОК	Мотострелковая воинская часть (МВЧ)		Учебная воинская часть (УВЧ)		Артиллерийская часть (АЧ)	
	Теперь	Предпочтительно	Теперь	Предпочтительно	Теперь	Предпочтительно
A	7,5	35	18,3	20,8	13,81	32,66
B	7,5	16,66	15	10,8	14,93	20,63
C	29,16	20	23,3	22,5	29,95	20,98
D	55,83	28,33	43,3	45,8	41,31	25,73

Таблица 2

Таблица статистически значимых различий U – критериев Манна – Уитни (для позиции «Теперь»)

Компонента ОК	МВЧ (n=15)	Ранг	УВЧ (n=15)	Ранг	АЧ (n=15)	Ранг	Эмпирические значения ($U_{эмп}$)	Уровень статистической значимости (p)
A	7,5	1,5 [*] ; 1,5 ^{**}	18,3	4 [*] ; 4 ^{***}	13,81	3 ^{**} ; 1 ^{***}	326 [*] (МВЧ – УВЧ) 325 ^{**} (МВЧ-АЧ) 325 ^{***} (УВЧ-АЧ)	$p \leq 0,05$
B	7,5	1,5 [*] ; 1,5 ^{**}	15	3 [*] ; 3 ^{***}	14,93	4 ^{**} ; 2 ^{***}		-
C	29,16	6 [*] ; 5 ^{**}	23,3	5 [*] ; 5 ^{***}	29,95	6 ^{**} ; 6 ^{***}		-
D	55,83	8 [*] ; 8 ^{**}	43,3	7 [*] ; 8 ^{***}	41,31	7 ^{**} ; 7 ^{***}		$p \leq 0,01$

пунктам. В ходе своей апробации метод был опробован более чем на тысяче организаций, показав при этом свою высокую надежность [4, с. 211].

Применение данного метода видится перспективным к применению в военных организациях по следующим основаниям:

1. Организационная «архетипичность» армейских структур, изначально детерминированная самой сущностью их построения, предопределяющей приоритетную роль именно иерархического компонента. В ходе проводимых автором исследований по изучению ОК различных военных организаций были получены результаты, представленные в таблице 1 (где МВЧ – мотострелковая воинская часть, УВЧ – учебная воинская часть подготовки младшего командного звена, АЧ – артиллерийская воинская часть; численность каждой выборки испытуемых ($n = 15$); участники – категория старшего офицерского состава уровня управления части).

Результаты исследований типов ОК представлены в таблице 1.

Данные сравнительного анализа отражены в таблице 2, где расчетные суммы рангов определялись для пар: \times – (МВЧ – УВЧ); $\times\times$ – (МВЧ – АЧ); $\times\times\times$ – (УВЧ – АЧ); критическое значение $U_{кр} > 38$; $U_{кр} < 51$

Несмотря на общность ведущей организационной (иерархической) компоненты частей, видно, что их числовые показатели несколько отличаются по своим абсолютным

значениям. Представляет интерес для изучения и дихотомии базовых оснований построения организаций: все изученные части в основе своей имеют иерархически – рыночные конструкторы.

2. Изучение ОК, выбранных для позиции «Предпочтительно», дает возможность поиска того ресурса, который необходим для оптимального функционирования организации. Иными словами, можно, обработав полученные эмпирические показатели, установить наличие и пути преодоления барьеров, создающих преграды эффективной деятельности. Можно отметить, что желаемое увеличение кланового компонента при незначительном снижении иерархичности является важным организационным ресурсом для всех частей, кроме учебной. Это, очевидно, является следствием служебной «текучки кадров» обучаемых военнослужащих (время обучения – 3–4 месяца), слабых социальных взаимодействий подразделений, детерминированных не продолжительным интервалом времени совместной службы.

В данной работе автор поставил цель создать типологию частей, позволяющую учитывать, не выходя за рамки организационной парадигмы, их персонифицированные специфические особенности. Можно предположить, что различия в штатно-должностном предназначении части, в численности офицерского состава и процентном соотношении их к общему числу военнослужащих, в ценностных установках всех участников способны по-разному влиять

на ход и итоги деятельности; каждая часть способна иметь свой организационный конструкт.

Для решения этой задачи автором был использован метод теоретического моделирования. За основу приняты два главных базовых допущения: в части существует командный состав различных уровней; все служебные отношения должны выстраиваться по образцу и подобию тех, что изложены в общевоинских уставах. При выстраивании модели эти допущения отображены в виде двух континуумов:

— горизонтальная ось (ось абсцисс) — континуум соответствия условий прохождения военной службы уставным требованиям;

— вертикальная ось (ось ординат) — степень включенности командного состава всех уровней и звеньев в организационно — управленческие процессы.

Отобразив графически эту систему координат, получим рамочную конструкцию из 4 образовавшихся квадрантов, которых можно позиционировать как конструкты организационных субкультур типовых войсковых частей.

Степень включенности командного звена в организационный процесс	высокая	2. «Специального назначения»	4. «Дисциплинарные»
	низкая	1. «Линейные»	3. «Учебные»
	низкое		высокое
	Соответствие нормативно-уставным требованиям прохождения военной службы		

Квадрант №1 — «Линейные части». Имеют достаточно большую штатную численность как рядового так и командного звена. Время взаимодействия командиров и подчиненных определяется нормативным сроком продолжительности военной службы военнослужащих по призыву. Уставное взаимодействие — ситуативное, зависит от уровня подготовки офицерского состава и его ценностных ориентаций. Вероятен формализм в работе командиров: у офицеров по причине повышенной служебной нагрузки, у сержантов — выпускников учебных частей — вследствие затруднений служебной и личностной самоидентификации на новом месте службы.

Квадрант №2 — Его условно можно обозначить как части «Специального назначения». Данное обозначение не имеет дословный смысл особой боевой специфичности. Сценарий наиболее применим в частях с небольшим числом военнослужащих. Узкопрофильная служебная деятельность. Время служебного взаимодействия варьируется: от срока военной службы солдат-срочников до продолжительности действия контрактов у военнослужащих, их заключивших. Могут иметь место случаи отступления от нормативных установок. Причина этого — возникновение неформальных отношений при выполнении специфических задач. Профессионализм офицера, участие

в организации деятельности обязательны и гарантируют успешное ее выполнение.

Квадрант №3 — «Учебные части». Основное предназначение части — профессиональное обучение основам военной деятельности будущих младших командиров-сержантов. Соотношение числа командного и рядового звена аналогично линейной части; различие между ними в том, что обучаемые являются военнослужащими одного, начального периода службы. Время служебного взаимодействия не продолжительно, определяется сроком обучения воинской специальности. Основное служебное взаимодействие осуществляется сержантским составом под номинальным контролем офицера.

Квадрант №4 — «Дисциплинарные части». Организационная основа — строгое и четкое соответствие условий прохождения службы уставным требованиям. Основная часть личного состава принадлежит к категории т.н. «временного состава» различных периодов службы. Офицер является ключевой фигурой, осуществляющей служебное взаимодействие в рамках военного законодательства и процессуального кодекса.

Применение данного подхода, на взгляд автора, имеет большое значение для служебной деятельности. Прежде всего, используя организационный подход, можно устано-

вить, что представляет собой данная воинская часть, кто и в какой мере из должностных лиц разделяет существующие и значимые ценности. Иными словами, появляется

возможность оптимизации службы в конкретной армейской организации.

Литература:

1. Аксеновская Л.П. Организационно — культурный консалтинг: ордерный подход // Психология бизнеса. С-Пб.: ИМАТОН, 2003. с. 5—9.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г. История отечественной военной психологии: Учебник. М.: Военный университет, 2009. — 288 с.
3. Захарова, Л.Н. Психология управления: Учебное пособие / Л.Н. Захарова. — Н. Новгород: Изд. Гладкова О.В., 2004. — 271 с.
4. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной структуры. С-Пб.: Питер, 2001. — 311 с.
5. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с. : ил. — (Серия «Учебное пособие»).

Личностный компонент профессионала системы «Человек-человек»

Дебель Мария Александровна, аспирант

Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

Человек выступает в жизни, прежде всего как деятель, творец и созидатель, независимо от того, каким видом труда он занимается. В деятельности раскрывается богатство духовной жизни человека: глубина ума и переживаний, сила воображения, творчества и воли, способности и черты характера, талант и т.д..

Изучению проявлений личности в профессиональной деятельности посвящены работы многих известных психологов, например, В.А. Бодрова, А.А. Деркач, А.В. Карпова, Е.А. Климова, Ю.П., Поваренкова, А.Р. Фонарева, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Д.Н. Завалишиной, С.Л. Рубинштейна, В.А. Барабанщикова, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломова и других.

В современной психологии существует гамма интерпретаций термина «личность». Авторы по-разному трактуют этот термин, наполняют его различным содержанием и вписывают это понятие в свои теоретические построения.

Профессор М.И. Еникеев отмечает, что личность — это система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей. Если понятие индивида включает в себя общие качества homo sapiens — представителя человеческого рода как биологического вида, то понятие личности связано с понятием индивидуальности — с творческим преломлением в индивиде общесоциальных качеств с неповторимой системой отношений конкретного человека к миру, с его индивидуальными способностями социального взаимодействия.

В качестве относительно самостоятельных компонентов структуры личности (ее подструктур) можно выделить:

- 1) динамику ее психических процессов — темперамент;
- 2) психические возможности личности, в отдельных видах деятельности — способности;
- 3) направленность личности — характерные для нее потребности, мотивы, чувства, интересы, оценки, симпатии и антипатии, идеалы и мировоззрение;
- 4) проявляясь в соответствующих обобщенных способах поведения, направленность обуславливает характер личности.

По мнению А.Г. Ковалева, личность — это конкретный человек, являющийся представителем определенного общества, определенной социальной группы, занимающийся конкретным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный определенными индивидуально-психологическими особенностями. В личности выделяется, прежде всего, её общественная сущность. Вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью, у него не сформируется человеческий облик: т.е. создает человека природа, а формирует его общество. Сущностная характеристика личности и её основные особенности определяются:

1. Содержанием мировоззрения человека, его психологической сущностью. Мировоззрение человека — это сложившаяся у него система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человеческие отношения, которые стали его внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определенных жизненных целей и интересов, отношений, позиций. Психологическая сущность мировоззрения личности проявляется в специфическом влиянии её индивидуально- и социально-психологических качеств на поведение, действия и поступки.

2. Степенью целостности мировоззрения и убеждений, отсутствием или наличием в них противоречий, отражающих противоположные интересы разных слоев общества. Целостность мировоззрения нарушается, если личность руководствуется или находится под влиянием противоречивых интересов, носителем которых она вдруг оказывается в силу различного рода социальных обстоятельств.

3. Степенью осознанности человеком своего места в обществе. Очень часто бывает, что человек слишком долго не может в силу разного рода обстоятельств найти своего места в обществе, что не позволяет его мировоззрению окончательно оформиться и эффективно проявляться.

4. Содержанием и характером потребностей и интересов, устойчивостью и легкостью их переключаемости, их узостью и многогранностью. Будучи достаточно изменчивыми, потребности и интересы личности при своей слабой оформленности или узости очень сильно ограничивают мировоззрение человека.

5. Спецификой соотношения и проявления различных личностных качеств. Личность настолько многогранна в своих индивидуально-психологических проявлениях, что соотношения её разнообразных качеств может сказываться и на проявлениях мировоззрения и на поведении.

Личность, — писал С.Л. Рубинштейн, — образует «основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой специфический вклад в богатство ее внутренней жизни». С другой стороны, — подчеркивал он, — и все «психические процессы... протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее».

Человека как личность Ананьева Б.Г. рассматривает в единстве четырех сторон:

- 1) человека как биологического вида;
- 2) онтогенезе и жизненном пути человека как индивидуума;
- 3) человека как личности;
- 4) человека как части человечества.

При этом Б.Г. Ананьев утверждает, что психология проникает в существующую связь в интериндивидуальную структуру социального целого, к которому принадлежит личность и интраиндивидуальной структуре самой личности.

Подход Абульхановой К.А. Представляет личность как субъект жизненного пути и субъект деятельности. В основе ее развития лежит развитие таких качеств, как активность (инициатива, ответственность), способность к организации времени, социальное мышление.

Согласно подходу Д.И. Фельдштейна, в онтогенезе личность развивается поуровнево, проходя различные этапы социальной зрелости. При этом ведущим фактором её формирования является общественно значимая деятельность.

Общим во всех теориях личности является то, что в качестве ведущего компонента становления личности выделяют направленность как сложное личностное образование, определяющее все поведение личности, отношения к себе и окружающим. А также то, что личность формируется в процессе активного взаимодействия с окружающим миром.

Теоретические и практические исследования психологических феноменов согласования личности и профессии определили ряд классификаций трудовой деятельности.

Классификация профессий по содержанию труда наиболее полно в отечественной психологии разработана Е.А. Климовым. Так, например, по объекту труда различаются профессии: «человек — живая природа», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ».

В нашем исследовании приняли участие представители профессий группы «человек — человек». Тип данной группы, качественно отличается необходимостью наличия компетентности во взаимодействии с людьми. Это профессии, связанные с медицинским обслуживанием, обучением и воспитанием, бытовым обслуживанием, правовой защитой.

Выбор респондентов исходил из нескольких принципов: во-первых, все респонденты имеют высокий квалификационный уровень, и стаж работы не менее 5 лет; во-вторых, анализ мнения социума, подтверждает высокий профессионализм именно данных респондентов. При этом, используя 16ФЛЮ Кеттелла, мы учитывали вероятность преднамеренного или бессознательного стремления давать такие ответы, которые «обосновывают» его притязания. Именно поэтому уделили большое внимание социальной желательности. Никто из респондентов не проявил максимальную лживость в ответах.

Рассмотрим подробнее результаты обследования, которое проводилось в 2012 году. Респондентами явились представители нескольких профессий: учителя — 12 человек, воспитатели 18 человек, администратор гостиницы — 6 человек, медицинский работник — 8 человек. Средний возраст испытуемых 30—38 лет.

Методика многофакторного анализа личности Дж. Кеттелла включает в себя 16 шкал, которые по выявляемым характеристикам группируются в четыре блока качеств:

- 1) коммуникативные (факторы «А», «F», «Н», «L», «N», «Q2», «E»);
- 2) эмоциональные (факторы «C», «I», «O», «Q4»);
- 3) регулятивные (факторы «E», «C», «G», «Q3»);
- 4) интеллектуальные (факторы «B», «M», «N», «Q1»).

По результатам диагностического обследования каждому испытуемому был создан индивидуальный профиль личности. В таблице 1 представлены средние показатели стенов в соответствии с профессией.

Считаем необходимым остановиться на интерпретации данных блоков:

- 1). Коммуникативные свойства и особенности межличностного общения.

Таблица 1

Средние показатели стенов в соответствии с профессией

Профессии	Стены в каждом факторе															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Учителя	9,2	7,6	9,1	4,2	6,2	9,4	5	8,4	6,2	6,4	7,2	4,1	7,6	7,4	7,4	3,4
Воспитатели	8,2	7,2	8,4	6,2	7,6	8,2	4,8	8,2	7,8	7,6	6,8	4,4	6,2	7,2	6,1	5,2
Администратор гостиницы	7,2	7,2	7,2	7,4	8,1	7,6	5,6	6,1	8,6	4,8	5,6	3,6	8,2	7,6	7,2	3,8
Медицинский работник	8,6	7,4	8,6	5,6	5,6	8,6	7,2	5,6	8,2	5,6	7,4	5,2	5,6	7,4	7,6	4,2

Мы можем отметить, что имеется высокая склонность к общению (фактор А) у всех представителей профессий группы «человек — человек». При этом можно отметить практически у всех высокое честолюбие (фактор L). Только у группы учителей средние показатели, что свидетельствует о ситуативном проявлении. Доминантность, напористость (фактор Е) сочетаются с относительно высокой энергичностью (фактор F), достаточным контролем эмоций, дипломатичностью (фактор N=6 стен), со средней социальной смелостью (фактор H), а также с достаточной независимостью от коллектива (фактор Q2) и с относительно высоким самоконтролем (фактор Q3).

Все вышеперечисленное свидетельствует о наличии определенных лидерских возможностей. А также о развитых коммуникативных способностях, что соответствует профессиональным компетенциям респондентов.

2) Эмоциональные особенности

Эмоциональное состояние характеризуется устойчивым преобладанием положительных эмоций. Достаточно высокая эмоциональная устойчивость (фактор С), оптимизм, энергичность (фактор F) сочетаются с невысокой тревожностью (фактор О), а также с низкой психической напряженностью (фактор Q4). Подобное сочетание факторов свидетельствует об устойчивости эмоционального состояния, а также об отсутствии predisposition к стрессовым состояниям.

