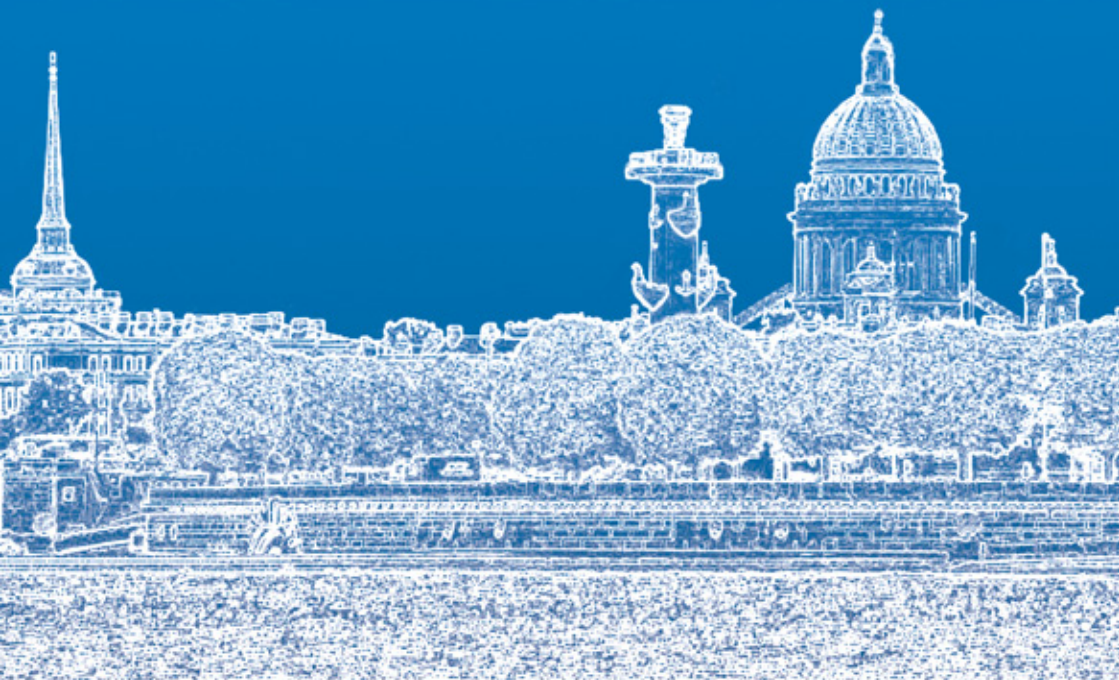




II международная научная конференция

ПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



Санкт-Петербург

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

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, М. О. Насимов,
Е. В. Лескова*

Ответственный редактор: *Г.А. Кайнова*

Международный редакционный совет:

*Айрян З. Г. (Армения), Арошидзе П. Л. (Грузия), Атаев З. В. (Россия),
Велковска Г. Ц. (Болгария), Гайич Т. (Сербия), Данатаров А. (Туркменистан),
Ешиев А. М. (Кыргызстан), Игисинов Н. С. (Казахстан), Лю Цзюань (Китай),
Нагервадзе М. А. (Грузия), Прокопьев Н. Я. (Россия),
Прокофьева М. А. (Казахстан), Ребезов М. Б. (Россия),
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан), Хоссейни А. (Иран)*

Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч.
П86 конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — Санкт-Петербург: Ре-
номе, 2013. — vi, 142 с.

ISBN

В сборнике представлены материалы II международной научной конференции «Психология в России и за рубежом». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

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

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Склеинис В.А.Использование иерархических моделей организации информации
при конструировании коммуникативного сообщения 1

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Лялина Я.И.

Психологическое наследие Ипполита Адольфа Тэна. 7

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Хмиляр О.Ф.Язык руки как символический код общения:
историко-психологический аспект 14

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Афанасьева А.Н.

Событийный подход к исследованию жизненного пути личности 22

Ковалев А.А.Приоритетные направления для исследования феномена лидерства
молодых офицеров силовых ведомств. 28**Мелешко Т.Б.**Изучение агрессивного поведения детей старшего дошкольного
возраста. 34**Сансызбаева К.З.**

Связь когнитивного стиля и поведения детей в ситуациях фрустрации ... 39

Томилова С.А., Шабаетова Н.А., Пушкарева В.И.Проведение акции «Подари себе настроение» в ДОУ в контексте
«Дня психического здоровья» с использованием арт-технологий 45

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Крылова М.А., Вальтеран Е.В.

Основные тенденции социально-психологической адаптации первокурсников под влиянием фактора мотивации выбора профессии и учебно-профессиональной деятельности. 51

Меркулова В.Н.

Статусные характеристики профессиональной идентичности старших подростков на ранних стадиях профессионального определения. 57

Поляков С.А.

Изученность проблемы социально-психологической оценки коллектива в психологии труда, педагогике и социальной психологии. 64

Соловьева А.П.

Тренинг личностного роста у старшеклассников как средство формирования успешного профессионального самоопределения. 73

Сухов А.Н.

Российская социальная психология: состояние и перспективы. 78

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Башкирова Е.Н.

Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии. 85

Пянковская Л.В.

Основные направления психопрофилактики синдрома «эмоционального выгорания» у сотрудников органов внутренних дел ... 91

Тавилова Н.Н.

Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии. 98

Туран Н.К.

О взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации врачей общего профиля. 104

Якушина М.С.

Формирование эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта. 109

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Авдеева Т.Г.

Детско-родительские отношения как фактор развития познавательных способностей детей. 116

Васильева Т.С.

Особенности работы педагога с детьми со слабой и инертной нервной системой. 122

Дробышева О.А.

Я-концепция творческого саморазвития педагога. 127

Назмутдинов Р.А.Проблема отклоняющегося поведения в подростковом возрасте
(в помощь учителю). 132**Федулов И.С.**

Мотивация занятия спортом у спортсменов подросткового возраста. . . . 136

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Использование иерархических моделей организации информации при конструировании коммуникативного сообщения

Склейнис Виктор Александрович, кандидат психологических наук;
Магаданский институт экономики Санкт-Петербургского университета управления
и экономики (г. Магадан)

Данная работа посвящена сопоставительному анализу моделей внутриличностной организации информации, предложенных Д. А. Леонтьевым и Р. Дилтсом. Автор производит сопоставительный анализ выделяемых в данных моделях структур и указывает на перспективы их совместного использования.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, нейрологические уровни, организация коммуникативного процесса, направленная трансляция смыслов.