3) Регулятивные свойства личности

Относительно высокие значения самодисциплины (фактора Q3) в сочетании с высокими показателями моральной нормативности (фактор G) свидетельствуют о способности мобилизовать себя на достижение поставленной цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям. Данный показатель свидетельствует также об ответственности, а также ярко выраженном чувстве долга.

4) Интеллектуальные свойства личности

Исследование показало наличие относительно высокого потенциала, это подтверждается сочетанием значений по факторам В, М, N, Q1.

Достаточно высокое интеллектуальное развитие (фактор В), которое сочетается с развитым творческим воображением (фактор М), дипломатичностью (фактор N) и склонностью к инновациям (фактор Q1). Сочетание такого рода свидетельствуют о достаточно высоких возможностях и гибкости мышления.

Таким образом, результаты диагностики личностных особенностей представителей профессий группы «человек — человек» показывает, что существенных различий не имеется. Каждый респондент, который является профессионалом своего дела, имеет развитые личностные качества, необходимые в их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во «Мир», 2009. — 189 с.
2. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла: Учебное пособие. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. — 54 с.
3. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход. — Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011 г. — 296 с.
4. Психология личности: Учеб. пособие / О.В. Белановская; Научн. ред. Ю.Н. Карандашев, Т.В. Сенько. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2006. — 226 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии — СПб — Питер, 2003. — 720 с.

Критерии профессиональной успешности специалистов службы технической поддержки

Соколова Анастасия Сергеевна, аспирант
Тверской государственный университет

Достижение высоких результатов в ходе реализации профессиональной деятельности имеет важное значение на различных уровнях — от отдельного человека и его индивидуального профессионального пути, до организации, страны и мира в целом. С целью повышения профессиональной успешности сотрудников в организациях проводится комплекс различных мероприятий — профессиональный отбор и подбор, аттестация, обучение персонала и пр. Для эффективного их проведения необходимо понимание самих критериев профессиональной успешности.

О.Н. Родина, Е.А. Климов в качестве критериев профессиональной успешности предлагают рассматривать внешний и внутренний критерии. Внешний критерий предполагает оценку другими людьми (руководителями, коллегами, подчиненными, членами семьи и другими значимыми людьми) и зачастую для обозначения данного критерия используется термин «эффективность». Внутренний критерий связан с собственной оценкой успешности своей деятельности и предполагает под собой удовлетворенность профессиональной деятельностью [2; 3].

Рассмотрим далее основные критерии профессиональной успешности, применительно к деятельности специалиста службы технической поддержки (далее — СТП). Основанием для этого послужит специально проведенное профессиографическое исследование, которое включало в себя два этапа.

Первый этап был посвящен анализу специализированной литературы и нормативных документов, относящихся к данной профессиональной деятельности. На втором этапе были применены методы наблюдения, изучения продуктов труда, письменного опроса экспертов. Общее количество респондентов составило 39 человек — опытные специалисты СТП, работающие в данной должности не менее 3 лет (гг. Москва, Тверь, Владимир). Анализ полученных данных проводился с помощью метода контент-анализа.

Внешняя оценка профессиональной деятельности описывается, прежде всего, на следующие три группы характеристик: результативность, инициативность в трудовой деятельности и эффективность взаимодействия с коллегами по работе [2;3]. Результативность работы включает в себя ее качественный и количественный аспекты и может быть выражена количеством высококачественно произведенных единиц продукции [3, с. 60–61]. В качестве единицы продукции, производимой специалистом СТП возможно рассматривать выполнение задачи, направленной на поддержание работоспособности программно-технической базы организации и пользователей. Эта задача,

может быть связана либо с выявлением и устранением технических неполадок, либо с поддержанием работоспособности нормально-функционирующего оборудования и программного обеспечения, либо с внедрением нового программного обеспечения или оборудования. В качестве измерителей в данном случае будут выступать: количество решенных задач в единицу времени, скорость решения задачи, качество решения задачи.

Ещё один важный параметр внешней оценки профессиональной успешности — эффективность взаимодействия с коллегами по работе. Данная характеристика сложно поддается объективному измерению [3, с. 62]. Работа специалиста СТП предполагает постоянное взаимодействие с людьми, — коллегами, руководством и пользователями персональных компьютеров (далее — ПК), на поддержку которых и направлена деятельность специалиста. Условно можно выделить следующие направления коммуникации специалиста СТП:

1. Взаимодействие с вышестоящим руководством. Эффективное взаимодействие между специалистом и его руководителем оказывает непосредственное и опосредованное влияние на достижение высоких показателей по всем другим сферам профессиональной успешности: результативность сотрудника, его инициативность и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

2. Взаимодействие с коллегами. Работа специалиста СТП предполагает нахождение в обычно небольшом коллективе коллег. Данное взаимодействие предполагает, прежде всего, наставничество со стороны более опытных сотрудников, а также совместную работу в ходе выполнения отдельных профессиональных задач. Взаимопомощь и поддержка, доброжелательные отношения способствуют эффективной работе специалистов, создают нацеленность на общекомандный результат и определяют позитивный климат внутри коллектива.

3. Взаимодействие с пользователями ПК. Взаимодействие с данной группой составляет основное направление деятельности специалиста СТП, так как именно техническая поддержка пользователей — основная цель их деятельности. Исходя из этого, эффективность данного взаимодействия напрямую взаимосвязана с успешностью реализации профессиональной деятельности специалиста.

И, наконец, третий параметр внешней оценки профессиональной успешности — это инициативность в профессиональной деятельности. Инициатива представляет собой опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта, которая затем реализуется в интеллектуальной или практической сферах [1]. Говоря об инициативности, за-

блуждением будет точка зрения о прямой корреляции профессиональной успешности и степени инициативности работника. Для каждой сферы профессиональной деятельности, для каждой должности существуют требования и ожидания той или иной меры инициативности сотрудника. Таким образом, для оценки профессиональной успешности важна не инициативность сама по себе, а мера ее совпадения с ожиданиями окружающих и требованиями конкретного рабочего места [3, с. 63].

Положительно влияет на общую успешность профессиональной деятельности специалиста СТП инициативность в решении проблем и поставленных задач, в разработке новых методов и инструментов работы, предложений по оптимизации деятельности, а также в профессиональном развитии и саморазвитии.

Не менее значимым в оценке профессиональной успешности сотрудника является внутренний критерий, отражающий соотношение вознаграждения за труд с представлениями личности о результативности своего труда, об особенностях своего взаимодействия с коллегами по работе и инициативности, а также с мотивационно-оценочными структурами личности и затратами на достижение результатов труда. Данный критерий связан, прежде всего, с ответом на вопрос «ценой каких затрат достигается результат?». Здесь имеются в виду различные факторы: затраты времени, усилий на освоение профессии, на поддержание дееспособности, утомительность работы и др. Ещё один важный вопрос в рамках данного критерия: «Насколько вознаграждение за работу соответствует представлению человека о качествах его деятельности?» Вознаграждение за труд может быть внешним (заработная плата, карьерный рост, статус в обществе и др.) и внутренним (сам процесс труда). Совокупность внешнего и внутреннего вознаграждения отражается в степени удовлетворенности трудом [2; 3]. В литературе представлено большое количество исследований, определяющих наиболее значимые факторы, влияющие на удовлетворенность трудом (Н.Н. Вересов, В.А. Толочек, А.Н. Занковский, Е.П. Ильин, Ф. Лютенс, Дж.В. Ньюстром, К. Дэвис):

1. Собственно работа (ее содержание, автономность ее выполнения, сложность и интерес к работе, социальный статус работника). Применительно к деятельности специалиста СТП важным является здесь наличие склонности к технической работе, а также способность действовать в стрессовых, часто форс-мажорных ситуациях.

2. Оплата (система денежных вознаграждений и пре-

доставляемых работнику льгот). Работа специалиста СТП относится к числу среднеоплачиваемых, так как данная деятельность в линейке профессий в сфере информационных технологий (многие из которых — высокооплачиваемые) является «первой ступенью».

3. Продвижение по службе (карьерный и профессиональный рост). Как уже было отмечено выше, специалист СТП — это первая ступень в линейке профессий в сфере информационных технологий (далее — ИТ). Это связано с комплексностью данной сферы, требующую наличие широких знаний в сфере ИТ. Обычно в дальнейшем специалист, определившись с собственными интересами, переходит в углубленную работу в узкой сфере в рамках ИТ.

4. Руководство (ориентация руководителя на сотрудника, вовлеченность как возможность участия работника в принятии решений организации).

5. Коллектив (психологический климат, групповые нормы, межличностные отношения). В ходе проведенного опроса экспертов была выявлена низкая степень удовлетворенности специалистов СТП отношениями в коллективе и с руководителем. 54 % респондентов отметили, что отношения в коллективе хорошие, коллектив сплоченный. 46 % респондентов отметили низкий уровень сплоченности, либо полное отсутствие сплоченности в коллективе. Оценка отношений с руководителем также достаточно неоднозначна: 38 % респондентов рассматривают их, как «хорошие», «комфортные»; 23 % — как «негативные». Таким образом, можно сделать вывод о наличии разного рода проблем у части респондентов во взаимодействии с руководителем и коллегами.

6. Условия работы. Согласно результатам опроса, для большинства специалистов СТП характерна низкая степень удовлетворенности условиями труда. 46 % респондентов отметили, что условия их работы «плохие», «некомфортные». Среди факторов, вызывающих недовольство, названы: высокий уровень шума, недостаточная освещенность, высокая температура в помещении. При этом 12 % респондентов отметили, что условия «благоприятные», «хорошие», «комфортные»; 23 % оценили условия, как «стандартные», «нормальные».

Таким образом, на основе рассмотренных выше подходов и исследований профессиональной эффективности и удовлетворенности трудом можно сделать вывод об их неразрывной связи как составляющих единого фактора профессиональной деятельности — профессиональной успешности.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
3. Родина О.Н. О понятии «Профессиональная успешность» // Вестник Московского Университета, сер.14, «Психология». 1996. №3. С. 60—67.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Детство: психолого-педагогические особенности взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками

Гаджиева Умажат Басировна, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Одно из важных направлений совершенствования воспитательного процесса в дошкольном учреждении связано с пониманием закономерностей становления, развития отношений детей с окружающим миром и возможностями организации процесса воспитания с учетом этих закономерностей.

Мир, в который вступают дети, сложен и многообразен: предметы, действия с предметами, окружающие люди, их взаимодействия, взаимоотношения, поступки, события.

Раскрывая исходную ситуацию развития ребенка, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что главная ее особенность состоит в опосредствованном характере связей с окружающим миром: деятельность ребенка реализует его связи с человеком через вещи, а связи с вещами — через человека [5, с. 32]. «Первоначально, — писал Леонтьев, — отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные линии развития, переходящие друг в друга».

Исследования психологов А.В. Запорожец [2, с. 15], М.И. Лисиной [4, с. 23] показали, что ребенок воспринимает окружающий мир пристрастно и избирательно уже на этапе раннего детства и др.). Эти качества восприятия в значительной степени обусловлены характером воздействий, адресуемых ему со стороны взрослого.

Взрослые (сначала родители, позднее и воспитатели) знакомят малыша со всем, что его окружает, в той или иной форме выражают свое отношение к тому, что ребенок познает и воспринимает: мимикой, особенностями речи (восклицания, интонация), оценками и т.д. Иными словами, одновременно с овладением способами и средствами познания свойств и качеств окружающих вещей, объектов ребенок получает и образцы отношения к ним, в результате чего одни объекты и действия с ними приобретают знак желаемых, приятных, другие, наоборот, «мечтятся» как неприятные, отталкивающие, третьи он воспринимает безразлично, как незначимые.

Результат такой познавательной деятельности, опосредствованной отношением взрослого, — это наблюдаемая уже в раннем детстве избирательность поведения: избирательное восприятие человеческого лица и звуков человеческого голоса, избирательное отношение к людям,

предметам, действия с ними (М.И. Лисина [4, с. 41], А.Г. Рузская [7, с. 28] и др.).

Однако детям среднего дошкольного возраста доступно понимание не только одиночных воздействий, но и довольно сложных сюжетных ситуаций, в которых действуют сверстники, взрослые, литературные персонажи. Вместе с тем, эти особенности — восприятие и понимание ситуаций, отношение к действующим в них персонажам и героям — изучены еще недостаточно. Ситуации эти могут быть разной степени сложности — от простой цепочки действий до сложных нравственных коллизий или поступков.

На трудности, испытываемые ребенком при восприятии поступков других людей, обращал внимание еще С.Л. Рубинштейн [6, с. 46]. Он подчеркивал, что дети могут осмысленно воспринять лишь самые простые психологические ситуации; «восприятие сложного ряда действий, как поступков, выражающих характер действующих лиц более полно, развивается лишь позднее, особенно тогда, когда у подростка появляется повышенный интерес к внутренней жизни и более углубленное ее понимание».

В общем, это требует ответа на многие вопросы, в частности, как представляет себе дошкольник, как понимает различные ситуации взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками; какие признаки описания или изображения ситуации становятся для него главными ориентирами восприятия и осмысления; как он относится к участникам той или иной коллизии; какие средства необходимы ему для более глубокого раскрытия нравственного смысла сюжетных ситуаций.

Допуская, что особенности понимания ребенка определяются различными факторами, мы предположили: особую роль среди этих факторов, особенно когда понимание осуществляется как бы вне практической деятельности, играют социальные образцы, эталоны, задаваемые взрослым как регуляторы поведения.

В детской психологии и педагогике наиболее изучена роль сенсорных образцов, эталонов. Сенсорные эталоны понимаются как система чувственных качеств предметов, которые приобретают значение своеобразных мер или «единиц измерения» при восприятии многообразных явлений действительности (А.В. Запорожец [2, с.

33], Л.А. Венгер [1, с. 19], А.Г. Рузская [7, с. 24] и др.). В отличие от сенсорных, или предметных эталонов, социальные эталоны, задаваемые ребенку взрослым, выполняют функции санкционируемых обществом ориентиров поведения, вызывают определенное отношение.

Социальные эталоны — это субъективные обобщения познавательного-эмоционального характера. Они отражают определенную сферу жизни и деятельности человека и несут в себе общественную оценку, эмоциональное отношение. К социальным эталонам относятся, прежде всего, оценочные, например нравственные или этические. В наиболее общей форме они воплощены в полярных категориях «добра» и «зла» и, соответственно, выражают полярное отношение к ним.

В художественной литературе роль таких этических образцов могут играть художественные образы героев детских сказок (Золушка, Ленивица, Рукодельница, Буратино). Эти образы дети могут использовать как критерии оценок поступков или отношений уже в реальной ситуации взаимодействия и взаимоотношений между сверстниками (С.Г. Якобсон [8, с. 38]). Однако чтобы их использовать, ребенок должен научиться выделять собственно нравственное содержание ситуации, взаимодействия, поступка.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственные данные убедили нас: задача эта весьма трудна для дошкольника, так как с раннего детства он сталкивается с самым разнообразным содержанием, воспринимаемом непосредственно или косвенно, которое оценивает сначала взрослый — родители, педагоги, а затем и он сам. Обучая ребенка выполнять те или иные предметные действия, взрослый задает образцы и оценивает на этой основе результат: качество, количество, темп и т.д. Формируя умения и навыки в сфере художественной деятельности, взрослый задает образцы эстетических оценок, на основе которых ребенок учится отличать красивое. Вступая во взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, ребенок уже использует эти этические эталоны: оценивает поступки, нравственные отношения.

Таким образом, многообразие оцениваемого содержания соответствует многообразию социальных образцов, что ярко отражено в языке — в виде обобщений или оценок весьма значимых качеств или свойств личности, ставших эталонными («неумейка», «белоручка», «грязнуля», «рукодельница», «лежебока», «злюка»).

Называя социальные эталоны стабилизирующими факторами «социальной психики», Я.Л. Коломинский пишет: «В детстве ребенку внушают: «Не плачь — ведь ты мужчина!», «Не пачкайся — ведь ты девочка», — ребенок получает эталоны «доброты», «злоты», «красивоты», «безобразноты» и т.д. [3, с. 27]. В дальнейшем, встретившись с каким-то новым явлением, человек смотрит на него сквозь выработанные в детстве оценки и отношения».

Предлагая детям довольно простые и однозначные по смыслу ситуации, мы убедились в том, что дети без труда понимают смысл простой ситуации; смысл раскрывается на основе доступных социальных эталонов.

Однако более сложна ситуация, в которой персонаж отличается несколькими признаками, причем в самых разных сочетаниях. Дети существенно затрудняются раскрыть общий ее смысл и оценить поступки персонажей и собственное отношение к ним.

Мы предположили: трудности можно объяснить одновременной актуализацией нескольких образцов. Характер той или иной ситуации дети определяют этическим содержанием и оперируют этим содержанием, используя образцы этической оценки.

Чтобы проверить это предположение и более тщательно изучить особенности, характерные для дошкольников в понимании сюжетно-смысловых ситуаций, мы провели обучающий эксперимент. Детям показывали несколько сюжетных картинок, отражающих как различный характер взаимодействия между персонажами приблизительно того же возраста, так и взаимоотношения.

Экспериментатор предлагал детям внимательно посмотреть картинки, а затем спрашивал: «Что здесь происходит (что случилось)?» В том случае, если ребенок давал интерпретацию, совершенно неадекватную изображенному поступку, экспериментатор сам лаконично излагал сюжет, после чего вновь задавал вопросы.

Один из основных результатов данного эксперимента — выявление существенных индивидуальных различий у детей в характере понимания ими взаимодействий и взаимоотношений между персонажами. Эти различия выступили довольно ярко в содержании гипотез-интерпретаций, предложенных детьми в ответ на вопрос («Что здесь произошло?»).

Прежде всего, различия касались количества персонажей, которые ребята включали в описанные сюжетные ситуации. Большинство участников эксперимента находило место каждому персонажу в том сюжете, который они предлагали. Однако некоторые, раскрывая смысл изображенного события, оставляли за пределами сюжета одного, а то и двух персонажей. Более того, приходилось слышать и такие ответы, когда ребята, будто не замечая изображенных героев, раскрывали содержание ситуации лишь на основе отдельного фрагмента — либо игрушки, либо животного. Так, рассматривая первую сюжетную картинку, поясняли: «Киска-брыська играет», — и ни слова о персонажах.

Содержание детских предположений существенно отличалось. Если одни подчеркивали направленность, адресованность действий персонажей, то другие воспринимали персонажей как действующих рядом, не адресуя их действия. Обратимся для наглядности к той же первой сюжетной картинке. Два ответа дают следующее предположение: «Вот этот защищается от кошки, а этот на него бросает кошку»; «Один мальчик зарядку делает, а этот котенка таскает».

В первом случае ответ правильно раскрывает этическое содержание ситуации — характер отношений между персонажами. Во втором — не поняты отношения между персонажами. Фактически, ответ ставится на вопрос иного рода — «Что здесь нарисовано?».

Большинству участников эксперимента решение задачи — отношения между персонажами — облегчали наглядные признаки на картинках: своеобразная обрисовка персонажей, привлекательные предметы. Но при этом: определив эти признаки и явно ориентируясь на них, ребята дальше вели себя по-разному. Из этого мы получили вывод: пониманию изображенного будет способствовать более внимательное рассматривание. Поэтому мы предлагали детям еще раз взглянуть и определить свое отношение к каждому из персонажей.

В третьей сюжетной картинке большинству понравился младший мальчик. Обоснования опирались не на нравственное содержание, а на внешние признаки: «Он чистый»; «Он не грязнуля».

С отношением к персонажам тесно связана и оценка их действий. И тому подтверждение — ответы на вопросы экспериментатора («Как ты думаешь, какой этот мальчик?»; «Как он поступил?»). Если вопросы педагога не содержали оцениваемого признака, смысл ответа сводился к возрасту персонажа, его настроению, к внешней опрятности. Следовательно, педагог должен фиксировать внимание детей на настроении, эмоциональном состоянии персонажей. Тогда будут поняты истинные отношения между сверстниками. Собственно, так считают многие исследователи. Однако полученные данные показали: дети среднего дошкольного возраста чрезвычайно

по-разному ориентированы на эмоционально-коммуникативную сторону воспринимаемого содержания. Если одни правильно понимают эмоциональное состояние персонажей, то другие допускают ошибки; более того, смешивают эмоциональные признаки с цветовыми. Но даже в тех случаях, когда мы слышали правильные определения, дети затруднялись объяснить причину эмоционального состояния героя. Как правило, большинство из них понимали ее либо внеситуативно, либо крайне фрагментарно, что в результате искажало смысл изображенного.

Результат проведенного эксперимента показал разный уровень понимания поставленной задачи. У одних детей он оказался достаточно высоким, у других — более низким. Некоторого улучшения мы добились на специальных занятиях, когда направляли внимание детей на каждого из героев, на его действия в отношении к другим, на состояние, переживание. Эти занятия, оказывая влияние на характер ориентации в отношениях между сверстниками, частично изменяли содержание их оценок и предпочтений, подвели к пониманию нравственного смысла ситуации. Но постижение собственно-этического содержания ситуации, его анализ и оценка по-прежнему вызывали у многих затруднения. Для этого необходимы специальные занятия, цель которых — формировать у детей умение выделять в представленном содержании разные аспекты, понимать их значение, использовать оценочные образы адекватно содержанию.

Литература:

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. — М.: Педагогика, 1969. — 349 с.
2. Запорожец А.В. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психологическое развитие ребенка. — М., 1986. — с. 148–259
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. — Минск., 1984. — 239 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: Педагогика, 1997.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
7. Рузская А.Г. Развитие общения у детей со сверстниками. — М.: Педагогика, 1989.
8. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.

Развитие интегральной индивидуальности акцентуированных личностей средствами психолого-педагогических технологий

Еньшина Юлия Анатольевна, магистрант

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (г. Петропавловск)

Интегралитизм как восхождение от простого к сложному в познании психической реальности создает благоприятную почву для решения крупных научных проблем. Он зародился в недрах редукционизма, длительное время безраздельно господствующего в науках о человеке и оставившего в них глубокий след. До сих пор в педагогической психологии царит дух редукционизма, преодоление кото-

рого оказывается под силу новому новаторскому научному направлению — интегралитизму [1].

В психологической науке сформировались разные подходы к познанию проблемы индивидуальности. Однако в последнее время все большую популярность приобретает системный подход. Ход развития современного научного знания и общественной практики привел к необходи-

мости рассматривать сложные явления действительности, каким является индивидуальность человека, как системно организованные объекты и явления.

В последнее время, особую научную значимость, включающую достижения системного изучения человека, получила теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [2].

В настоящее время опубликованы многочисленные работы по проблемам исследования интегральной индивидуальности. Однако, проблема развития интегральной индивидуальности акцентуированных личностей, и в теоретическом, и в практическом планах остается недостаточно изученной [3].

Восполнить данный пробел, по нашему мнению, позволит изучение и экспериментальная проверка психологических механизмов развития интегральной индивидуальности, разработка на основе полученных данных программы развития интегральной индивидуальности, что будет способствовать решению многих проблем, обусловленных противоречиями между:

- объективными требованиями современной социально-экономической ситуации, требующей всестороннего развития личности и недостаточным научным обоснованием и методическим обеспечением психолого-педагогических условий оптимизации процесса развития индивидуальности;
- представлением об индивидуальности как специфическом интегральном явлении, зависящим от полноценной реализации психологических возможностей, и недостаточной изученностью психологических механизмов развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей;
- необходимостью создания продуктивных и эффективных программ развития индивидуальности акцентуированных личностей и необходимостью научно-теоретического обоснования таких программ;
- современными требованиями к коммуникативной культуре людей, их адаптивности и потенциальными возможностями акцентуированных личностей.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в поиске оптимальных механизмов развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей. Данная проблема определила тему исследования: «Психологические механизмы развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей».

Актуальность исследования состоит в том, на современном этапе развития общество предъявляет отдельному его члену весьма высокие требования. Современный человек должен уметь эффективно общаться и взаимодействовать с широким кругом людей, обладать высокой стрессоустойчивостью, умением быстро находить верные решения, сочетать в себе наиболее ценные на данном этапе общественного развития личностными качествами, такими как толерантность, коммуникабельность, конкурентоспособность, компетентность и т.д. Однако данная ситуация, в силу бесконечного многообразия человеческих индивидуальностей, ставит далеко не всех людей в равные условия. В таких не-

равных условиях могут оказаться личности, имеющие акцентуации. Воздействуя на область наименьшего сопротивления, какая-либо стрессовая ситуация способна привести к нарушению психического равновесия акцентуированных личностей. При большой выраженности, акцентуации накладывают отпечаток на личность и могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности, и запуская тем самым процесс социальной дезадаптации.

Одним из методов психологической помощи, который может быть реализован в данной ситуации, по нашему мнению, является развитие интегральной индивидуальности у этой категории лиц, что обусловит их более успешную адаптацию в социуме.

Целью нашего исследования является определение и экспериментальная проверка психологических механизмов развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей.

Научная новизна исследования заключается в том что:

- впервые с позиций системного подхода исследуются развитие интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей;
- изучены потенциальные возможности развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей как фактор повышения их адаптивности в социуме.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в анализе интегральной индивидуальности как фактора повышения адаптивных возможностей акцентуированных личностей и экспериментальной проверке психологических механизмов развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей; разработке программы развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей, которая может быть использована в работе педагогов-психологов и психологов-практиков.

Исследование проводилось на базе Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. Испытуемыми выступили студенты и магистранты ВУЗа. С целью исследования акцентуаций характера был использован опросник Леонгарда-Шмишека. Далее по результатам констатирующего эксперимента была сформирована выборка (46 человек: контрольная (23), экспериментальная (23)). Свойства нейродинамического уровня интегральной индивидуальности изучались с помощью личностного опросника Я. Стреляу (показатели 1–3). Для исследования свойств личностного методика МЛО (многоуровневый личностный опросник) А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина (показатели 12–15). Исследование социально-психологического уровня интегральной индивидуальности проводилось с помощью методики К. Томаса (показатели 16–20).

Для организации формирующего этапа эксперимента использовалась программа развития интегральной индивидуальности. Теоретическая модель программы развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей представлена в таблице 1.

Когнитивный компонент направлен на конструировании новых знаний, обсуждение различных точек

Таблица 1

Теоретическая модель программы развития интегральной индивидуальности акцентуированных личностей

Ком-нт	Критерий	Содержание
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> — Осознание связи между психогенными факторами и возникновением, развитием и фиксированием своих проблем. — Осознание личностной стратегии поведения и особенности эмоционального реагирования, оценка степени их конструктивности («открытие» индивидуального стиля поведения) в критических, стрессовых ситуациях. 	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие самопознания, самопонимания, самосознания, повышение мотивации к самоизменению. — Обсуждение психологических особенностей и модели личностного развития, способы поведения в стрессовых ситуациях, общие способы управления стрессогенными ситуациями, отношение к проблемным аспектам межличностного взаимодействия и т.д. — Осознание собственной роли, меры своего участия в возникновении и сохранении конфликтных и психотравмирующих ситуаций, а также то каким способом можно было бы избежать их повторения в будущем.
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> — Осознание и вербализация своих чувств, модификация эмоционального реагирования на ситуацию и отношения с окружающими. 	<ul style="list-style-type: none"> — Получение поддержки со стороны группы. — Приобретение искренности в отношении к себе и к окружающим. — Приобретение навыков управления своим эмоциональным состоянием.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> — Расширение репертуара поведенческих стратегий в кризисных, проблемных, стрессовых ситуациях, вызывающих состояние декомпенсации у акцентуированных личностей и создание индивидуальных способов управления этими ситуациями. 	<ul style="list-style-type: none"> — Развитие индивидуальных способов адаптивного, антистрессового поведения. — Формирование конструктивных и партнерских навыков взаимодействия в социуме, основанных на сотрудничестве и взаимопомощи. — Овладение навыками саморегуляции, нервно-психического напряжения. — Закрепление новых форм поведения, способствующих адаптации, на основе достижений в познавательной и эмоциональной сферах.

зрения и сравнение их по разным критериям аргументации.

Эмоциональный компонент направлен на эмоциональное отреагирование ситуаций.

Поведенческий (деятельностный) компонент направлен совместное игровое имитационное моделирование отдельных аспектов профессионально — педагогической деятельности, на проектную работу в малых группах с последующей презентацией результатов этой работы.

Подчеркнем, что основная функция мероприятий, предусмотренных программой не изменить акцентуации, не «вылечить» личность, а помочь найти такие способы действий и операций, которые соответствовали бы его индивидуальным особенностям и способствовали развитию адаптивности, достижению гармонии и душевного равновесия.

Приоритетной формой для проведения формирующего эксперимента мы выбрали групповую, т.к., согласно данным Ю.А. Александровского, групповые методы достаточно перспективны при акцентуациях характера и психопатиях. Основное содержание занятий представляло собой совокупность тренингов и психотехнических упражнений, направленных на решение задач данной программы.

Формы работы на тренинге: ситуационно — ролевые игры, имитационные игры, групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах, эле-

менты арттерапии, тренинговые упражнения; методы трансактного анализа, обучение основным приемам самопомощи (аутогенная тренировка), методы позитивной психотерапии.

Основное содержание занятий представляло собой совокупность тренингов и психотехнических упражнений, направленных на решение задач данной программы. Формы работы: ситуационно — ролевые игры, имитационные игры, групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах, элементы арттерапии, тренинговые упражнения; методы трансактного анализа, обучение основным приемам самопомощи (аутогенная тренировка), методы позитивной психотерапии.

В нашем исследовании мы предприняли попытку системного изучения развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей. В результате исследования выявлено, что:

1. Психологическими механизмами развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей являются оптимальное сочетание таких психолого-педагогических условий как: подбор упражнений, их количество, сочетание, форма проведения, а также само содержание занятий направленных на:

— осознание ценности «Я», позитивных сторон своей индивидуальности;

— осознание личностной стратегии поведения и особенности эмоционального реагирования, оценке степени их конструктивности в критических, стрессовых ситуациях;

— расширение репертуара поведенческих стратегий в проблемных ситуациях, вызывающих состояние декомпенсации у акцентуированных личностей и созданию индивидуальных способов управления этими ситуациями;

— развитие адаптивности акцентуированной личности.

2. Программа развития интегральной индивидуальности выступает в качестве объективной детерминации деятельности и, приобретая личную значимость, выполняет функцию развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей.

3. Теоретическая модель программы развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

4. Развитие интегральной индивидуальности средствами программы приводит к качественной трансформации, развитию свойств интегральной индивидуальности акцентуированных личностей, благодаря последовательности соответствующих психолого-педагогических упражнений; первоочередное формирование когнитивного компонента, обретение опыта осознания ценности своего внутреннего мира, своей индивидуальности, закрепление новых форм поведения, способствующих адаптации, на основе достижений в познавательной и эмоциональной сферах.

5. Процесс развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей предполагает изменения на психодинамическом, личностном и социально-психологическом уровнях. Статистический анализ показал эффективность влияния программы на развитие интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей студентов.

Статистический анализ показал эффективность влияния программы на развитие интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей студентов.

Изменения в развитии интегральной индивидуальности акцентуированных личностей в экспериментальной группе после формирующего эксперимента обнаружались по показателям психодинамического, личностного и социально-психологического уровней интегральной индивидуальности, в общем по 10 показателям (50%). На

нейродинамическом уровне статистически значимых изменений не произошло. На психодинамическом уровне ИИ изменения произошли по 3 показателям (37,5%): социальная эргичность (показатель 5) социальная пластичность (показатель 7) и социальная эмоциональность (показатель 11). На личностном уровне изменения затронули 3 показателя (75%): коммуникативные способности (показатель 13), моральная нормативность (показатель 14) и личностный адаптивный потенциал (показатель 15). Повысился уровень статистической значимости по показателю нервно-психической устойчивости. Социально-психологический уровень также подвергся значительным изменениям. Из 5 показателей статистически значимо изменились 4 (80%): соперничество (показатель 16), сотрудничество (показатель 17), компромисс (показатель 18), избегание (показатель 19).

Анализируя данные изменений можно судить о том, что когнитивно-ориентированная программа развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей способствует:

— повышению уровня потребности в социальных контактах; общительности, вовлеченности в социальную деятельность;

— появлению склонности к разнообразию коммуникативных программ;

— появлению определенной легкости вступления в социальные контакты;

— повышению эмоциональности в коммуникативной сфере, определяющей более внимательное и чуткое отношение к оценкам, мнению окружающих людей;

— развитию коммуникативных способностей участников формирующего эксперимента, ориентации на соблюдение общепринятых норм поведения;

— повышению уровня личностного адаптивного потенциала, способности быстро вырабатывать стратегию своего поведения;

— изменению стратегии межличностного взаимодействия, выбору таких стратегий как сотрудничество и компромисс, отказу от соперничества и избегания.

Разработанная программа развития интегральной индивидуальности у акцентуированных личностей может использоваться в работе педагогов-психологов и психологов-практиков, в деятельности психологического кабинета ВУЗа, в рамках воспитательной работы в учебном процессе, в группах психотренинга со студентами.

Литература:

1. Боязитова И.В. Развитие возрастных структур интегральной индивидуальности в онтогенезе. Дис. ... канд. психол. наук. — Пятигорск, 2005. — 311 с.
2. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / Под ред. Е.А. Климова. — М.: «Модэк», 2009. — 544 с.
3. Белоус В.В., Боязитова И.В. Важнейшие проблемы психологии полиморфной индивидуальности // Вестник Уральского гуманитарного института. 2000. № 1—2. с. 41—47.