Реализация эффективного коммуникативного воздействия в ряде случаев предполагает осуществление комплексного подхода, в рамках которого осуществляется приведение в единый информационно-коммуникативный комплекс различных коммуникативных средств [8]. Вместе с тем, возможность комплексного использования разнородных методик зачастую бывает затруднена различиями в методологических принципах, в рамках которых данные методики были изначально разработаны. В качестве одного из путей преодоления данного противоречия на концептуальном уровне может выступать, на наш взгляд, сопоставительный анализ элементов различных концепций, результатом которого будет являться целостная система, обеспечивающая их органичное сочетание.

Целью данной работы является проведение сопоставительного анализа таких моделей внутриличностной организации информации, как модель нейрологических уровней Р. Дилтса, описывающая процессы организации ин-

формации в рамках НЛП с одной стороны и концепция смысловой сферы личности, предложенная Д. А. Леонтьевым, с другой. К сферам применения НЛП относятся такие области практической деятельности, как психотерапия, бизнес-консультирование, маркетинговая сфера, а также сфера связей с общественностью. [2]. Модель смысловой динамики Д. Леонтьева также используется для объяснения и моделирования процессов направленной трансляции смыслов. Комбинирование данных подходов может, на наш взгляд, обеспечить эффект синергии [9], позволяя осуществлять коммуникативное воздействие с большей эффективностью, чем при применении данных подходов в отдельности.

Теоретическая значимость: Многообразие теоретических и практических подходов к конструированию коммуникативного сообщения делает актуальной задачу сопоставления различных концепций, проведения параллелей между отдельными их компонентами с целью создания интегративных комплексов, объединяющих существующие модели в целостную структуру.

Практическая значимость: сопоставление различных подходов, описывающих внутриличностную организацию информации, позволит решить задачу создания интегрированных коммуникативных технологий, органично сочетающих подходы, изначально базирующиеся на различных методологических основаниях.

Рассматривая внутриличностную организацию информации, Дилтс выделяет следующие её уровни:

1. Окружение — уровень, включающий в себя совокупность факторов окружающей среды, включая социальное окружение.
2. Поведение — совокупность поведенческих реакций человека, детерминированных ситуативными установками.
3. Способности (стратегия). Данный уровень включает в себя внеситуативные установки, повторяющиеся последовательности действий, а также когнитивные стратегии, определяющие процессы принятия решений.
4. Уровень убеждений и ценностей. Содержание данного уровня представлено набором принципов, управляющих действиями человека и обладающих смыслообразующим влиянием на содержание структур нижележащих уровней.
5. Уровень идентичности определяет восприятие человеком себя, включающее совокупность ценностей и убеждений, определяющих в глазах человека его миссию.
6. Уровень миссии включает в себя отождествление с определенной системой, включающей личность в качестве элемента и определяющей ха-

рактёр идентичности. В поздних версиях [12] модели нейробиологических уровней данный уровень рассматривается как «поле отношений», формирующее отношения с такими надсистемами, как семья, профессиональное сообщество, общество в целом [5].

Концепция Дилтса получила распространение в различных сферах: в психотерапевтической практике [6,3], практике конструирования имиджа [4], многоуровневом рассмотрении корпоративной культуры [6], при реализации задач брендинга [3] и проведения информационных кампаний [1].

Другой моделью иерархии смысловых образований является созданная в рамках деятельностного подхода модель смысловой сферы личности, предложенная Д. А. Леонтьевым [10]. Согласно Леонтьеву, смысловая сфера личности представляет собой систему, образованную находящимися на различных уровнях смысловыми структурами. Высший уровень данной системы образуют ценности субъекта, оказывающие смыслообразующее воздействие на уровни нижележащие. Система ценностей субъекта представляет собой эталон, на основании которого формируются смысловые структуры среднего уровня — смысловые конструкты, диспозиции и мотивы. Смысловые конструкты представляют собой категориальные шкалы, осуществляющие категоризацию объектов по определённому параметру; диспозиции осуществляют отражение внеситуативного отношения субъекта к объектам и явлениям; мотивы выполняют функцию побуждения и направления деятельности субъекта. Структуры среднего уровня, в свою очередь, также осуществляют смыслообразующее влияние на нижележащие образования — личностные смыслы и смысловые установки. Личностный смысл представляет собой составляющую образов восприятия и представления, проявляющуюся в феноменах эмоциональной окраски и трансформации образов; смысловая установка, будучи составляющей исполнительных механизмов деятельности, выражается в особенностях протекания деятельности, оказывая на нее стабилизирующее, или же, напротив, отклоняющее и дезорганизирующее действие.

Среди динамических процессов, порождающих и трансформирующих смысловые образования в ходе движения деятельности, Д. А. Леонтьев выделяет смыслостроительство — соизмерение, соподчинение и упорядочивание отношений субъекта с миром. Смыслостроительство коренным образом отличается от смыслообразования — процесса распределения смысла от ведущих смысловых структур к производным. Если при смыслообразовании происходит «перераспределение» смысла, то при акте смыслостроительства имеет место порождение новых смысловых структур.

Рассматривая смысловую сферу личности как превращенную форму смысловых отношений субъекта с миром, Д. А. Леонтьев выделяет следующие механизмы порождения смыслов. *Замыкание жизненных отношений* представляет собой результат встречи субъекта с объектом, вследствие которой объект обретает жизненный смысл. *Индукция смысла* выражается в придании смысла деятельности, которая изначально была смысла лишена. *Идентификация* выступает в качестве механизма смыслостротельства в ситуации, когда человек, отождествляясь с социальной группой, присваивает ценности данной группы. *Инсайт* представляет собой внезапное усмотрение смысла там, где ранее его не было. *Столкновение смыслов* возникает тогда, когда смысловая сфера личности вступает во взаимодействие с другой смысловой реальностью, воплощённой в художественном произведении или смысловой сфере другого человека. Наконец, *смыслополагание* представляет собой экзистенциальный акт, в котором субъект определяет смысл объекта, устанавливая его значимость в своей жизни.

Сопоставляя концепции Д. А. Леонтьева и Р. Дилтса, можно проследить ряд сходных моментов в описании иерархии смысловых образований. В концепции Д. А. Леонтьева ценности выступают в качестве детерминирующего фактора по отношению к внеситуативным установкам (диспозиции) и координатам семантической категоризации (смысловые конструкты), соответствующим уровню способностей по Дилтсу. В свою очередь, последние детерминируют образование ситуативных смысловых установок, соответствующим уровню поведения, описанному Р. Дилтсом.

Сопоставляя предложенное Р. Дилтсом описание уровня идентичности с концепцией Д. А. Леонтьева, мы можем поставить данному уровню в соответствие такой механизм порождения смыслов, как идентификация. Основываясь на трудах А. М. Лобка [11], Д. А. Леонтьев описывает данный механизм как «принятие мифа», происходящее при идентификации человека с социальной группой и выражающееся в присвоении присущих данной группе ценностей.

Применение модели Дилтса в сфере информационных кампаний осуществляется посредством методики смещения логических уровней. Суть данной методики заключается в подстройке под один из уровней (как правило, вышележащий) с последующим индуцированием смысла на другой, как правило, нижележащий уровень.

Рассматривая данный механизм в рамках модели смысловой сферы Д. А. Леонтьева, мы можем поставить ему в соответствие феномен направ-

ленной трансляции смыслов. Реализация данного феномена проявляется в подключении к определенному объекту смысловых образований (диспозиций, мотивов, ценностей, конструкторов) с целью его ассоциирования с данными образованиями.

Таким образом, подводя итоги сопоставления двух моделей внутриличностной организации смысловых структур, мы можем отметить, что концепция смысловой сферы личности включает в себя более широкий спектр смысловых образований и механизмов их порождения по сравнению с моделью нейрологических уровней. Вместе с тем, модель Дилтса является более операционализированной, выступая в качестве основы для ряда детально разработанных алгоритмов создания сообщений. Соответственно, в качестве путей построения модели, сочетающей в себе достоинства описанных выше подходов, можно рассматривать, на наш взгляд, моделирование в рамках НЛП области, затрагиваемой в модели Д. А. Леонтьева и не рассматриваемой в рамках модели Дилтса, а также операционализацию данной области за счёт расширения арсенала используемых методик.

Литература:

1. Ачкасова В. А., Володина Л. В. Связи с общественностью как социальная инженерия. СПб.: Речь, 2005. — 336 с.
2. Булыгин Егор. Что такое НЛП и какие его технологии эффективно используются в рекламе. Электронный ресурс. http://www.mcnlp.ru/library/nlp_articles/nlp_v_biznese/58.htm
3. Глинфельд М. Нейрологические уровни и брендинг. Электронный ресурс. <http://hr-portal.ru/article/mihail-grinfeld-neyrologicheskie-urovni-i-brending>
4. Горчакова В. Г. Имидж: искусство и реальность. М.: Юнити Дата, 2010. — 279 с.
5. Дилтс Р., Коучинг с помощью НЛП. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 256 с.
6. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. СПб, Питер, 2011.-288 с.
7. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб, Питер, 2002. — 320 с.
8. Емельянов С. М. Теория и практика связей с общественностью. — СПб.: Питер, 2006. — 240 с.
9. Лапыгин Ю. Н. Теория организации. М.: Инфра-М, 2007. — 311 с

10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007. — 511 с
11. Лобок А. М. Психология мифа. автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М.: 1998. — 55 с.
12. Танащенко А. НЛП: Надежда на перемены. Что нового в области НЛП сейчас и, возможно, может появиться в будущем//Вестник НЛП № 38. Электронный ресурс. <http://www.vestniknlp.ru/index.php?sid=250&did=972>

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Психологическое наследие Ипполита Адольфа Тэна

Лялина Яна Игоревна, аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Статья посвящена анализу психологических идей философа и историка Ипполита Адольфа Тэна. Изложена методология и взгляд философа на психологию как науку, рассмотрены проблемы природы познавательной деятельности, сущности души, развития речи в детском возрасте. Определен вклад И. Тэна в мировую психологическую науку.

Ключевые слова: И. Тэн, психология, философия, ощущения, душа, материя.

Психология издревле являлась неотъемлемой частью философии. Теории и идеи многочисленных философов разных эпох о тайнах человеческой души составили органический фундамент всей психологической науки, заложили теоретические основы, без которых невозможно представить ни одно современное исследование психики.

Сегодня современная психологическая наука все чаще обращается к проблеме духовно-нравственной сферы человека, основы которой были заложены именно представителями философского направления в истории как зарубежной, так и отечественной психологии.

В советское время анализ наследия философского направления в зарубежной психологии проводился «под флагом» идеологической критики, что неизбежно приводило к искажению объективной оценки реального вклада представителей данного направления в развитие психологической мысли. В последние годы ситуация изменилась, в отечественной психологии растет число исследований, выполненных в рамках истории отечественного философско-религиозного направления (Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, А. А. Гостев, В. А. Кольцова, Т. А. Флоренская, Л. Ф. Шеховцова и др.). Однако,

работ, освещающих историю развития зарубежной философской психологии, остается пока чрезвычайно мало. В связи с этим, назрела острая необходимость в восполнении данного пробела в науке, именно поэтому настоящая статья посвящена анализу значимых психологических идей, которые были высказаны знаменитым французским философом, эстетиком и историком Ипполитом Адольфом Тэном (Hippolyte Adolphe Taine, 1828–1893).

В России XIX века сочинения Тэна были востребованы и активно переводились: «Чтения об искусстве» («Philosophie de l'art», 1874), «Тит Ливий» («Essai sur Tite-Live», 1885), «Об уме и познании» («De l'intelligence», 1872), «Происхождение современной Франции» («Les Origines de la France contemporaine», 1876–1907).