Психологические особенности самооценки у слабоуспевающих младших школьников

Жданова Татьяна Ивановна, соискатель

Международный славянский институт, Ульяновский филиал

В психологической науке нет однозначного определения феномена «самооценки». Так, И.С. Кон считает, что «отношение к себе», «самосознание», «самооценка» — это разные аспекты одного и того же явления. Б.Д. Парыгин ставит знак равенства между понятиями «самоотношение», «самосознание» и «самочувствие». Л.В. Бороздина и О.Н. Молчанова разделяют понятия «самооценка», «образ — Я», «самоотношение» по содержанию. Иной точки зрения придерживается ведущий отечественный психолог В.В. Столин. По его мнению, отношение к себе есть интегральная характеристика, несводимая к конкретной частной самооценке. Самооценка в понимании В.В. Столина — это осмысление самого себя в аспекте собственных наиболее значимых деятельностей. Е.М. Синюкова считает, что самооценка лежит в основе самоотношения, т.е. неадекватная самооценка порождает неадекватное самоотношение. С.Ф. Анисимов также отмечал наличие высокой самооценки у всякого нормального человека при условии отсутствия противоречия между его потребностью и каким-либо личностным свойством.

Функционирование самооценки как механизма саморегуляции связано с развитием самооценки. Но в то же время самооценка является условием и средством становления такого личностного образования, как «Я — образ». Развитие каждого из аспектов самооценки специфично, что обусловлено их качественным различием.

И.С. Кон утверждал о взаимосвязи самооценки и уровня притязаний. К. Левин рассматривал уровень притязания как одно из важнейших образований личности, обуславливающих ее активность, детерминирующих многие аффективные процессы, способные не только определить поведение человека, но и формировать черты его характера.

Психологической предпосылкой становления самооценки выступает рефлексия. По утверждению А.В. Захаровой, психологи едины в том, что смысловым центром рефлексии являются осознание и оценка субъектом собственных действий.

В структуре личности младшего школьника в рамках субъектно-деятельностного подхода ядром личностной организации является «субъект» (К.А. Абульхановой-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). Субъективная активность рассматривается в работах А.А. Волочкова, О.А. Конопкина, Р.П. Ловелле, А.К. Осницкого, А.В. Петровского, где освещаются разные характеристики человека как субъекта, даются интерпретации феноменов субъекта.

Таким образом, теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить структурно-динамическую модель самосознания младших школьников,

включающую следующие элементы: а) единство рефлексии, самооценки, уровня притязаний; б) социальная природа; в) деятельностная активность, развитие произвольности; г) когнитивный и эмоционально-ценностный аспекты.

Факторами развития самосознания являются внешние воздействия со стороны родителей, учителя, сверстников, а также учебная деятельность как ведущая в этом возрастном периоде.

Таким образом, развитие личности младшего школьника можно представить как динамический процесс, являющийся, на наш взгляд, совокупностью четырех подсистем: 1) когнитивной, которая реализует функцию познания мира, себя, окружающих; 2) регулятивной, обеспечивающей регуляцию деятельности и поведения, включающей установку или цель деятельности, характер решения и способ решения; 3) аффективной, осуществляющей функционирование и регуляцию внутриличностных образований — мотивацию, рефлексия, самоконтроль; 4) индивидуально-личностной, которая влияет на уровень развития каждой из представленных подсистем и представляет группу качеств, наиболее характерных для проявления в младшем школьном возрасте: ответственность, осознанность, автономность, инициативность, деятельностная активность.

Самооценка младшего школьника может быть представлена в виде трехкомпонентной модели, основными концептами которой являются: 1) интеграция мира и образа Я в процессе обучения через многообразие социальных связей на основе порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов, позволяющих осознать себя как частицу мира; 2) актуализация имеющихся у ребенка знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми в процессе усвоения знаний о предметном мире как способа персонификации и индивидуализации; 3) рефлексия собственной познавательной и психической деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на осознание образа своего Я в образе мира.

Самооценка младших школьников локализуется в феномене субъектности, в первую очередь, в учебной деятельности как ведущей для этого возраста. Именно в учебной деятельности происходит становление и развитие самосознания как личностного новообразования младшего школьника.

В исследовании были определены психологические детерминанты развития самосознания младших школьников (см. рис. 1).

Представляется, что наиболее показательными станут результаты исследования самосознания с выделенными нами категориями его изучения у таких групп детей, у которых эти категории изначально могут быть нарушен-

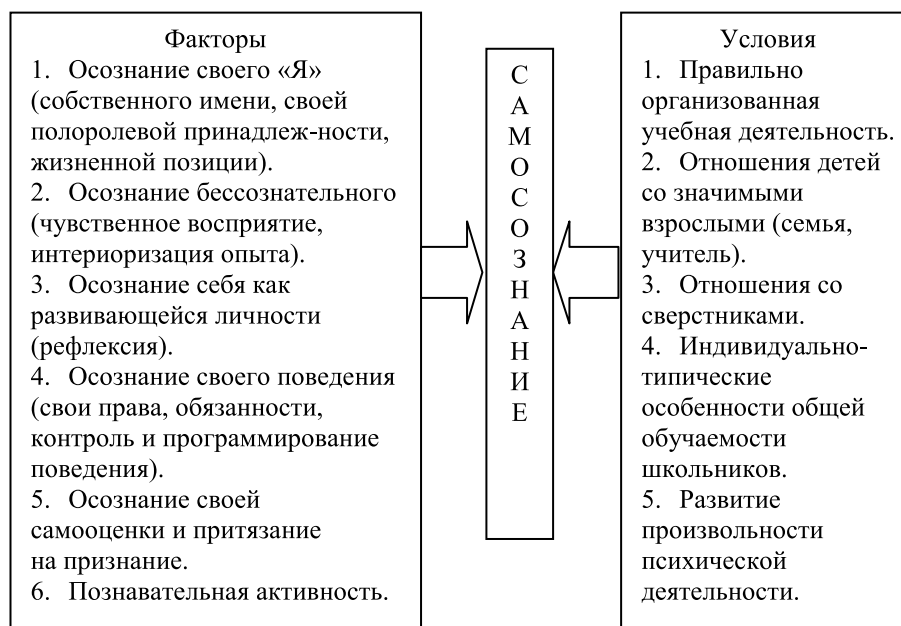


Рис. 1. Детерминанты развития самосознания младших школьников

ными — у слабоуспевающих школьников с различными проблемами развития психической деятельности.

В последние годы всё большее внимание в изучении механизмов неуспеваемости у младших школьников обращается на недостаточную сформированность определённых психических функций, обеспечивающих процесс обучения (Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Н.К. Корсакова, А.Р. Лурия, Ю.В. Микадзе, Л.С. Цветкова, Ф.Н. Юдович и др.). По данным многих авторов, нарушения обучения часто коррелируют с различными расстройствами у детей, обуславливающими недоразвитие функций регуляции, контроля и программирования произвольной психической деятельности (Т.В. Ахутина, Е.В. Крупская, А.В. Курганский, Р.И. Мачинская, И.А. Шурыгина).

Общий характер регуляторных нарушений, связанных с недоразвитием произвольной регуляции деятельности (функций программирования и контроля) и с трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга (функций активации и регуляции психической деятельности), позволил некоторым исследователям (А.В. Семенович, И.А. Шурыгина) определить основные пути абилитации и реабилитации психических процессов. Однако до настоящего времени недостаточно изучены вопросы влияния недоразвития функций регуляции, программирования и контроля произвольной психической деятельности на процесс формирования самооценки младших школьников. Недостаточно исследований, устанавливающих взаимовлияющую связь состояния функций программирования и контроля произвольной психической деятельности и самооценки у слабоуспевающих младших школьников. Нет разработанных дифференцированных программ для коррекции и развития самооценки у слабоуспевающих младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.

Исследование проводилось в несколько этапов: I этап — исследование состояния функций программирования и контроля произвольной психической деятельности у слабоуспевающих младших школьников.

II этап — исследование самооценки (рефлексии самооценки и уровня притязаний) слабоуспевающих младших школьников.

III этап — исследование влияния направленного психолого-педагогического воздействия на развитие самооценки, рефлексии, уровня притязаний и произвольности психической деятельности слабоуспевающих младших школьников.

Основным методом исследования на I этапе был нейропсихологический анализ высших психических функций неуспевающих младших школьников. В основе исследования использовалась нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия — 90», адаптированная И.А. Шурыгиной в связи с целями исследования (расширены области задач, добавлены специальные задания для исследования речи и определены балльные критерии оценивания), а также — методика качественно-количественного анализа высших корковых функций, направленная на выявление нейродинамических нарушений, нарушений высших форм регуляции и парциальных нарушений модально-специфических корковых функций. В нейропсихологическое исследование вошли следующие субтесты: исследование гнозиса: зрительного, слухового, соматосенсорного; движений и действий, памяти, внимания, мышления, речевых функций и слухо-речевой памяти, школьных навыков.

На II этапе применялись методики, направленные на изучение состояния различных составляющих самооценки неуспевающих младших школьников (рефлексия, саморегуляция, самооценка и уровень притязаний).

Исследование было проведено на базе общеобразовательных школ г. Ульяновска. В нем приняли участие 150 учащихся (1–3 класс), среди которых были 75 слабоуспевающих школьников, направленных педагогами в связи с трудностями в обучении (48 мальчиков и 27 девочек) — ЭГ-1. По анамнестическим данным почти все имели диагноз «последствия перинатальной энцефалопатии», 22 — с минимальной мозговой дисфункцией, 18 — с психомоторной расторможенностью, 4 человека — с последствиями черепно-мозговых травм. Больше половины детей (54 человека) состояла на специальном медицинском учёте в связи с физической ослабленностью и наличием хронических заболеваний. В исследовании также приняли участие 75 нормально обучавшихся школьников (48 мальчиков и 27 девочек) — ЭГ-2.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Тщательное изучение процесса развития высших психических функций у слабоуспевающих школьников, их рефлексии и самоотношения позволяет выделить структурно-динамическую модель самооценки у слабоуспевающих школьников, которая содержит следующие элементы: а) самооценка строится на основе, отражающей реальное состояние личности во взаимосвязи с объективными и субъективными условиями взаимоотношений в классе, семье; б) социальное по своей природе самоотношение существует в качестве личностного феномена и компонента самооценки, включая рефлекссию, и уровень притязаний; в) формирование самооценки у слабоуспевающих младших школьников взаимосвязано с развитием функций программирования, регуляции и контроля высших психических процессов; г) проявлениями самоотношения выступают такие свойства личности с их полюсными проявлениями, как: самолюбие — недовольство собой, самоуважение — презрение к себе, и другие, при этом в структуре личности отражается целостное отношение к себе; д) динамика самоотношения характеризуется такими параметрами, как адекватность, тональность, тревожность, выраженность которых определяет уровень сформированности исследуемого личностного образования на каждой стадии становления; критериальные параметры, в качестве которых выступают устойчивость и модальность, позволяют охарактеризовать самоотношение за весь период начального обучения; е) факторами развития самооценки являются: учебная деятельность, уровень развития функций программирования и контроля произвольной психической деятельности, а также внешние воздействия со стороны родителей, учителя, сверстников.

2. Подобранные, адаптированные методики позволили с достаточной степенью адекватности изучить феномен самооценки у слабоуспевающих младших школьников. Примененные нами в комплексе выбранные методики дают возможность более полно использовать их внутренний потенциал для изучения динамики рефлексии, уровня притязаний и самоотношения у слабоуспевающих младших школьников.

3. Динамика самооценки слабоуспевающих младших школьников определяется следующими показателями:

а) в младшем школьном возрасте начинается переориентация с внешних оценок значимых взрослых на самооценку, усиливается ее роль в жизни ребенка. К 3-му классу среди слабоуспевающих школьников на 28 % увеличилось число испытуемых с адекватной самооценкой, однако в 3-м классе среди слабоуспевающих школьников преобладают учащиеся с неустойчивой неадекватной самооценкой;

б) в младшем школьном возрасте выявлена положительная динамика уровня развития рефлексии, хотя и незначительная. В 3-м классе среди слабоуспевающих школьников устойчиво преобладает число учащихся с низким уровнем развития рефлексии, при этом их количество немного уменьшается по сравнению со 2 классом. У успевающих школьников — тенденция другая: к 3 классу значительно увеличивается количество учеников с высоким уровнем рефлексии и уменьшается количество учеников с низким уровнем рефлексии;

в) для слабоуспевающих младших школьников характерно доминирование неадекватного неустойчивого уровня притязаний при положительной динамике адекватного устойчивого уровня притязаний; более низкое развитие устойчивой адекватной самооценки слабоуспевающих школьников по сравнению с нормально успевающими школьниками; более низкое развитие устойчивого адекватного уровня притязаний среди слабоуспевающих школьников по сравнению с нормально успевающими школьниками.

4. Определен характер связи отношения к себе с оценками родителей, учителя, сверстников. Важную роль в формировании отношения к себе у слабоуспевающих младших школьников играют родители ($r = 0,95$), учитель ($r = 0,92$), сверстник ($r = 0,99$). На формирование самоотношения у слабоуспевающих младших школьников оказывают такие факторы, как эмоционально-психологический климат в семье, стиль воспитания в семье, условия для развития ребенка, состав семьи, образовательный уровень родителей ($r = 0,95$) и др. С возрастом усиливается влияние социометрического статуса на становление отношения к себе.

5. Формирование у слабоуспевающих младших школьников действий контроля и самоконтроля, а также функций регуляции и программирования зависит от следующих педагогических условий: а) применение дидактических принципов общей и специальной педагогики: доступности, планомерности, систематичности, последовательности усложнения учебного материала; б) использование индивидуального подхода в качестве ведущего; в) разработка и применение методических пособий, учитывающих методы и приёмы обучения «алгоритму контроля»; г) определение последовательности операций, входящих в алгоритм формирования контроля; д) максимальное привлечение анализаторов в начале обучения действию контроля при опоре на реальные предметы или их изображения; е) постепенное усложнение действия контроля по мере овладения учащимися данным умением; ж) осуществление формирования

первоначального самоконтроля на доступных видах деятельности; 3) целенаправленное воспитание потребности в осуществлении контроля и самоконтроля и функций программирования деятельности; и) применение наглядного дидактического материала в следующей последовательности: предмет, рисунок, схема, вербальный символ.

Конечной целью является правильное выполнение задания и его адекватная оценка ребёнком.

6. Для развития произвольной саморегуляции предлагается использовать на всех этапах развёрнутые инструкции, подразумевающие постепенное формирование у ребёнка способности создания собственной, целостной и непротиворечивой программы поведения. В дальнейшем он начнет применять усвоенный алгоритм для планирования и оценки деятельности других (сверстников, родителей, учителя), а уже затем овладевает умением самостоятельно выстраивать и регулировать собственную деятельность.

7. Учитывая особенности развития произвольной психической деятельности у слабоуспевающих школьников, была разработана интегративная модель комплексной психолого-педагогической программы развития произвольности психической деятельности у данной категории детей и формирования адекватной позитивной самооценки. Инновационным стилеобразующим средством построения комплексной психолого-педагогической техно-

логии коррекции нарушений произвольной психической деятельности явилась модель, интегративно объединяющая диагностические, организационные, формирующие и контрольно-оценочные средства развития самосознания путём развития дефицитных психических функций.

8. Психокоррекционная работа по развитию дефицитных функций у неуспевающих младших школьников строится в несколько этапов: а) совершенствование моторного компонента психического развития и серийной организации движений; б) стабилизация и активация энергетического потенциала организма детей. Основное внимание на этом этапе уделялось становлению положительной учебной мотивации (формированию активной позиции школьника, положительного отношения к учению, познавательного интереса, созданию ситуации успеха, проблемной ситуации); в) формирование общеучебных интеллектуальных умений, которые необходимы школьнику; г) формирование процесса произвольной саморегуляции.

9. В целях развития самооценки постоянно (как минимум два раза в год) должна проводиться работа по формированию у слабоуспевающих младших школьников личностной рефлексии, адекватного, устойчивого самоотношения и уровня притязаний, а также сплочения классного коллектива. Данная работа строится с активным включением педагогов и родителей в психокоррекционный процесс.

Престижность выбираемой профессии как важный фактор самоопределения

Канаева Надежда Анатольевна, аспирант

Вологодский государственный педагогический университет

Начало самостоятельной жизни человека в обществе связано с выбором профессии, ориентацией на ту или иную сферу общественной жизни; с идеалами и целями, определяющими общественное поведение и отношение. Наиболее ответственным в профессиональном самоопределении выпускников является этап выбора направления и способа получения профессионального образования. Именно на этом этапе происходит конкретизация личностных целей, под которой выстраивается новая модель деятельности и идёт переориентация внутренних ресурсов.