В основе философских идей И. Тэна лежало течение позитивизма, основоположником которого явился О. Конт, признающий главенство естественных наук, отрицающий метафизику. Но позитивизм И. Тэна представлял не продолжение идей Огюста Конта, а натуралистическое направление с опорой на собственные наблюдения и эмпирический метод. Также Тэна нельзя в полной мере отнести к последователям классического позитивизма, поскольку психология для него была основной наукой, в то время как О. Конт вовсе отрицал её. Психология для Тэна являлась предметом неподдельного интереса, легла в основу его исследований. Она представляла своеобразное звено между науками о человеческой душе и его физической природе. Русский философ-публицист Н. Н. Страхов отмечал, что «особенность Тэна состоит в том, что, держась, как и Конт, положительных наук, он понял их методы несколько иначе, несколько глубже и яснее Конта, а потому и явился позитивистом, не похожим на других писателей этого направления, до того, что не хотел и сам себя к ним причислить» [4, с. 240]. Важно отметить, что методология И. Тэна не была изложена им конкретно, а вытекала из различных сочинений. Французский философ в своих произведениях указывал на сложность культурно-психологических и социокультурных феноменов. В связи с этим Тэн считается создателем культурно-исторической методологии, которая основана на историзме, идее развития и критическом отношении к теологии.

Материалы истории и литературы Ипполит Тэн связывал с индивидуальной и коллективной психологией прошлых поколений. Методология французского философа представляла своеобразный синтез истории, философии, литературы и других дисциплин, где значение придавалось психологии как посреднику между гуманитарными и естественными науками.

Психологические взгляды Ипполита Тэна были изложены в двух томах его труда «Об уме и познании» («De l'intelligence», 1870), где давалось психологическое объяснение познавательной деятельности человека, позже переведенного на русский язык философом-публицистом Н. Н. Страховым в 1872 году.

Данное произведение является одним из наиболее значимых в наследии французского философа. В нем дается материалистическое и детерминистское истолкование Вселенной, согласно которому все знания происходят из ощущения. Таким образом, любое психологическое явление имеет в своей основе физиологические механизмы. Труд «Об уме и познании» сделался библией натурализма, оказав решающее воздействие на французскую мысль. Важно отметить, что данная работа явилась результатом написанной монографии докторской диссертации, которая не была принята Сорбонной за «вольномыслие».

В основе учения Тэна о природе познания индивидом окружающей действительности легла физиологическая психология Вундта, активно развивающаяся в то время, которая ставила мозговую деятельность в основу всей психической жизни человека.

Сочинение «Об уме и познании» содержит представления французского философа и происхождении материи и души. По мнению И. Тэна, не существует ни материи, ни души, все определяется ощущениями и движением, которые и заключают в себе реальность. При этом материя представляет из себя лишь «метафизическую иллюзию», постоянную возможность и необходимость ощущений, наличие того, что называется «силами физическими, химическими и механическими» [5, с. 17], которые сводятся к движению.

Таким образом, вся окружающая действительность является «правдивой галлюцинацией», а восприятие вещей складывается из различных и одновременно действующих ощущений, которые, сливаясь в форму пространственно-непрерывного целостного ощущения через сигналы, получаемые от различных органов чувств, дают образ того или иного объекта и явления окружающего мира. Поэтому все вещи лишь «кажутся нам образами, отличными от нас и существующими вне нас» [5, с. 70]. Отсюда материи как субстанции в том представлении, в котором человечество привыкло ее рассматривать не существует. Она является всего лишь возможностью и необходимостью ощущений, которые испытывают при различных условиях все ощущающие существа.

Понятие тела также является результатом «правдивой галлюцинации», внешним восприятием, идея о котором делается постепенно неразрывной с категорией внутреннего «Я». Французский философ писал, что «все предметы, называемые нами телами, суть только внутренние фантомы, отрывки

нашего «Я», как бы отделенные от него и противоположные ему, тогда как, в сущности, они суть тоже самое «Я» ...» [5, с. 46].

И. Тэн в своей работе рассуждал также о возможности познания окружающего иллюзорного мира, где есть место истине, которую можно постигнуть научным путем через процесс постоянных «проверок, поправок и ограничений» [5, с. 85]. Однако ответа на то, каким образом должен совершаться данный процесс, И. Тэн в своем сочинении не дал.

Еще один важный вопрос, которого французский философ коснулся в труде «Об уме и познании» состоял в рассмотрении проблемы физиологической локализации ощущений. Тэн рассуждал о том, что человек при возникновении того или иного ощущения (зрительного, слухового и т.д.), ложно помещает его в орган тела, на который приходится воздействие, в то время как разумнее говорить о «сотрясении нервных центров», ведь именно благодаря ним мы ощущаем тепло, холод и т.д. Философ писал: «Умственной иллюзии почти всегда соответствует сотрясение конца нервов» [5, с. 90].

Понятие о душе, которое является значимым в психологической науке, также было раскрыто Ипполитом Тэном. Он отрицал, наряду с материей, ее существование, полагая, что душа представляет из себя всего лишь «фикцию ума», «словесное существо, все бытие которого зависит от нас; она — иллюзия, чистое ничто, метафизический фантом, каким философы наполняют весь мир» [5, с. 92]. При этом «вкус, страдание, воспоминание суть не более, как элементы, экстракты, отрывки субъекта (меня). Значит, эти наши последовательные события (в нас) суть только последовательные составные части нашего «Я»» [5, с. 101].

Тэн рассуждал, что «Я» не является итогом событий, оно непрерывно и постоянно. А разделяет человек свое существование на произвольные временные промежутки, наполненные различными эмоциями, чувствами и переменами лишь для удобства их изучения. «Я» есть само по себе только ряд событий (явлений), присоединенных друг к другу концами, потому что и разделено-то оно на события только ради наблюдения; а все-таки оно равняется всему этому разряду событий, ибо если их отнять, то ничего уже больше и не останется» — писал философ [5, с. 120]. В результате душа как «непротяженный центр, соединенный с нашим организмом» [5, с. 112] — есть совокупность непрерывных событий, существующих внутри человека на основе восприятия им окружающего мира.

Все способности, дарования, которые индивид наблюдает в самом себе, есть не что иное, как различные состояния (ощущения, восприятия, образы,

идеи, желания), которые становятся реальными при определенных условиях. Все они располагаются во временном порядке, присоединяясь друг к другу по закону ассоциации. Отсюда, механизму и процессу «правдивой галлюцинации» соответствует механизм «правдивого воспоминания».

Выводы, которые были сделаны Ипполитом Тэном в труде «Об уме и познании» причисляют его к течению сенсуализма, направлению в теории познания, согласно которому ощущения и восприятие — основная и главная форма достоверного познания.