В профессиональной ориентации учащихся одним из важных факторов самоопределения является «престижность выбираемой профессии». Сама реализация личности в труде может осуществляться по разным направлениям. Это может быть утверждение своего достоинства через качественное выполнение поставленных производственных задач, это может быть самореализация через поиск новых задач и смыслов в труде. Это может быть самореализация через утверждение своего превосходства над другими людьми или через альтруистический труд, ориентированный на то, чтобы делать людям добро.

Стремление быть уважаемым и достойным членом общества может реализоваться разными путями. К сожалению, психологи мало исследуют элитарные ориентации самоопределяющейся личности, хотя в философии, социологии, педагогике данная тема уже давно осознана как актуальная. Всё больше появляется теорий элитарности (социальной стратификации), где акцент делается на отношение к профессиональной деятельности — например, теория Дональда Дж. Треймана, где положение человека определяет престиж его профессии, или теория Уоренера, где принадлежность к тем или иным классам зависит от знатности и его рода занятий [4, с. 387].

Феноменология элитарности достаточно сложна и противоречива, однако всё-таки можно выделить некоторые характеристики «элитарности» как общественного феномена:

- 1) престижный род деятельности или образ жизни;
- 2) возможность влиять на сознание и на жизнь многих людей;
- 3) труднодоступность данной деятельности или образа жизни (высокий социально-профессиональный статус, высокое место в общественной иерархии);

4) высокие достижения в какой-либо области деятельности, успешная карьера, особые привилегии и многое другое.

Человек постоянно стремится быть лучше, но проблема состоит в том, что однозначного критерия, что есть лучшее, а что — худшее, не существует. И тогда человек постоянно уточняет для себя образ лучшего, то есть фактически образ элитарного [3, с. 238].

Эти проблемы впервые возникают в подростковом возрасте. Как отмечал А. Адлер, стремление к превосходству является врождённым и мы никогда от него не освободимся, потому что это стремление и есть сама жизнь. Тем не менее, это чувство надо воспитывать и развивать, если мы хотим реализовать свой человеческий потенциал. От рождения оно присутствует у нас в виде теоретической возможности, а не реальной данности. Каждому из нас остаётся лишь осуществить эту возможность своим собственным путём [5, с. 170].

Интересна в этом плане концепция самоэффективности А. Бандуры. По мнению Бандуры, люди, осознающие свою самоэффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел, чем люди, испытывающие серьёзные сомнения в своих возможностях. В свою очередь, высокая самоэффективность, связанная с ожиданиями успеха, обычно ведёт к хорошему результату и таким образом способствует самоуважению. Бандура говорит, что те, кто считает себя «неспособными добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредоточиться на том, что всё будет плохо. Уверенность в неспособности добиться успеха ослабляет мотивацию и мешает выстраивать поведение». Напротив, люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении своих целей, несмотря на препятствия, и не будут склонны предаваться самокритике. Как замечает Бандура, «те, кто обладает сознанием высокой самоэффективности, мысленно представляют себе удачный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для выстраивания поведения, и осознанно репетируют успешные решения потенциальных проблем» [5, с. 390].

Следует отметить проблему выделения критериев наивысших профессиональных достижений — критериев «акме». Как отмечает А.А. Бодалев: «Признание или непризнание выдающихся достижений человека большинством людей, будь они даже специалистами в той области, в которой проявил себя этот человек, ещё не означает, что он достиг или не достиг вершины в своём развитии... Показателем достигнутого уровня акме является всё-таки практика: насколько свершенное человеком действительно работает или будет работать на социальный и технический прогресс... на преумножение ценностей жизни и культуры... на более глубокое постижение законов развития природы, общества и человека» [2, с. 119].

В психологическом плане интересно как раз то, насколько сам человек осознаёт, ощущает, переживает и чувствует свою социальную значимость (значимость своего труда для окружающих или даже культуры в целом).

Подросток уже может ориентироваться в социально-экономических ситуациях, способен перебирать альтернативные варианты выбора профессии. На основе этого у него формируется состояние внутренней готовности к вступлению на путь профессионального обучения и дальнейшего личностного развития. Профессиональное самоопределение уместно понимать как деятельность человека, принимающего то или иное решение в зависимости от его развития как субъекта труда. Таким образом, учащиеся осознают, что стоят на пороге жизни. Поэтому они склонны рассматривать знания не как самоценность, а как инструмент, с помощью которого они смогут получить профессию, обеспечить себе большой доход и высокий уровень жизни [1, с. 57].

Само понимание «успеха» (тесно связанное с представлением об элитарном) неоднозначно. Неоднозначность проявляется не только в этическом плане (что имеет общественную ценность, а что нет), но и в самом процессе профессионального самоопределения. Например, на ранних этапах развития субъекта труда многое определяется тем, насколько воспитатели и родители сумеют сформулировать у ребёнка позитивное отношение к честному и творческому труду. Для абитуриента успех нередко связан с поступлением в престижное (в его понимании) учебное заведение. Для студента на первый план выходит «успешная учёба», а также и учебно-профессиональные контакты с наиболее авторитетными и «престижными» преподавателями. При этом и абитуриент, и студент уже начинают понимать, что кроме реальных успехов, связанных с усвоением и демонстрацией своих знаний, существует ещё и «успех», связанный с выстраиванием престижных и «выгодных» для дальнейшей карьеры межличностных отношений [3, с. 390].

В целом у каждого человека есть возможность выбрать критерии самоуважения и профессионального самоощущения: либо это ориентация на ценность самого труда, либо это ориентация на мнение своих сверстников.

Анализ результатов анкетирования, проведённого среди учащихся в железнодорожном техникуме, показал следующее. На вопрос: «Престижно ли учиться в техникуме?» получены следующие ответы:

1 курс: да — 67 %;

Нет — 6 %;

Затрудняюсь ответить — 27 %

2 курс: да — 76 %;

Нет — 9 %;

Затрудняюсь ответить — 15 %.

3 курс: да — 76 %;

Нет — 2 %;

Затрудняюсь ответить — 22 %

На вопрос «Что нравится в этой профессии (специальности) больше всего?»:

1 курс: Эта профессия нужна обществу — 38 %;

Эта профессия престижная, современная — 27 %;

Людей этой профессии уважают в обществе — 13 %;

Эта профессия хорошо оплачивается — 54 %;

Хорошие условия работы — 22 %;

Другое — 2 %.

2 курс: Эта профессия нужна обществу — 38 %;

Эта профессия престижная, современная — 31 %;

Людей этой профессии уважают в обществе — 20 %;

Эта профессия хорошо оплачивается — 56 %;

Хорошие условия работы — 19 %;

Другое — 6 %.

3 курс:

Эта профессия нужна обществу — 27 %;

Эта профессия престижная, современная — 34 %;

Людей этой профессии уважают в обществе — 2 %;

Эта профессия хорошо оплачивается — 63 %;

Хорошие условия работы — 17 %;

Другое — 5 %

Для изучения причин, определяющих отношение к избранной профессии, часто применяют методику, в которой

респондентам предлагается осуществить ряд позитивных и негативных выборов — определить, что привлекает, а что, напротив, отталкивает в избранной профессии.

Результаты исследования по методике «Изучение факторов привлекательности профессии» (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана) показывают, что на всех курсах в число наиважнейших входит фактор зарплаты. Устойчивое высокое значение во всех выборках учащихся имеет фактор — работа с людьми, также отмечается фактор возможности достичь социального признания и уважения.

Таким образом, результаты исследования прямо указывают на то, что вкладывают учащиеся в понятие «престижность выбираемой профессии». Эта проблема связана с чувством собственного достоинства личности в труде. Мы видим, что престижность выбираемой профессии действительно является важным фактором самоопределения личности.

Литература:

1. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи: учеб.пособие / А.В. Батаршев — М.: Академия, 2009.
2. Бодалев А.А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии и психология в мире. — 1995. — № 3.
3. Пряжников Е.Ю. Профориентация. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 496 с.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 480 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2007. — 607 с.

Исследование сформированности психомоторных навыков старших дошкольников с СДВГ

Ларионова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, ст.преподаватель
Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г.Архангельск)

Улучшение физического и психического состояния детей — важные предпосылки для осуществления активной творческой и производственной деятельности подрастающего поколения (Безруких М.М., 1996; Месяц Г.Л., 1995; Дубровина И.В. и соавт., 2002).

Задача дошкольного воспитания состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на «рельсы» школьного возраста, а, прежде всего, в том, чтобы создать каждому дошкольнику все условия для наиболее полного раскрытия и реализации его неповторимого, специфического возрастного потенциала [1, 3, 4].

В силу этого одной из важных задач практической психологии, детской неврологии и прикладной психофизиологии является своевременная комплексная диагностика пограничных форм нервно-психической патологии, составляющих 80 % всех случаев психических болезней (Исаев Д.Н., 1982; Лебединский В.В., 1985;

Волошин В.М., 2001). И особое место в структуре пограничных состояний у детей занимает синдром дефицита внимания с гиперактивностью (Ковалев В.В., 1995; Шевченко Ю.С., 1997; Брызгунов И.П., Касатикова Е.В., 2002; Сиротюк А.Л., 2003; Грибанов А.В. и соавт., 2004).

В фокусе научных проблем СДВГ концентрируются интересы различных специалистов — психологов, неврологов, педиатров, дефектологов, и проблема детской гиперактивности становится областью интенсивных междисциплинарных исследований, включая возрастную, клиническую специальную психологию и психофизиологию (Александровский Ю.А., 1993, Личко А.Е., 1983; Шевченко Ю.С., 1997; Абрамова Г.С., 2000; Заваденко Н.Н., 2001). И поэтому изучение и корригирование проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью с учетом комплекса психологических и психофизиологических исследований интегральной индивидуальности нормально развивающегося ребенка и ребенка с

нарушениями развития является актуальной [2, 5, 6, 10].

Нами была выдвинута рабочая гипотеза о том, что целенаправленное воздействие арттерапии (использующая и влияющая на моторную сферу ребенка во всем её многообразии) на психические процессы по средствам применения специальных методик позволит стимулировать созревание этих процессов, повысить уровень их развития и смягчить проявления синдрома гиперактивности.

Моторная деятельность в дошкольном возрасте проявляется как естественная биологическая потребность. Ее функциональное значение заключается в стимулировании развития всех функций организма ребенка. Известно, что уровень развития двигательных функций зависит от ряда биологических и социальных факторов. Их связь с биологией организма определяется анатомо-физиологическим обеспечением этих функций. В то же время на уровень развития двигательных функций оказывают влияние социальная среда и состояние работы по коррекционному воздействию на психомоторику в дошкольных учреждениях. Вот почему знание исходного уровня моторных возможностей детей является необходимым условием успешной работы в данном направлении [4, 8].

На основе проведенного многоаспектного анализа литературы нами были выделены подходы исследователей к пониманию психомоторики как основы двигательных способностей. Установлено, что они обеспечивают эффективное управление движениями на основе точного самоконтроля и саморегуляции [6, 7, 8]. Аналитический обзор литературы позволил нам выделить в качестве приоритетного такое понимание формирования способностей, под которым понимается активный психолого-педагогический процесс, направленный на диагностику уровня и структуры психомоторных задатков и развитие компонентов общих и специальных способностей к определенной двигательной деятельности (Е.П. Ильин, 1983; Л.А. Венгер, 1984; Д.Б. Богоявленская, 2002; В.П. Озеров, 2002 и др.).

Уровень общего моторного развития детей определялся нами по результатам выполнения контрольных упражнений из раздела «Физическое воспитание» Программы воспитания и обучения в детском саду. Они были следующими:

— бег на 30 м со старта. Время прохождения дистанции характеризовало уровень овладения навыком бега, а так же развитие качества быстроты и определялось в секундах;

— прыжок в длину с места. Проводился по общепринятой методике. Засчитывался лучший результат из трех попыток. Он характеризовал уровень развития скоростно-силовых качеств, координационных способностей и степень овладения навыком прыжка. Результат определялся в сантиметрах;

— прыжок вверх с места. Проводился по методике, предложенной Абалаковым. Засчитывался лучший результат из трех попыток. Он характеризовал степень овладения навыком прыжка, уровень развития скоростно-силовых качеств координации движения. Результат определялся в сантиметрах;

— метание теннисного мяча (80 г) на дальность правой и левой руками. Засчитывался лучший результат из трех попыток для каждой руки. Результат задания характеризовал развитие скоростно-силовых качеств, степень овладения навыком метания и определялся в метрах.

Для исследования произвольной моторики мы использовали отдельные методики «шкалы моторной одаренности» Н.И. Озерцкого (1928). Детям предлагались задания на реципрокную координацию, проба на динамический праксис «Кулак — ребро — ладонь», проба «пересчет пальцев», проба на пальцевой гнозис и праксис, исследование артикуляционного праксиса, пробы Хеда. Они позволяют дать комплексную, достаточно дифференцированную характеристику моторной сферы в целом.

Нами было проведено исследование показателей двигательной подготовленности и психомоторных навыков детей 7-го года жизни с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, имеющих дизартрические нарушения (экспериментальная и контрольная группа) и их сверстников из массового детского сада в начале и конце периода коррекции с использованием методик арттерапии [9].

По всем показателям двигательной подготовленности перед началом коррекционного воздействия результаты в экспериментальной и контрольной группах статистически достоверно не отличались. Хотя результаты в экспериментальной группе были выше, чем в контрольной группе, в беге на 30 метров со старта (на 0,2 с), в челночном беге (0,3 с), в прыжках в длину с места (на 1,8 см) (таблица 1), но эти отличия статистически не достоверны ($p > 0,05$).

В беге на 30 м результаты улучшились в среднем на 0,7с ($p < 0,05$), а в «челночном» беге — на 0,84с ($p < 0,05$). В контрольной группе статистически достоверные положительные изменения отмечаются в беге на 30 м — на 0,46 с, ($p < 0,05$), в «челночном» беге — на 0,75 с, ($p < 0,05$), в прыжках вверх с места — на 2,4 см ($p < 0,05$). Незначительные изменения статистически не достоверны ($p > 0,05$) произошли в прыжках в длину с места, в метании теннисного мяча на дальность.

Анализ исходных данных позволяет отнести преобладающее качество результатов по большинству заданий к среднему уровню. В экспериментальной группе в отдельных случаях эта цифра колеблется от 60,2% в прыжках в длину с места до 83,9% в беге на 30 м., в контрольной группе — от 58,9% в прыжках в высоту до 80,7% в метании теннисного мяча.

Исследование уровня развития психомоторики позволило выявить в ходе констатирующего эксперимента существенные расхождения между детьми с СДВГ, имеющих дизартрические нарушения, и их нормально развивающимися сверстниками. Дети с СДВГ на низком уровне выполняют такие задания, как воспроизведение последовательности движений, звуковых и графических ритмов, затрудняются при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), практически не способны к автоматизации речевых рядов.

Таблица 1

Результаты показателей двигательных навыков до и после коррекции у дошкольников с СДВГ

Показатели (единица измерения)	Период	Группа		Достоверность различий ($p < 0,05$)
		Экспериментальная	Контрольная	
		N= 23 $\bar{X} \pm m$	N= 21 $\bar{X} \pm m$	
Бег 30 м (с)	Начало	9,40 \pm 0, 16	9,60 \pm 0,37	>
	Конец	8,70 \pm 0, 14	9,14 \pm 0,17	<
Достоверность различий ($p < 0,05$)		<	<	
Челночный бег (с)	Начало	8,20 \pm 0, 14	8,50 \pm 0,24	>
	Конец	7,36 \pm 0, 19	7,85 \pm 0,15	>
Достоверность различий ($p < 0,05$)		<	<	
Прыжок в длину (см)	Начало	86, 7 \pm 3, 14	84,9 \pm 5,14	>
	Конец	94,2 \pm 3, 50	86,7 \pm 3,23	<
Достоверность различий ($p < 0,05$)		<	>	
Прыжок вверх с места (см)	Начало	23,1 \pm 0, 47	23,9 \pm 0,79	>
	Конец	27,0 \pm 0, 57	26,3 \pm 0,89	<
Достоверность различий ($p < 0,05$)		<	<	
Метание теннисного мяча вдаль (м)	Начало	6,08 \pm 0, 32	6,06 \pm 0,54	>
	Конец	7,18 \pm 0, 07	6,98 \pm 0,13	<
Достоверность различий ($p < 0,05$)		<	>	

Исследуя данную группу функций, мы использовали следующие задания: рядоговорение (цифровые ряды), воспроизведение звуковых ритмов из 3–6 ударов с разными интервалами, проба «Кулак — ребро — ладонь» и др.

Эксперименты показали, что дети с СДВГ достоверно отстают от нормально развивающихся детей при выполнении всех заданиях. Наиболее часто у них встречается слабость автоматизации речевых рядов (64 %), в воспроизведении звуковых ритмов (66 %) и затруднения в воспроизведении серий движений (59 %).

Нарушение воспроизведения звуковых ритмов свидетельствует как о недостаточном развитии слухового анализатора (на этапе анализа предъявления образца), так и об особенностях функционирования моторных систем (на этапе воспроизведения). Частота же сочетания низких результатов в воспроизведении ритмов с отставанием в пробе «Кулак — ребро — ладонь» служит косвенным показателем той роли, какую играет недостаточность моторики в данном нарушении.

Дефицит тех или иных сукцессивных функций, по нашим наблюдениям, встречается в среднем у 65 % детей с СДВГ (таблица 2).

Наши исследования свидетельствуют о том, что у подавляющего числа детей с СДВГ, которому сопутствует псевдобульбарная дизартрия различной степени выраженности, имеются признаки общего недоразвития речи. Как правило, они в полном объеме понимают обращенную к ним речь и пользуются развернутыми фразами. В 86 % случаев обнаруживаются нарушения звукопроизношения. У 56 % детей в речи встречаются аграмматизмы в виде неправильного согласования слов в предложении и искажении падежных окончаний. Довольно часто наблюдаются затруднения в по-

иске нужного слова при назывании предмета или понятия, заведомо известного ребенку. Это вызвано инфантильно-астеническими расстройствами памяти, описанными С.С. Мнухиным. Словарный запас при СДВГ ограничен в объеме, причем активный в большей степени, чем пассивный. У большинства детей (86 %) выявлены выраженные затруднения в фонематическом анализе (таблица 3).

Нарушения произвольной речевой моторики коррелирует с выраженностью нарушений звукопроизношения у детей с СДВГ и свидетельствуют о дисфункции или незрелости теменно-центральных отделов коры [6].

Для разработки содержания и методики коррекционной работы по смягчению проявлений патологического состояния и развитию дефицитарных функций для старших дошкольников с СДВГ, имеющих дизартрические нарушения, с целью повышения уровня развития психических процессов большой интерес представляют значения взаимозависимости между показателями, характеризующими уровень развития интеллектуальных и психомоторных навыков. Значение таких взаимосвязей позволяет уточнить содержание и методику разработанных средств, более целенаправленно воздействовать на психические процессы, что, в свою очередь, будет способствовать более эффективному повышению их уровня.

С целью выявления зависимости между уровнем развития психомоторики и уровнем развития устной речи был разработан ранговый коэффициент корреляции по Спирмену. Выявленные зависимости иллюстрируются следующей матрицей корреляции (таблица 4).

Значимые связи установлены между показателями, характеризующими уровень развития психомоторики и звукопроизношения.

Таблица 2

Число детей с СДВГ и нормально развивающихся детей, справившихся с сукцессивными заданиями

Вид задания	Дети с СДВГ (n = 44)		Дети с нормальным развитием (n = 30)	
	n	%	n	%
Цифровые ряды	16	36	26	87
Ритмы	15	34	29	97
Проба «Кулак — ребро — ладонь»	18	41	28	93
Проба Хеда (речевой вариант)	15	34	28	93
Проба Хеда (наглядный вариант)	12	27	20	67

Таблица 3

Распространенность нарушений речевой моторики и устной речи у детей с СДВГ и нормально развивающихся сверстников

Вид нарушения	Группа			
	Дети с СДВГ (n = 44)		Дети с нормальным развитием (n = 30)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Нарушение артикуляционного праксиса	38	86	6	20
Общее недоразвитие речи	42	95	-	-

Таблица 4

Взаимосвязь между показателями психомоторных и речевых навыков

Психомоторные навыки	Звукопроизношение
Задание Н.И. Озерецкого на реципрокную координацию	0, 523
Проба на динамический праксис «Кулак — ребро — ладонь»	0, 487
Пробы Хеда на пространственную организацию движений	0, 610
Артикуляционный праксис	0, 736

Проведенное исследование показало, что уровень развития психомоторики имеет взаимообусловленную связь с уровнем развития звуковой стороны речи. Это, очевидно, связано с тем, что развитие любого двигательного качества связано, с одной стороны, с совершенствованием его периферических механизмов, а, с другой стороны — с развитием центральных механизмов, среди которых ведущую роль играет состояние его связей с другими отделами мозга.

В развитии психомоторики наиболее выражено значение процессов, уровень совершенствования которых, в преимущественной мере, определяется работой центральной нервной системы, что, очевидно, и детерминирует выявленные связи.

Проведенный сравнительный анализ уровня развития психомоторики и сформированности звукопроизводительной стороны речи детей позволил установить следующее: чем ниже уровень развития психомоторики, тем менее сформированными оказываются психические процессы.

Очевидно, зрелость психомоторных функций является фактором, обуславливающим более быстрое созревание психических процессов, что говорит о необходимости организации коррекционного воздействия не только на дви-

гательные способности детей, но и на включение в содержание педагогической работы таких средств и методов, которые бы способствовали целенаправленному развитию психических процессов.

Таким образом, проблема повышения уровня развития психических процессов у старших дошкольников с СДВГ предполагает изучение и использование научных данных о факторах, влияющих на их развитие. Особенно это касается двигательной активности детей, ведущая роль которой в психическом и моторном развитии ребенка общепризнанна.

Вместе с тем, многие вопросы, касающиеся взаимосвязи моторной сферы и уровня развития психических процессов, не нашли должного отражения в исследованиях. Недостаточное изучение этого вопроса оставляет проблему повышения уровня развития психических процессов средствами арттерапии на уровне эмпирических представлений, и это создает условия для эффективного использования огромных возможностей искусства и сглаживанию проявлений синдрома гиперактивности. Предпринятое с этой целью исследование позволило выявить, что:

— 86 % детей с СДВГ, которому сопутствуют дизартрические нарушения, седьмого года жизни имеют низкий уровень развития психомоторики;

— уровень развития звукопроизношения в наибольшей степени имеет связь с координационными и ритмическими способностями, следовательно, их совершенствование является одним из приоритетных направлений в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими СДВГ в сочетании с псевдобульбарной дизартрией;

— используя методики арттерапии в коррекционной

работе с дошкольниками, имеющими СДВГ в сочетании с псевдобульбарной дизартрией, можно смягчить проявления данного нарушения развития, повысить уровень развития дефицитарных психических функций, тем самым осуществляя более качественную подготовку данной категории детей к школьному обучению в массовых условиях.

Литература:

1. Антропова, М.В. Реакция основных физиологических систем организма детей 6–12 лет в процессе адаптации к учебной нагрузке / М.В. Антропова // Физиология человека. — М., 1983. — Т. 9. — № 1. — С. 18–24.
2. Брызгунов, И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребёнок. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. — 96 с.
3. Вавилова, Е.Н. Исследование средств и методов воспитания двигательных качеств у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Вавилова. — М., 1971. — 21 с.
4. Вильчковский, Э.С. Исследование формирования основных двигательных навыков у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.С. Вильчковский. — Харьков, 1965. — 20 с.
5. Грибанов А.В., Волокитина Т.В., Гусева Е.А., Подоплекин Д.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. — М.: Академический Проект, 2004. — 176 с.
6. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 112 с.
7. Мастюкова Е.М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза развития детей с отклонениями в развитии // Дефектология. - 1996. - № 5. — с. 3–7.
8. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М.: Владос, 1997. — с. 303.
9. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М.: Академия, 2001. — 246 с.
10. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. — М.: ТЦ Сфера, 2002 (Серия «Практическая психология»). — 128 с.

Программа развития творческого потенциала младших школьников как основы формирования позиции субъекта

Луя Ольга Валерьевна, магистрант

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Образовательная среда общеобразовательного учреждения должна выступать источником становления субъектного опыта у учащихся, обеспечивать возможность использовать свои способности, проявлять самостоятельность, утверждать себя как активных деятелей, должна способствовать развитию творческого потенциала. Данные положения отражены в государственных документах: Закон «Об образовании» Российской Федерации, «Концепция модернизации Российского образования», «Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)». В условиях модернизации системы образования данная проблема остается открытой для научного поиска. Современная школа испытывает необходимость в адекватном технологическом обеспечении процесса развития творческого потенциала личности, её субъектных качеств, поскольку в ней не всегда используются принципы развивающего, проблемного обучения, редко применяются

деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуально-дифференцированный подходы, позволяющие учитывать особенности конкретного ученика, разнообразные методы обучения, способствующие развитию творческих и субъектных качеств школьников и т.д. В основном преобладают репродуктивной деятельности учащихся, решении стандартизированных заданий, обеспечивающих лишь прохождение программы по предмету, но не способствующих реализации возможностей учащихся.

Особого внимания требует решение данных проблем в начальной школе. В концепции начального образования В.В. Давыдова обосновано положение о том, что начальное звено — особый самостоятельный концентр в системе непрерывного образования, значение которого определяется не только преемственностью с другими звеньями образования, но и непреходящей ценностью для становления и развития личности ребенка, развития его творческого потенциала.

Согласно концепции американского психолога Джо-зефа Рензулли, творческий потенциал представляет собой сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей, творческой и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Проявившийся в той или иной сфере деятельности «творческий потенциал» представляет собой «творческие способности» личности в конкретном виде деятельности, а также сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

Исследователи в области творчества (А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, А.И. Савенков и др.) выдвигают на первый план накопление творческого опыта *младших школьников* как сензитивный период для развития творческого потенциала.

Данный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, А.К. Дусавицкого, Д.Б. Эльконина и др. Этот период жизни характеризуется активностью протекания всех процессов. Происходит интенсивное биологическое развитие детского организма, меняется психологический облик ребенка, преобразуется его личность, познавательные и умственные возможности, сфера эмоций и переживаний, круг общения.

В младшем школьном возрасте закладываются основы образовательных траекторий, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс нравственных ценностей, развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, начинают складываться интересы и склонности, формируются потребности, лежащие в основе творческого отношения к действительности. Доминирующими становятся потребности в социальной активности и реализации себя в качестве субъекта общественных отношений. Следовательно, можно утверждать, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и значимым периодом для возникновения новых условий развития творческого потенциала личности. У младших школьников воспитываются любознательность, самостоятельность, активность, инициатива; формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать свою деятельность.

Всё это обусловило выбор направления нашей программы.

Цель занятий: развитие творческого потенциала как основы формирования позиции субъекта.

Задачи:

1. Создать атмосферу безопасности на занятиях.
2. Способствовать снижению внутреннего напряжения.

3. Способствовать возможности раскрытия чувств детей.

4. Активизировать ресурсные возможности ребенка.

5. Повысить креативные и субъектные возможности детей.

В качестве базы исследования было выбрано муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №44 города Нижнего Тагила. Формирующий эксперимент проводился в 4 классах. Продолжительность курса составляет 24 часа с периодичностью 2 раза в неделю. Реализует данную программу педагог-психолог.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводный (подготовительный) этап, основной этап, заключительный этап.

Подготовительный этап

Цель: создание положительного настроя в группе; сохранение во время занятий доброжелательного отношения детей друг к другу. Основные процедуры разминки — это приветствия и упражнения на контакт.

Основной этап

Основной этап выполняет ведущую роль в ходе всего занятия. Он включает в себя упражнения, направленные на развитие творческого потенциала.

Заключительный этап

Цель: рефлексия занятия (обсуждение результатов совместной деятельности, выявление трудностей и успехов, имеющих место в ходе занятий; создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии).

Для развития творческого потенциала в программе используются следующие *принципы*: принципы проблемности, диалогичности и индивидуализации.

Для решения данных творческих задач программа предлагает использовать следующие *методы*:

1. Мозговой штурм — метод творческого поиска.

2. Метод фокальных объектов — это метод преобразования систем с помощью признаков случайно выбранных объектов.

3. Метод творческих преобразований. Учащимся предлагается описать те изменения, которые произойдут в изучаемом явлении при применении к нему того или иного преобразования и пр.

4. Метод беседы.

5. Изобразительная и игровая деятельность.

6. Элементы сказкотерапии.

7. Экскурсия в музей.

8. Индивидуальные творческие проекты.

Формой подведения итогов реализации программы являются выставки творческих работ учащихся и повторная диагностика творческой активности и личностных качеств учащихся.

Ожидаемые результаты:

— развитие творческого потенциала младших школьников;

- осознание детьми себя как активного субъекта деятельности (учащиеся осознают собственную значимость и повышают самооценку; анализируют свои сильные и слабые стороны, ищут способы личностного развития; развивают и укрепляют чувство собственного достоинства);
- развитие умения вступать в субъект — субъектное взаимодействие с другими.

Учебно-тематический план

№ п/п	Цели занятия	Формы и методы работы	Кол-во часов
1	Первичная диагностика	Выявление индивидуальных особенностей личности, творческого потенциала	3
2	Знакомство. Создание благоприятной атмосферы для самораскрытия участников. Объявление правил работы в группе. Формирование навыком активной позиции. Создание мотивации на познание самих себя.	Упражнение «Ласковое имя»; «Мой герб»; Медитативная сказка «Волшебное путешествие»; Рефлексия	1
3	Формирование у учащихся целостного представления о развитии собственной личности и личности другого человека; повышение самооценки, развивать у учащихся умение самостоятельно ставить цели самосовершенствования	Упражнение «Встреча руками»; «Кто я?» Упражнение «Перевоплощение» Упражнение «Путь доверия»; Рефлексия	1
4	Раскрытие чувств ребенка, активизация беглости мышления участников, стимулирующая их к выдвижению необычных идей и ассоциаций развитие нестандартного мышления, совершенствование мыслительных операций; развитие способности видеть многофункциональность вещи	Медитативная сказка; Игра «Что? Откуда? Как?»; «Старый заброшенный магазин»; Рефлексия	2
5	Развитие качеств творческого мышления, навыков экспрессии, развитие умения передавать информацию при ограниченности доступных средств, сплочение команды	Упражнение «Добрые дела»; Упражнение «Стоп-кадр»; «Покажи движениями»; Рефлексия	1
6	Повышение самооценки, выявление творческих возможностей и желаний учащихся, развитие качеств творческого мышления	«Рисунок музыки»; Упражнение «Хочу — могу — надо»; Упражнение «Волшебные буквы»; Упражнение «Что общего?» Рефлексия	2
7	Развитие воображения, дивергентного мышления методом творческих преобразований	Игра «Прием в театральное училище»; Упражнение «Преобразуем мир»; Рефлексия	1
8	Развитие дивергентного мышления методом ассоциаций, развитие фантазии, сплочение команды	«Старая сказка с новым концом»; Упражнение «Архитектор»; Коллективный рисунок Рефлексия	1
9	Развитие критического мышления, творческих качеств личности	Мозговой штурм; Рефлексия	1
10	Развитие у учащихся уверенности в себе, индивидуальности и уникальности, развитие навыков и умений взаимодействия с людьми	Театр-экспромт; Упражнение «Веселые человечки» Рефлексия	1
11	Активизация дивергентного мышления в различных предметных областях,	Поиск вариантов использования различных предметов;	1
12	Развитие творческого мышления. Развитие вербального интеллекта. Развитие коммуникативных навыков общения	Медитативная сказка; «Встреча с пришельцами»; «Премьера нового фильма» Рефлексия	2

13	Развитие у учащихся навыков самоконтроля и самоанализа, ответственности за свои решения и действия, формирование у учащихся ощущения границ своего Я, развитие умений и навыков взаимодействия с другими людьми	Упражнение «Ночной поезд»; Упражнение «Без маски»; «Кто я?» Рефлексия	1
14	Развитие эстетических чувств учащихся, приобщение к искусству	Посещение выставки в музее изобразительных искусств; организация выставки «Я — индивидуальность»	3
15	Повторная диагностика	Выявление индивидуальных особенностей личности, творческого потенциала	3
		Итого:	24

Литература:

1. М. Битянова. Бесплезное баловство? //Школьный психолог декабрь 2001 №46 // Г.В. Бурменский, В.М. Слуцкий /Одаренные дети/ М. Прогресс, 1991.
2. Боговляенска Д.Б, Психология творческих способностей. — М., 2002.
3. Липунова Сценарий тренинга по развитию исследовательской и творческой мотивации у детей младшего школьного возраста . // Школьный психолог 2003.
4. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития креативности. / Учебно-методическое пособие. — СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006.
5. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. — М. «Просвещение» 1991.
6. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Серия «Психологический практикум». — Ростов-на-Дону. «Феникс», 2006.
7. Некрасова З., Некрасова Н. Сказочные возможности. — М.: ООО Издательство «София», 2008.
8. Степанов С. Продуктивный ум : загадки и причуды. // Школьный психолог январь 2004 №4 //
9. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. — Спб.: Речь; М.; Сфера, 2008.

Факторы адаптации детей к школе

Люленкова Оксана Юрьевна, ассистент

Елецкий государственный педагогический университет им. И.А. Бунина

Проблема школьной адаптации в настоящее время очень актуальна. Необходимость ее изучения становится все более очевидной в связи с нарушением психического здоровья детей, ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств у детей. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано и тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она создает предпосылки полноценного психического развития. Механизмы же приспособления, возникшие в процессе адаптации, актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [7,8].