Работы французского философа в Росси были встречены неоднозначно. Н. Н. Страхов находил в Тэне человека «огромных умственных сил, с чрезвычайным трудолюбием и ученостью и, вместе с тем, с большим даром слова, с остроумием, наблюдательностью и художественным вкусом» [4, с. 243]. Профессор А. А. Козлов также указывал на «огромную эрудицию» и «умственную силу» французского философа, на его любовь к истине, «свободную от предрассудков и условных форм, господствующих среди современных ему учено-литературных кружков во Франции» [2, с. 57].

Некоторые русские философы считали идеи Тэна противоречивыми и неясными. Например, Г. В. Плеханов писал: «Тэн был тот человек, который, сказав А, оказался не в силах произнести Б, и тем испортил свое собственное дело. Из противоречий, в которых он запутался, нет выхода...» [3, с. 235].

Если рассматривать вопрос о том, какого направления в своей философии придерживался И. Тэн, то большинство русских философов и историков причисляют его к последователям позитивизма Огюста Конта (Н. Н. Страхов, А. А. Козлов, В. И. Герье). Однако, по их мнению, Тэн по-иному представил это фундаментальное течение в своих трудах. Находясь под влиянием учений Б. Спинозы и Г. Гегеля, он привнес новое в идеи позитивизма. Н. Н. Страхов писал, что «очевидная цель Тэна состояла в том, чтобы соединить все это с германской метафизикой, сочетать Конта с Гегелем. Но для такого дела нужно философское обсуждение и обоснование, которого у Тэна существуют лишь небольшие зачатки» [4, с. 254]. Таким образом, невольно в идеях французского философа наблюдается единство позитивизма и метафизики, что делает его отличным от О. Конта, полностью отрицающего научность метафизики, т.е. познания того, что лежит за пределами человеческого разума. По мнению профессора А. А. Козлова, данное положение делает И. Тэна представителем «полупозитивизма», к которому также принадлежат и другие французские мыслители (А. Фулье, Ж. М. Гюйо, Ж. Г. Тард, Т. А. Рибо и Ф. Полан).

Анализируя психологические идеи Ипполита Тэна, русский философ коснулся их недостатков, считая их противоречивыми и неоднозначными. По мнению Козлова, Тэн не дал точного учения и определения понятий возможности и необходимости, а просто констатировал этот факт. При этом «остается неизвестным, считает ли Тэн понятия возможности и необходимости, случайности и проч. приложимыми к бытию, или он понимает их как приложимые только к области мышления или познания» [2, с. 69].

Определение материи у Тэна, по мнению Козлова несостоятельно, так как нельзя считать её «пустым словом». Слово «ничто», которым французский философ определял материю, не может быть основой ощущений, единственной реальности.

Неправомерно понятие и «правдивой галлюцинации». Такой термин, по взглядам русского философа, используется применительно к психически больным людям, которые «относят видимое или слышимое не к себе, как к источнику, а к другим существам» [2, с. 71]. Исходя из этого, понятие галлюцинации уже по определению нельзя считать «правдивой», поэтому Козлов считал этот термин Тэна несостоятельным.

Не принимал русский философ положения теории Тэна относительно души человека как «призрачной словесной сущности». Понимая под душой «ничто», Тэн невольно на протяжении всего своего труда указывал на ее существование, в заключении утверждая, что именно «мы создаем из себя нашу вселенную», и то, что называется духом. При этом понятие «Я» выступало у французского философа как «ничто», а понятие «мы» как создающее окружающую действительность, что указывает на явную противоречивость концепции.

Таким образом, Ипполит Тэн впадал в двоякую метафизику. С одной стороны он являлся приверженцем сенсуализма наряду с Миллем и Бэном, отрицал познание духовного бытия, признавая реальное существование лишь одних ощущений. Он также отрицал и материю как субстанцию, придерживаясь естественнонаучного материализма, признавал движение основой бытия.

С другой стороны, Тэн впадал в рационализм, утверждая, что для всякого факта или события должна быть причина. Подобные утверждения роднят его с метафизиками, которые пытаются познать вещи, лежащие вне человеческого мышления.

Из положений теории познания французского философа, основанной на ощущениях, А. А. Козлов сделал вывод о её противоречивости. «Бесстрашный сокрушитель идолов официальной метафизики, в конце концов, оказался

скромным филистером и тайком опять поклонился старому идолу, — матери...», — писал русский философ [2, с. 74].

Интерес для современной психологической науки представляет статья И. Тэна «Заметки о появлении речи у детей» («Note sur L'acquisition du langage chez les enfants et dans L'espece humaine», 1876), в которой он первым коснулся проблемы развития речи у ребенка. В данной статье французский философ придерживался биогенетической теории, развивающий идею о соответствии между эволюцией всего живого, в частности историческим развитием общества, и индивидуальным развитием ребенка. По мнению Тэна, процесс развития речи ребенка основан на постепенном повторении исторических этапов развития языка человечества.

В заключении стоит отметить, что, несмотря на критику, которой подвергались в России идеи Ипполита Тэна, его взгляды на психологию как науку, анализ ощущений, лежащих в основе человеческой личности, проблема развития речи в детском возрасте представляют интерес для современной психологии, являясь ее историческим прошлым.

Как писал русский историк В. И. Герье: «Не много можно указать в нашем веке деятелей, которые проявили такое самостоятельное творчество и такую оригинальность мысли в самых различных областях человеческого духа...» [1, с. 569].

Литература:

1. Герье В. И. Ипполит Тэн, как историк Франции // Вестник Европы. 1878. № 4. — С. 534–569
2. Козлов А.А. Французский позитивизм // Вопросы философии и психологии. — 1893. — № 19 (4). — С. 55–93.
3. Плеханов Г.В. Сочинения. Т. 18 / Под. общ. ред. Д.В. Рязанова. — М.: Институт К. Маркса и Ф. Энгельса, 1928. — 323 с.
4. Страхов Н.Н. Заметки об Тэне // Русский вестник. — 1893. — № 4. — С. 238–258.
5. Тэн И. Об уме и познании. Т. 2 / И. Тэн; пер. с фр., под ред. [и с предисл.] Н.Н. Страхова. — СПб. А.С. Гиероглифов, 1872. — 329 с.
6. Taine H. (1876). «Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine» // Revue Philosophique de la France et de l'étranger, 1876. V. I. P.5–23.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Язык руки как символический код общения: историко-психологический аспект

Хмиляр Олег Федорович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор

Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского (г. Киев)

Люди общаются между собой не только посредством вербальных, но и невербальных средств. Установлено, что путем вербальных средств передается только 7 % информации; звуковыми средствами (тон голоса, интонация) осуществляется передача информации в — 38 %; невербальными средствами передается — 55 % информации [1, 4].