Школьная адаптация — одна из первых ступенек на пути к успешному обучению и недооценивать ее значение невозможно. Вместе с тем, в работах психологов утверждается, что процесс школьной адаптации как приспособление ребенка к условиям и требованиям школьного обучения, в большинстве случаев стихийен: дети сами как-то приспособляются друг к другу и к школе [7].

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Наблюдение физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой. При традиционной системой обучения из этих детей, как правило, формируются отстающие и второгодники [6, 7].

На успешную адаптацию младших школьников влияют различные факторы: возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка, физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе (интеллект, мотивация учения, желание учиться, умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию, организовывать поведение и деятельность, развитие психофизиологических функций, уровень умственной и познавательной активности), возраст начала систематического

обучения, особенности школьной ситуации, отношения с учителями и одноклассниками, микроклимат в семье, а также его личностные качества и основные параметры психического развития [6].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько выделили позитивные и негативные факторы приспособления детей к школе. Исследования показывают, что адекватная оценка ребенком своего положения в школе, изменение вида деятельности, оптимальные методы семейного воспитания, отсутствия конфликтных ситуаций в семье, высокий статус в группе сверстников способствует успешному привыканию детей к обучению, в то время как функциональная неготовность к школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, негативное отношение педагога и неблагоприятный микроклимат в семье затрудняют процесс адаптации к школе [7, с. 18]. Эффективность работы учителя в период привыкания первоклассников к школе зависит от учета этих факторов и умелого выстраивания взаимоотношений с детьми.

Рассмотрим некоторые из этих факторов более подробно.

Одним из факторов успешности адаптации является **возраст начала систематического обучения**. Адаптация 6-летних детей к школе длится дольше — у них наблюдаются повышенное напряжение всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность.

Тем не менее, год, отделяющий 6-летнего ребенка от 7-летнего, очень важен для физического, функционального и психического развития. С физиологической точки зрения младший школьный возраст — это время бурного физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, когда особенно очевидна дисгармония в физическом развитии, когда она явно опережает нервно-психическое развитие ребенка. Это сказывается в ослаблении нервной системы, что проявляется в повышенной утомляемости, беспокойстве, повышенной потребности в движениях. Все это усугубляет ситуацию для ребенка, истощает его силы, снижает возможности в опоре на ранее приобретенные психические образования. В связи с этим становится понятной тревога родителей и врачей за ход адаптации ребенка к школе.

Следующим фактором успешности является **состояние здоровья ребенка** (физическая готовность к обучению) — один из основных факторов, влияющих не только на длительность и успешность адаптации к школе, но и на весь процесс дальнейшего обучения. Легче всего адаптируются здоровые дети, намного тяжелее — часто болеющие дети и дети с хроническими заболеваниями в компенсированном состоянии. У большей части из них в начале школьного обучения отмечается ухудшение состояния здоровья, сопровождающееся возникновением нервно-психических отклонений [4].

Готовность ребенка к началу систематического обучения является следующим не менее важным фактором. Психологическая готовность ребенка к школьному об-

учению — это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства [2]. Готовность ребенка к школе определяется уровнем развития личности в интеллектуальном, мотивационном, коммуникативном и физическом отношениях.

Рассмотренные в отечественной психологии представления о психологической готовности ребенка к школе во многом основываются на сформулированной Л.С. Выготским идее о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе знаний и умений, сколько в уровне развития познавательных процессов. Готовность к школе, связывалась им прежде всего, со способностью обобщать, дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира, устанавливать причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы [3].

Л.И. Божович подчеркивала важность личностной и интеллектуальной готовности к школе. Она считала, что эти аспекты важны как для успешного овладения учебной деятельностью, так и для скорейшей адаптации ребенка к новым условиям; успешность обучения во многом зависит и от уровня мотивационного развития, уровня произвольности поведения и развития интеллектуальной сферы [1].

Таким образом, психологическая готовность ребенка к школьному обучению представляет собой структуру взаимосвязанных элементов: мотивационного (внутренняя позиция школьника), волевого (способность подчинять свои действия правилу), интеллектуального (наличие внутреннего плана действия, сформированность знаковой функции сознания и т.д.). Так же следует сказать, что высокие показатели психологической готовности, как правило, обеспечивают успешность адаптации ребенка к школе, однако не гарантируют, что в начальной школе у ребенка не возникнет проблем.

Адаптация детей к школе в значительной степени определяется и такими факторами, как **содержание обучения и методика преподавания**. Рациональная организация учебных занятий и режима дня существенно облегчает процесс адаптации детей к школе. При этом важно учитывать, что расписание учебных занятий, методы преподавания, содержание и насыщенность учебных программ, а также условия школьной среды должны соответствовать возрастным функциональным возможностям первоклассников.

В известной степени облегчает адаптацию к школе **предварительное пребывание детей в детском саду**. В своих работах А.Г. Глушенко указывает, что на развитие и течение адаптационного процесса влияет характер воспитания в дошкольном возрасте. Быстрее адаптируются дети, посещавшие до школы детский сад, а у тех, кто воспитывался дома, чаще наблюдались двигательная расторможенность, нежелательные изменения в характере общения со сверстниками. «Незрелые» школьники, среди посещавших, детский сад встречаются вдвое реже, чем среди детей из домашних условий.

В то же время эффективность адаптации первоклассников к школе во многом зависит **от позиции учителя и от выбранного им стиля общения с учениками**. Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. Стилль общения и руководства в значительной степени определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе, особенно на начальном этапе обучения.

В настоящее время выделяются три основных стили педагогического общения: демократический, авторитарный и попустительский. В исследовании М.Е. Зеленой было показано, что адаптация детей к школе более благоприятно протекает в классе у учителя, придерживающегося демократического типа педагогического взаимодействия. У ребят к концу года снижается выраженность таких симптомокомплексов, как незащищенность, недоверие к себе, враждебность, депрессивность, чувство неполноценности и конфликтность. Личностно ориентированный учитель создает в классе атмосферу, благоприятную для совпадения индивидуальных потребностей детей с требованиями школы [5].

Немаловажным фактором является **создание положительного микроклимата в школьном коллективе**. Задача учителя — поддерживать дружбу ребят по интересам, формировать эти интересы. Важно, чтобы ребенок понял, что класс, школа — это доброжелательный, чуткий коллектив сверстников, младших и старших товарищей. Следует отметить, что ребенок должен почувствовать, что ему интересно и радостно среди одноклассников: ведь ему необходима их оценка, их отношение. Положительные эмоции, которые он испытывает при общении со сверстниками, во многом формируют его поведение, облегчают адаптацию к школе. Отношение учителя к ребенку — индикатор отношений к нему и его одноклассников. От негативного отношения учителя ребенок страдает двойне: учитель относится к нему «плохо», и так же относятся к нему дети, поэтому лучше стараться избегать отрицательных оценок поведения ученика и его школьных успехов.

В работах психологов утверждается, **что семейные отношения влияют на процесс адаптации первоклассников**. Психологи Я.Л. Коломинский и А.А. Панько считают, что для того чтобы период адаптации к школе прошел относительно легко, очень важно, чтобы взаимоотношения в семье были хорошими, отсутствовали конфликтные ситуации и к тому же у самого ребенка должен быть благоприятный статус в группе сверстников [6].

Следует сказать, что для успешной адаптации к школе педагогам и родителям необходимо **развивать у детей умение жить в обществе сверстников и взрослых**, уметь отзываться на чужие переживания, то есть стать социально и эмоционально компетентным.

Кроме того, в основе социального развития ребенка лежит двусторонний процесс усвоения норм и правил:

с одной стороны, ребенку необходимо усвоить нормы и правила по отношению к предметному миру, а с другой — нормы и правила общения с другими людьми. Этот процесс сопровождается эмоциональными переживаниями, отражающимися на поведении ребенка. Но под воздействием целого ряда негативных факторов (нарушение детско-родительских отношений, неблагоприятный психологический климат и т.п.) у ребенка формируются признаки социально-эмоционального неблагополучия. Формирование у детей умения преодолевать свое неблагополучие происходит в деятельности, в непосредственном общении со взрослыми и сверстниками.

Многих учителей волнует вопрос о том, как надо строить взаимоотношения учителя с детьми и детей между собой в начальный период школьного обучения. Многие дети испытывают серьезные трудности в установлении межличностных отношений со взрослыми, с одноклассниками и если не начать процесс развития или коррективки этих явлений в самые первые дни пребывания ребенка в школе, то могут возникнуть непредвиденные трудности в это время.

В психологических исследованиях особое внимание обращается на необходимость использовать такие формы организации обучения, которые позволяют детям объединяться парами, группами, большими коллективами. В процессе такой совместной деятельности формируются важнейшие качества личности школьника: умение договариваться, распределять обязанности, оценивать долю своего участия в общем труде [2, 8, 9]. Учитывая, что дети мало знакомы, еще не сформировались их взаимоотношения, нужно помочь им познакомиться друг с другом, установить контакт, наладить дружеские отношения. Для этого периода особенно важны совместные игры (настольные, подвижные, ролевые, театрализованные).

В работах Цукерман Г.А., Поливановой К.Н. рассматриваются нормы сотрудничества учителя с детьми. По их мнению, легче работать с 6—7 маленькими группами, чем с 25—30 маленькими учениками. Психологи показали, что эффективной является не индивидуальная работа под руководством чуткого взрослого, а работа в группе совместно работающих детей [9]. В адаптационный период очень значимым является установление правильных отношений между учителем и детьми. Любое неправильное действие со стороны учителя в этот период может привести к отрицательному отношению к школе в целом.

Взаимное влияние неблагоприятных социальных и психологических факторов приводит к социально-психологической дезадаптации личности. Данная разновидность дезадаптации характеризует круг нарушений, которые могут возникнуть у ребенка под влиянием сложных социальных условий, обстоятельств его жизни и развития, индивидуальной психологической уязвимости к этим факторам.

Литература:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.
2. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособие / З.Л. Шинтарь. — Гродно, 2002.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собр.соч.: в 6т. — Т.4. — М., 1983.
4. Журавлев Д. Адаптация учащихся на переходных периодах // Народное образование. — 2008. — №2. — с. 31.
5. Зеленова М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: дис. канд. псих. наук. — М., 1992.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М., 1988.
7. Костяк Т.В. Психологическая адаптация к школе. — М.: «Академия», 2008.
8. Шкуричева Н.А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу // Начальная школа. — 2008. — №8. — с. 15.
9. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Ведение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. — М., 2010.

Социально-психологические особенности профессиональной мотивации студентов вуза

Пилюгина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент;

Бережнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Изменения, происходящие в новом тысячелетии во многих сферах деятельности человека, выдвигают новые требования к организации и качеству образования. Современный выпускник университета должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе. Необходимо прививать ему интерес к накоплению знаний, непрерывному самообразованию, поскольку постоянно развивающаяся система профессионального образования требует соответствия содержания, форм и методов обучения современным стандартам подготовки квалифицированного специалиста. В связи с этими изменениями проблема профессиональной мотивации приобретает сегодня особое значение [9].

Исследование профессиональной мотивации студентов является задачей, имеющей большое значение для повышения эффективности вузовского образования. Мотивационно-потребностные компоненты учебной и учебно-профессиональной деятельности рассматривались многими отечественными и зарубежными учеными (Л.И. Божович, Р.С. Вайсман, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, Н.В. Нестерова, А.Н. Печников, Г.А. Мухина, В.А. Якунин, И.П. Ильин, П.М. Якобсон и др.). В большинстве работ исследователи сосредотачивали свое внимание на влиянии, которое оказывают педагог и содержание учебных материалов на формирование мотивации учащихся к учебной деятельности. Наиболее изученной на данный момент является учебная мотивация школьников. Меньше внимания уделяется изучению учебно-профессиональной мотивации студентов вуза.

В отечественной психолого-педагогической науке исследования проблемы мотивации сгруппированы вокруг общего методологического подхода — деятельностного. Вслед за А.Н. Леонтьевым современная отечественная психология связывает понятие «деятельность» с понятием «мотив», который представляет собой «...то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность» [4]. Деятельностный подход опирается на принцип единства человеческой психики и деятельности и задает системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. В деятельностном подходе мотив является целостным способом организации активности индивида, интегральным побудителем и регулятором деятельности, в том числе и учебно-профессиональной [8].

Значительный объем исследований, раскрывающих особенности профессиональной мотивации, связан с мотивацией учебной. Последняя определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Она определяется, во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, личностными особенностями обучающегося; в-четвертых, личностными особенностями педагога, прежде всего, — связанными с его отношением к обучающимся и к своей профессии в целом; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебный мотив как структурный компонент учебной мотивации, по определению Л.И. Божович, представляет

собой «побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [2, с. 55]. А.К. Маркова определяет мотив как «направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с ее внутренним отношением учащегося к ней» [5, с. 56].

В последние десятилетия получил развитие подход к учебной деятельности как к полимотивированной. Этот подход отражен в работах А.К. Марковой, которая рассматривает становление мотивации как усложнение структуры мотивационной сферы и входящих в нее побуждений, а также иногда противоречащих отношений между ними.

Одна из наиболее распространенных классификаций мотивов предполагает их разделение на внешние и внутренние (К. Замфир, М.В.Овчинников и др.). Внутренними называют мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью. К внешним относят остальные мотивы, побуждающие индивида к данной деятельности. В учебной профессиональной деятельности действуют одновременно и внешние, и внутренние мотивы. Их соотношение определяет психологические особенности структуры мотивации учения студентов [6].

Применительно к задачам повышения эффективности образовательного процесса в вузе целесообразно говорить не столько об учебной, сколько о профессиональной мотивации, так как именно готовность студента — будущего специалиста — к решению профессиональных задач является целью высшего образования. В современных психолого-педагогических исследованиях под профессиональной мотивацией понимается действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией; профессиональная мотивация формируется под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профориентации.

В процессе исследования профессионально-ориентированной мотивации студентов вуза, наибольший интерес в данном случае, представляют познавательные и профессиональные мотивы.

Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда в образовательной деятельности студентов начинают доминировать внешние мотивы. Отсутствие внутренней мотивации и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования, на что указывают не только преподаватели, но и специальные исследования по проблемам мотивации в деятельности субъектов образовательного процесса. Следует отметить, что развитие познавательных мотивов и познавательных возможностей личности является основой успешного обучения и готовности к самообразованию. Практически все авторы при-

знают релевантность познавательной мотивации учебной деятельности человека. Так, например, Л.С. Выготский отмечал, что важно не только научить знаниям, сколько воспитать умение приобретать знания и пользоваться ими [3, с. 359]. По мнению Н.Ф. Талызиной, знания выступают в учебной деятельности мотивом, в котором находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика [10, с. 10—14]. А.А. Вербицкий называет познавательной такую мотивацию, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения — с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне этой познавательной деятельности [1, с. 46].

Профессиональные мотивы, наряду с познавательными, также много исследовались в рамках проблемы психологической готовности к выбору профессии, в контексте профессионального самоопределения и отношения к профессии, формирования профессионального самосознания, развития профессиональных притязаний в процессе вузовского обучения.

Основными признаками сформированности профессиональной направленности полагаются становление в сознании студента профессиональной доминанты, сформированность образа мира, образа профессии, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная направленность представляет собой формирующиеся в вузовском обучении личностное новообразование, ее функциями являются мотивирующая, организующая, направляющая и регулирующая. Одним из важных источников формирования профессиональной направленности выступает представление студента о специфике выбранной профессии; профессиональную направленность составляет «совокупность профессиональных мотивов как многоаспектное, неоднородное, длительно формируемое образование» [1, с. 40].

Таким образом, для достижения целей «выращивания» личности профессионала в вузе необходимо организовать такой учебный процесс, который обеспечивает переход от учебно-познавательной деятельности к профессиональной, с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, средств, предмета и результатов. Немаловажную роль в этой работе будет играть личность преподавателя и его умение организовать образовательный процесс [7].

Таким образом, проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. Изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации студентов, знание мотивов, побуждающих к работе в сфере образования, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности: правильно осуществлять отбор, обучение, расста-

новку кадров, планировать профессиональную карьеру. Эта проблема представлена практически во всех психолого-педагогических теориях, концепциях и подходах к обучению. В психолого-педагогических исследованиях определены условия, влияющие на развитие как познавательной, так и профессиональной мотивации как устойчивой характеристики деятельности и личности обучающегося. В современном, быстро меняющемся обществе

особенно важно продолжать исследование профессиональной мотивации студента на разных этапах развития его личности, используя при этом различные диагностические методики и приемы. Пути становления мотивации каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы создавать все условия для правильного формирования и развития профессионально-ориентированной личности.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2009. — 184 с.
2. Божович Л.И. Отношения школьников к учебе как психологическая проблема. // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. — М., 1995. — с. 55—107.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология, под ред. В.В Давыдова. М., 1991, 480 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А.К. Маркова, Т.А Матис, А.Б.Орлов. — М.: Просвещение, 2003. — 192 с. — (психологическая наука в школе).
6. Овчинников М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2009.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 2001. — 287 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т 2. — М.: Педагогика.1989. — 328 с.
9. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КРОНУС, 2010. — 432 с.
10. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. — №3.