М. М. Сперанский характеризуя деятельность оратора одно время писал о том, что в процессе общения оратор «должен уметь вызывать на помощь другую речь — движения, тона и внешнего вида. Оратор должен дополнить мимикой, рукой и интонацией, то что не может выразить словом. Рука дополняет мысль, которую нельзя выразить речью. Ее движение необходимо тогда, когда оратор чувствует больше чем может сказать, когда сердце нагрето страстью, а речь не успевает за скоростью чувств. Рука двигается только тогда, когда ударит у нее сердце, то есть в местах страстных, знойных и живых» [7, с. 89].

Исходя из мнения основателя теоретической системы символического интеракционизма Дж.Г. Мида процесс формирования индивидуального сознания в ходе взаимодействия людей начинается с жеста. Именно жест допускает наличие референта, «идеи», соотношения с определенными элементами опыта индивида и вызывает в сознании воспринимающего тот же отзыв, что и в сознании осуществляющего жест. Тожественность восприятия жеста «принимающим» и «передающим» допускает «принятие роли Другого», что в интерпретации Мида есть установкой «обобщенного другого» [3].

Мир символов — это промежуточный мир соответствий. Освоение и символическое постижение этого промежуточного мира требует особенных твор-

ческих способностей и такта. Символический язык — это язык жеста, язык музыки, танца и живописи [3, 5].

Вопросы символики жестов становятся особенно значимыми в межнациональном общении. Ошибки в интерпретации происходят в основном при формальном совпадении: подобному жесту придается то значение, которым он владеет в своей культуре. Хрестоматийный пример неверного толкования при формальном совпадении жестов — диаметрально противоположное распределение движений головой в украинцев и болгар.

Нередкие случаи, когда одинаковым жестам в разных культурах придается разное значение. Так, открытая ладонь в Греции означает обиду. Для испанцев, греков и итальянцев обидчивым является жест дотрагивание к мочке уха, а в Португалии этот жест свидетельствует о том, что человек не расслышал сказанного.

Исследование в отрасли эволюции человеческих систем общения позволяют с достаточной степенью уверенности допускать, что исторически язык жестов предшествовал словесному языку. Наблюдение относительно способов общения позволили обнаружить у высших антропоидов целую группу жестов и поз, которые во многих моментах похожие с поведением человека: объятия, поклон, кивок головой (приглашение идти вместе), позы угрозы и др. Такого рода жесты скорее всего, заложенные в генетическом коде действия матери относительно учебы ребенка ходить, переносить ее на спине, играть в «прятки» (своего рода тренировка на узнавание у мартышек) и даже обычай сбора букетов цветов близкий к сбору растений для кормления у тех же мартышек.

Как видим, в культуре с традиционной системой средств общения (не говоря уже об архаичной) жесты играли несравненно большую роль, чем мы можем представить на основе собственного жизненного опыта. Во многих культурных традициях существовали отработанные системы жестов (например, в некоторых монашеских орденах, во время обета молчания), которые не уступают современному языку жестов глухонемых.

Ни для кого не секрет, что культуре традиционного типа вообще свойственно преимущество визуальных средств общения. Это преимущество особенно характерно для ритуала. Язык значимых движений лежит в основе ритуального поведения. Вторичность словесного языка оказывается, в частности в том, что во многих ритуалах вообще предусматривалось обязательное молчание, или же языковое поведение сводилось к возгласам, призывам к боже-ству. Языком жестов, поз, с помощью особенного поведения с вещами в ри-

туале передается наиболее значимая информация, которая имеет ключевое значение для всего социума.

В истории коммуникативного поведения особенная роль принадлежит руке. Ведя речь о жестах, в первую очередь имеются в виду значимые движения рук. Достаточно много жестов рук, которые используются в современном общении, имеют давнее происхождение. В ретроспективе их значение тесно связано с ритуально мифологической символикой руки.

В индийской традиции знаки многоруких богов и богинь использовались для многоразового усиления своего могущества и силы. Известны шаманские изображения в культуре эскимосов, в которых рука выступает как аналог крыльев птицы. Внутренняя сила шамана символизируется изображением человеческих рук и ног, расположенных по четыре стороны от человеческого лица. С этим можно сравнить изображение рук с раскоряченными вытянутыми пальцами на ритуальной одежде в ряде индийских племен. Такого рода информация давно сопоставлена и часто встречается у многих народов как способ ограждения от нечистой силы с помощью соответствующего жеста — рука с распростертыми пальцами выдвинута вперед. Этот знак широко распространен и в других культурных ареалах, в частности, в Средиземноморье и Ближнем Востоке, — там он изображается на дверях и татуируется на лице. В качестве примера, в Магриби используется магический жест правой руки, которая охраняет от сглаза.

Согласно известному высказыванию *«взять власть в свои руки»*, — рука способна удерживать не только материальные объекты. Власть руки часто встречается на хетских государственных договорах, где руки обнимают союзника, что созвучно с современным знаком — поднятию руки как жесту голосования. У египтян женщина-богиня изображается символом священной руки, что особенно показательно в случае Исиды, культ которой связывают с мифом об отрезанной ею и брошенную в воду руку сына Гора после того, как последний опорочил свою честь связью с Сетом. Причем Сет выступал в роли женщины, и обе его руки стали сыновьями Гора [5, 6].

Последний вавилонский царь Валтасар, сын известного Навуходоносора в ночь взятия Вавилона устроил празднование, на котором все время прославлялись языческие боги. В разгар празднования, на котором настольными чашами служили драгоценные сосуды, захваченные в иерусалимском храме, появилась рука, которая начертала таинственные слова: «За это и послана от Него кисть руки, и написано это писание: мини, мини, упарсин» [5]. Присутствующие на праздновании мудрецы не смогли его разгадать. Слова истолковал Даниил и предсказал гибель Вавилона.

Анализ литературы дает основания утверждать, что насчитывается более 2 тысяч символических жестов руки. Рука — самый умный орган, который говорит символической речью. Она жалуется, плачет, проклинает, прогоняет, бьет, ласкает. Человека который находится в возбужденном психическом состоянии почти всегда выдают руки (дрожание и «ломание» пальцев, сокрытие кисти рук).

Исследователь семантики жеста Франсуа Дельсарта в разработке семантических таблиц жестов использовал принцип триединства, условно разделяя руку на три участка: от пальцев к запястью, от кисти к локтю и от локтя по плечо. Каждая часть этих распределений имеет свое символическое значение. Концовки пальцев — ум; основание фаланги выражено кулаком, а значение кулака — проявление характера. Запястья помечают чувство (жест висячей кисти или «собачья лапа»). В семьях дворян воспитанию движений девушек уделялось самое пристальное внимание. Почти невозможно было встретить даму с жестом «висячей кисти»: дама «умела держать себя в руках».

В трактовке жестов руки важную роль играет то, насколько она отдалена или приближена к телу. Чем ближе жест руки к телу, тем более он находит конкретные значения в зависимости от приближения к его определенному участку. Чем дальше от тела, тем жест более абстрактен, и тогда нельзя проследить, от какого участка тела он происходит. Относительно проявления характера человека свидетельствует локоть. Недаром в народных танцах много выставленных локтей (жест — «руки в бок»). Плечо ж — термометр чувств: приподнятое плечо — градус эмоций высок, а опущенное — признак подавленного состояния [4].

Жест — «дуля» — фигура с трех пальцев: палец Марса содержится между пальцами Сатурна и Юпитера. В древности этот жест выступал как магический оберег, в наши дни он помечает метажесть отказа. Широко распространения имеют следующие жесты: 1) руки, скрещенные на груди с едва заметным наклоном головы, — символ скрытой угрозы; движение руки от плеча — «пошел прочь»; накрытие ладонью темени — символ обмана.

Традиция руки существовала на Руси. Есть поверье о «славной руке», мечте квартирных воров. Это засушенная рука мертвеца, который наводит беспробудный сон на тех, кто не спит. Просить руки или отказать в руке в свадебном кодексе славян является символом будущего бракосочетания. В словесных выражениях слово «рука» наделена символическим звучанием: например, говорят, «рука руку моет». Это связано с ритуальным обмыванием

рук, во время которой процедура мойки рук снимала виновность и выражала нежелание брать вину на себя. Отсюда и выражение Понтия Пилата «я умываю руки» [4].

Популярное изображение соединенных рук, символа союза и дружбы, так называемое рукопожатие, в первый раз появилось в компании «Hand in Hand Fire Office», основанной в 1696 г. Двойное рукопожатие встречается и как пожарный символ в компании «Union Assurance society», основанной в 1714 г. Сильный повелительный жест руки используется для привлечения внимания к адаптированному компанией IBM высказыванию Альберта Камю, который призывает «отдавать все в настоящем» [3].

Жест «пятерня» в качестве магического оберега встречается в разных культурах: на церемониальной одежде у американских индейцев, на дверях домов и даже на лице в народов Ближнего Востока. Еще несколько лет назад стилизованную пятерню можно было увидеть за стеклом легковых автомобилей. У арабов Средней Азии этот жест означает проклятие. При этом считается, что «средний и безымянный палец закрывают врагу глаза, мизинец и указательный палец — затыкают уши, а большой палец запирает уста. Защитным амулетом от подобного проклятия служит так называемая «ладонь Фатимы» — изображение открытой руки с глазом на ладони» [3].

Связь руки с символикой социального статуса прослеживается в таких высказываниях, как «он — моя правая рука» (главный помощник), «длинные-короткие руки» (много-мало власти). В основе символики руки, как символа власти, лежит идея причастности. В логике традиционных представлений притронуться к чему-либо во многих случаях означает «вступить во владение» (в сравнении с детским «правом»: «Я: первым притронулся»). Значимость этого действия повышалась, если речь велась относительно объекта, наделенного особым статусом (сакральный предмет, который воплощает основные ценности группы). У многих народов человек, который притронулся к тем или другим предметам в доме, автоматически вступал под замещение хозяев дома. Нет ничего странного в том, что русские крестьяне не хотели, чтобы иностранцы касались руками их икон.

Картина мира человека строится с помощью определенного набора противопоставлений: жизнь-смерть, счастье-несчастье, мужской-женский. Среди них фундаментальное значение имеют пространственные оппозиции (верх-низ, внутренний-внешний, правый-левый), которые лежат в основе всей многоаспектной системы ориентации человека в окружающем мире. Одна из особенностей пространственных оппозиций заключается в том, что они могут

приобретать оценочный смысл. Это особенно характерно для противопоставления правый-левый.

Жестовое общения выражает как отношения так и моральные нормы. Правое ассоциируется с правдой, правильным, правотой, в то время как левое — с неправдой (несправедливостью), неправильным, неправотой. Правому чаще всего приписывается позитивное, левому же наоборот — негативное значение.

Характер оппозиции «правое-левое» непосредственно определяется неравноценностью правой и левой руки. Биологические предпосылки для праворукости обуславливаются функциональной асимметрией мозга. Культурные установки с одной стороны, поддерживают праворукость и основываются на ней — с другой. На фундаментальной позиции «правое-левое» базируется множество определяющих особенностей ритуального и этикетного поведения [5, 6].

У многих народов строго разграничивались действия, которые нужно выполнять правой и левой рукой. Для монголов, правая рука — «рука благодати», только этой рукой можно было вручать и принимать подарки, доить скот, отдавать что-либо. У некоторых народов функции левой руки ограничивались буквально с колыбели. Например, сербы не пеленали правую руку младенца, «чтоб она имела возможность защищаться от нечистой силы». Мусульмане считают правую руку ритуально чистой, потому ею можно приветствовать человека, брать еду, касаться «чистых» частей тела.

В плане нашего рассмотрения чрезвычайно важно проанализировать роль жестов в процессе общения. Вместо того, чтобы сказать «да» или «согласен», человек может кивнуть головой. Вместо того, чтобы сказать «Здравствуйте» человек может поднять руку или наклонить голову. В ситуации, когда необходимо подчеркнуть какую-то мысль, человек поднимает вверх указательный палец. Указательным пальцем также угрожают шаловливому ребенку. Этот жест полностью замещает приказ «прекрати!».