Активное учение как фактор оптимизации активности субъекта в учебной деятельности

Шурыгина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Международный славянский институт (г. Москва)

В статье представлено авторское понимание активности и деятельности в структуре личности младшего школьника, обосновано применение субъектного подхода в их обучении.

Ключевые слова: субъектность, деятельность, структура личности, активное учение.

Обращение к проблеме развития субъектности школьников в учебной деятельности в процессе формирования личности обусловлено рядом обстоятельств. Традиционно принято считать, что социальная ситуация является одним из важнейших факторов, детерминирующих развитие личности. Современная социальная ситуация характеризуется существенными изменениями. С одной стороны, расширилась сфера профессионального самовыражения, а с другой — усилились ограничения в реализации жизненно важных потребностей человека (социальной защищенности, профессиональной востребованности, стабильной заработной платы и т.д.). В новых социальных условиях, требующих развития активности личности и умения адаптироваться к сложностям

жизни, усиливается необходимость внутреннего самоизменения личности. В связи с этим особую актуальность, как в теоретическом, так и практическом плане приобретает проблема субъектности — развития активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям.

Актуальность проблемы субъектного подхода к развитию личности в педагогической психологии обусловлена также наличием ряда противоречий между новыми социально-психологическими потребностями в сфере образования и ограниченными психолого-педагогическими возможностями их реализации; между ориентацией на

развитие субъектности и недостаточной ее реализацией в практике обучения; между стремлением личности быть самостоятельным субъектом жизнедеятельности и психологической неготовностью к самореализации в жестких социальных условиях. Переоценка идеалов воспитания, целей образования в новых социальных условиях ставит перед педагогической психологией множество вопросов методологического характера, связанных с изучением субъективного фактора в развитии личности, таких феноменов, как субъектность, саморазвитие, экзистенциальная сфера и др.

Исследование субъектности как феномена и ее роль в развитии личности в российской психологии было впервые проведено С.Л. Рубинштейном, а в дальнейшем его последователями: К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой и др., которые сформулировали основные положения субъектного подхода к изучению личности. Согласно концепции этих авторов, субъектный подход представляет собой новую схему анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» [1, с. 59].

В современной психологической науке субъектность рассматривается как особое личностное качество, связанное с активно-преобразующими свойствами и способностями. В связи с этим понятие «личность» мы рассматриваем как содержательную характеристику человека, а понятие «субъект» — как функциональную. Субъектность есть особое интегральное свойство личности, это некая система самодетерминирующих и самоорганизующих функций человека, его способность к самостоятельному принятию решений, самостоятельному построению и регуляции своей жизни, которое проявляется в осмысленном знании о возможностях самоуправления собственными ресурсами.

У некоторых авторов субъектные функции связываются с работой особой инстанции, отдельного аппарата личности, ее координирующего центра, соотносящего внутренние требования и особенности с внешними наличными и возможными условиями протекания организующего поведения и принимающего на основе оценки важных признаков этих требований и условий решения.

Таким образом, в целом Субъект является внутриличностным средством для организации здесь и сейчас лучшего поведения по удовлетворению базовых потребностей. Субъектность обеспечивается наличием базовой иницирующей мотивации и специального личностного аппарата оперативной организации поведения и управления им здесь и сейчас, в котором связывающим, интегрирующим звеном является Оперативное Я. Субъект — искатель и анализатор внутренней и внешней информации, постановщик на ее основе ситуативных целей и намерений для организации поведения по осуществлению актуальной потребности и конкретизирующих ее мотиваций.

Развитие субъектности детерминировано внешними и внутренними факторами [3]. Внешние факторы связаны с особенностями социальной ситуации развития (Л.С. Выготский); внутренние — это «внутренняя позиция», проявляющаяся в потребностях, системе ценностных ориентации, которые определяют структуру отношений к действительности, к окружающему, к самому себе (А.Н. Леонтьев).

Принято считать, что субъект является носителем познавательной и практической активности, направленной на постижение и преобразование окружающего мира [5]. Такое понимание сущности субъекта является философским, предельно абстрактным и требует конкретизации в рамках специальных наук. Спецификация данного понятия в психологии с необходимостью предполагает выявление психологических условий, закономерностей и механизмов, обеспечивающих «ношение» активности субъектом. Выявление этих психологических предпосылок позволяет раскрыть общий путь формирования субъекта и основные принципы, законы его функционирования.

Разные виды активности занимают в составе деятельности неодинаковое положение. Можно согласиться с положением В.А. Петровского, что активность в системной организации деятельности имеет тройственный статус: 1) активность — динамическая «образующая» деятельности, из которой деятельность собственно и возникает; 2) активность — динамическая сторона уже возникшей деятельности; 3) активность — момент расширенного воспроизводства деятельности и скачка к качественно новым формам деятельности. В многочисленных исследованиях проблемы активности и деятельности показано, что активность биологического индивида в системной организации деятельности отвечает за физиологию, активность социального индивида — за технологию, а активность личности — за психологию деятельности.

Ведущим уровнем психической регуляции, на котором активность организуется в деятельность, является личность. Таким образом, участие личности в деятельности двояко: с одной стороны, личностная активность является фактором, динамизирующим и стабилизирующим деятельность, подготавливающим внутрисистемные переходы и трансформации ее структурных элементов (типа сдвига мотива на цель), с другой стороны, личностная активность является причиной развития и изменения деятельности. В первом случае личность функционирует как субъект-носитель, во втором случае — не только как носитель, но и как реформатор, хозяин, преобразователь деятельности. В последнем случае личность является подлинным субъектом деятельности. Ведь возможны ситуации, когда активность личности является динамической стороной деятельности, то есть личность ее фактически носит и осуществляет, но не является ее творцом и распорядителем, не участвует в ее созидании. Проще говоря, процесс деятельности личности выполняется, но этим процессом не управляет и не распоряжается. Как пишет

В.И. Слободчиков, «очень часто не очевиден субъект конкретной деятельности и она видится только в качестве процесса. Либо индивидуальный субъект лишь думает, что он действует сам, а фактически он — «говорящее орудие» чужой деятельности, хозяин которой анонимен и манипулирует первым в своих целях (таким анонимным субъектом может быть взрослый для ребенка, учитель для ученика, начальник для подчиненного, в том числе — и социальная структура для своих функционеров)» [4, с. 26].

Деятельность принципиально отличается от активности следующими свойствами: осмысленностью, осознанностью, орудийностью — опосредованностью культурными орудиями. Эта триада психологических свойств раскрывает внутреннюю психическую организацию деятельности человека. Таким образом, соотношение активности и деятельности диалектично: активность является «субстанцией» деятельности, а деятельность — формой материализации активности. На ранних этапах онтогенеза человека активность индивида облекается в деятельность личности, а на более поздних стадиях — «дыры» и «прорехи» в деятельности субъекта «латаются» активностью личности [5]. Субъект активности превращается в субъекта деятельности при условии, что активность переходит в деятельность, то есть организуется посредством смыслов, целей и предметных значений. При этом наибольшая нагрузка выпадает на смысловую регуляцию, которая стабилизирует внешнюю и внутреннюю структуру активности. Благодаря смысловой регуляции активность воспроизводится субъектом как осмысленная, целеустремленная и культурно опосредованная деятельность. Благодаря смысловой регуляции активность воспроизводится субъектом как осмысленная, целеустремленная и культурно опосредованная деятельность. Субъекта активности от субъекта деятельности отделяет долгий процесс овладения культурно-историческими формами деятельности.

При этом В.А. Петровский дифференцирует субъектные проявления личности на субъекта всей жизни, субъекта предметной деятельности, субъекта общения и субъекта самосознания — «мультисубъектная» сущность личности [5].

Субъектом может быть как индивид, так и личность. Однако, говоря об индивиде как о субъекте, следует вести

речь о субъекте активности. В самом широком философском смысле субъект — это человек и как биологический индивид, и как социальный индивид, и как личность. В этой связи А.В. Брушлинский отмечает, что психология «вынуждена более строго уточнять предмет своего исследования, выделяя специфически-психологический аспект субъекта, его деятельности и всех ее составляющих» [2, с. 47].

Осмысленность, осознанность и орудийность деятельности — это триада психологических свойств, которая раскрывает внутреннюю психическую организацию деятельности человека. Для полноценной смысловой регуляции необходимы особые субъективные формы репрезентации жизненных отношений, реализуемых деятельностью, во внутреннем мире субъекта.

Представляется, что психологический анализ деятельности должен сосредоточиваться именно на личности, функционирующей в качестве субъекта деятельности. В школе таким субъектом деятельности становится активное учение, которому принадлежит ведущая роль в развитии субъектности личности.

Авторская концепция развития субъектности младших школьников включает следующие основные положения:

а) субъектность является как врожденной характеристикой человека (субъект активности), так и развивается в процессе деятельности, общения, познания и самопознания (субъект деятельности);

б) важнейшими внутренними условиями развития субъектности является саморазвитие, мотив (потребность в саморазвитии), который должен построить сам субъект;

в) одним из факторов, активизирующих внутренние условия развития, является модель развития субъектности, практическая направленность которой связана с изменением мотивационной структуры субъекта;

г) активное учение, ориентированное на мотивационно-смысловое обеспечение занятий, является одним из факторов развития субъектности.

Эвристическая ценность субъектного подхода для педагогической психологии заключается в том, что он акцентирует внимание на внутренние, субъективные условия развития и обучения, такие феномены, как самодетерминация, саморазвитие, неадаптивная активность, трансценденция и т.д.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект деятельности и обратная связь. // Системные аспекты психической деятельности. М., 1999.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
4. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. докт. дисс. — М., 1994. — 78 с.
5. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ., д-ра психол. наук. — М., 1993. — 52 с.

Психологическая характеристика помогающих профессий

Эннс Елена Александровна, ст. преподаватель

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Профессионализация — целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии, и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Наиболее интенсивным периодом профессионализации считается обучение в вузе. Поэтому важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений, должно стать формирование личности профессионала, содействие развитию зрелого профессионального самосознания. Особую важность эта задача приобретает для подготовки специалистов, так называемых помогающих профессий.

В своем самом общем понимании помогающее поведение человека относится к категории просоциальной активности [7]. Под просоциальным поведением понимаются любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу (Э. Арансон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт, Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг). Д. Бэтсон отмечает, что просоциальное поведение включает в себя любые действия, связанные с добровольным оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера ее мотивов. По определению Я. Рейковского, это действия, направленные на «сохранение, защиту, облегчение функционирования или содействие развитию того или иного «социального объекта» (другого человека, группы, коллектива)» [7].

Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым [2, 3, 4], профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социономического типа. Данные профессии, как правило, связаны с такими сферами, как медицинское обслуживание (врач, медсестра и т.д.), обучение и воспитание (воспитатель, гувернер, тренер, учитель и т.д.), бытовое обслуживание (продавец, проводник, официант и т.д.), правовая защита (юрист, участковый инспектор и т.д.). Отдельно в этой группе можно выделить те сферы деятельности, которые связаны с оказанием той или иной помощи человеку, группам людей, то есть те, которые относятся непосредственно к «помогающим» профессиям (врач, психолог, учитель и др.).

Болучевская В.В., Милакова В.В. основываясь на критериях анализа профессий, которые использует Е.А. Климов, описывают помогающие профессии следующим образом [1, 6].

Предметом деятельности в этих профессиях является культура, понимаемая как целостное динамическое пространство значений, носителем которого является сообщество или отдельный человек. На уровне отдель-

ного человека — это личность. Из этого определения видно, что помогающие профессии соответствуют описанному Е.А. Климовым типу профессий «человек-человек».

Средства деятельности в помогающих профессиях, как и в большинстве профессий типа «человек-человек», имеют преимущественно внутренний, функциональный характер [3]. Другими словами, средством является сам человек, его психические или личностные свойства и способности. Другая особенность средств в этого типа профессиях состоит в том, что операциональная сторона деятельности представлена и профессионалу, и окружающим свернуто: обеспечить, организовать и таким предъявляет особые требования к индивидуально-творческому процессу реализации деятельности.

Условия деятельности в помогающих профессиях по терминологии Е.А. Климова связаны с повышенной моральной ответственностью. Это, с одной стороны, является следствием особой роли, отводимой профессионалам такого типа в обществе — роли, включающей в себя этические и моральные требования к личностным особенностям профессионала. С другой стороны — это следствие особенностей результатов деятельности в социальной области.

Цели и результаты в помогающих профессиях отличаются тремя основными особенностями. Во-первых, в большинстве случаев результат труда в этих профессиях задается не определенно, а в виде общего представления. Часто предполагаемый продукт описывается только через необходимые следствия: надо сделать нечто, чтобы, например, человек чувствовал себя лучше.

Во-вторых, в помогающих профессиях, продукт — это в той или иной степени «личностный вклад», то есть, его существование неотделимо полностью от личности, от автора. Личность как бы присутствует в реализованном деле, в данном случае деятельность выступает как авторская. И, наконец, продукт труда в помогающих профессиях практически невозможно оценить объективно, более того, он может быть оценен прямо противоположным образом разными «потребителями», в разное время. Это, в свою очередь, предполагает максимальное участие внутреннего контроля за профессиональной деятельностью и «правильного» представления профессионала о ее предмете, средствах и т.д.

Милакова В.В. выделяет общие индивидуально-психологическими особенности студентов, овладевающих помогающими профессиями: социабельность, ориентация на процесс профессиональной деятельности, преобладание альтруизма над эгоизмом; доминирующие ценности — здоровье, уверенность в себе, свобода и ма-

териально обеспеченная жизнь; у большинства студентов представление о специфике своей специальности формируется в течение первого года обучения, а наиболее важными качествами «идеального» специалиста помогающей профессии являются профессионализм, компетентность, терпимость, ответственность; при этом имеется уверенность в соответствии своих личностных характеристик требованиям профессии [6].

Следует особо подчеркнуть, что средством профессиональной деятельности в этих профессиях выступает сама личность специалиста. И залогом его эффективной профессиональной деятельности является зрелость его профессионального самосознания.

Е.А. Климов [3] в общем виде структуру профессионального самосознания характеризует следующими положениями: сознание человека своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе; представления о себе и своей работе в будущем («я в будущем») [3; С. 73–74].

По классификации Б.С. Братуся и И. Вачкова, профессиональное самосознание личности специалиста отражается в прохождении следующих его уровней.

Регулятивно-прагматический. Характеризуется ситуационными аспектами самосознания, т.е. специалист привязан к ситуации, выполняя только служебную роль. Это дает возможность человеку лишь в минимальной степени

адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение.

Эгоцентрический уровень. Исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность. Другие рассматриваются либо как факторы, способствующие самоактуализации («удобные для меня»), либо как препятствующие ей («плохие»), либо как индифферентные («не мешающие мне»). Такой специалист не может вырваться за пределы эгоцентрического уровня личностно-смысловой сферы.

Стереотипно-зависимый уровень самосознания. На нем жизнедеятельность человека определяется его близким окружением или людьми, которых он ставит выше себя. На этом уровне люди делятся на «своих», обладающих самооценностью, и «чужих», лишенных ценности. Следствием этого становится потеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости от ценностной ориентации значимых других. А это, в свою очередь, тормозит процессы глубокой рефлексии и не способствует поиску конструктивных способов преодоления трудностей.

Субъективно-универсальный уровень. Это высшая ступень профессионального самосознания. Внутренняя устремленность человека на создание таких результатов, которые принесут равное благо другим людям. Такой специалист строит систему отношений с людьми, основанную на принятии их как самооценности и подобное отношение складывается у него к себе, к своему труду. Развивает себя как личность и как профессионала [5].

Таким образом, возникает необходимость совершенствовать в процессе обучения не только основные профессиональные навыки и умения индивида, но и закладывать основы мировоззрения, направлять развитие личности, формировать необходимые для профессионала личностные качества с целью его оптимального функционирования и адаптации в помогающих профессиях.

Литература:

1. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий. Монография. — Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. — 264 с.
2. Климов, Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. — 1985. — № 4.
3. Климов, Е.А. Психология профессионала. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Евгений Александрович Климов. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 304 с.
5. Матвеева, Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2004.
6. Милакова, В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социномического типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007 г.
7. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. — 1981. — № 1. — С. 14–22.

Научное издание

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Международная заочная научная конференция
г. Челябинск, июнь 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 25.06.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 12,25. Уч.-изд. л. 7,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80