Как видим, речь жестов (по крайней мере, за своей функцией) эквивалентен звуковой (вербальной) речи, но, к сожалению, не все понимают, что жестовая речь не является общечеловеческой речью и переносят символику жестов, принятую в культуре А, в культуру Б, в результате чего общение или не имеет места, или усложняется [3].

Рассмотрим несколько разногласий «украинских» и «иностранных» жестов. Украинцы, прощаясь, машут рукой, разворачивая ладонь от себя и раскачивая ею вперед и назад, англичане же раскачивают ею со стороны в сто-

рону, а итальянцы разворачивают ладонь к себе и раскачивают ею вперед и назад. Итальянский жест для украинца будет означать «подойдите ко мне», потому легко понять, каким образом возникают недоразумения. Украинский студент, желая выступить на занятии, поднимает руку, вытянув кисть; немцы поднимают два пальца. Украинские студенты, желая выразить одобрение преподавателю, за блестяще прочитанную лекцию, начинают аплодировать; западноевропейские студенты в похожей ситуации стучат костяными пальцами по столу.

В Индии и в некоторых других азиатских странах знакомые при встрече складывают руки лодочкой, прижимая их к груди и слегка склоняют голову вперед, при этом рукопожатие не происходит. Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, а японец — на нос. Китаец или японец, рассказывая о своем несчастье, улыбается, чтобы «слушатели не огорчились»; в европейской культуре этого не делают.

Некоторые «иностранцы» жесты просто не имеют у нас эквивалентов. Например, американский жест победы не имеет у нас никакого соответствия. Не имеет соответствий и жест, известный в США, который означает «удачи тебе», «будь здоровый». Характерно, что жесты, которые не имеют эквивалента, как правило, интерпретируются неверно: скажем, жест может восприняться как жест угрозы, а не хорошего настроения, то есть в противоположном значении.

В методологическом плане чрезвычайно важно учитывать следующее. По словам французского семасиолога А.Греймаса, стоит различать «практическое» и «мифическое» значение жестов. «Так, в «практической» интерпретации о человеке, который склонил голову вперед и выставил верхнюю часть корпуса, можно сказать, что «он наклоняется». На «мифическом» уровне — что он «здоровается». Не будем спорить относительно пригодности терминов, которыми пользуется А.Греймас (хотя они обременены оттенками значения, которое препятствует их нейтральному пониманию): часто выходит, что иностранец, который попадает в условия новой для него культуры, бывает способный только к «практическому» пониманию жестов, тогда как коммуникация возможна только при условии «мифического» толкования [5].

В заключение следует отметить, что кроме жестов, которые несут определенную нагрузку, есть жесты, которые сопровождают речь, но которые неспособны замещать речевые высказывания. Они не несут конкретную речевую информацию, только передают определенные сводки о том, про что идет речь; в частности, если человек говорит по-русски, а жестикулирует по-итальянски,

то, хотя содержание его речи будет правильно понятым, но за жестом не удастся спрятать, что он иностранец. Когда украинцу или русскому придется считать на пальцах «один, два, три», он загибает в кулак пальцы левой руки и использует при этом правую руку. В ряде западноевропейских стран в аналогичной ситуации пальцы разгибаются из сжатого кулака, а вторая рука не используется. Интересно заметить, что украинцы и россияне начинают считать с мизинца, а европейцы — с большого пальца: русские и украинцы, «подкрепляя речь», жестикулируют только одной — правой или левой рукой. Некоторые иностранцы, особенно жители Европы, жестикулируют двумя руками, причем обе руки двигаются всегда симметрично.

Литература:

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). / В. В. Воробьев — М., 1997. — С. 298–331.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. / Л. С. Выготский — М., Л.: Соцэкгиз, 1934. — С. 116–118.
3. Германова Н. Н. Коммуникативные стратегии диалога и проблемы межкультурного взаимодействия. / Н. Н. Германова — Психолингвистика и межкультурное взаимодействие, 1991, — с. 63–64.
4. Горелов И. Н. Невербальные аспекты коммуникации. / И. Н. Горелов — М., 1980. — с. 99–104.
5. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. / В. Г. Костомаров — М., 1994. — с. 33–47.
6. Николаева Т. М. Жест и мимика. / Т. М. Николаева — М., 1972, — с. 24–30.
7. Сперанский М. М. Правила красноречия. / М. М. Сперанский. — Цит. по хрест. Граудина Л. К. Русская риторика. Хрестоматия. — М., 1996. — С. 74–91.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Событийный подход к исследованию жизненного пути личности

Афанасьева Александра Николаевна, аспирант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Недостаточно связанной с особенностями конкретного жизненного пути, с его специфическими временными, биографическими и событийными характеристиками, оказалась возрастная периодизация Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и других отечественных психологов [7]

С. Л. Рубинштейн считал, что сущность человеческой личности находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается, как другие живые организмы, но и имеет свою историю развития. Он писал, что линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В этом ключ к пониманию развития личности — того как она формируется, совершая свой жизненный путь. Жизненный путь понимается при этом как история становления личности в определенном обществе, подчиненная социальным закономерностям, который человек воплощает и индивидуализирует [там же].

Первую попытку осуществить синтез собственно жизненной и возрастной периодизации развития предпринял Б. Г. Ананьев. Он выступил с проектом новой науки о целостном психобиосоциальном развитии, которую он назвал «онтопсихология» [1].

Онтопсихология, по Б. Г. Ананьеву, есть психологическое исследование бытия человека, которое включает природный онтогенез индивида и социально-исторический жизненный путь личности. Формы индивидуального развития человека — это онтогенез, а позднее, с появлением личности, жизненный путь [там же].

Понятие субъективной картины жизненного пути впервые было предложено Б. Г. Ананьевым. Он не дал развернутого определения, но выделил

несколько его существенных моментов. Субъективная картина жизненного пути — это важнейшая характеристика самосознания человека. Она всегда развернута во времени, в ней отражены вехи социального и индивидуального развития, которые фиксируются в биографо-исторических датах главных событий жизненного пути. Она связывает в единой системе отсчета биологическое, психологическое и историческое время. Ананьев считал, что именно исследования жизненного пути личности дают возможность выявить и описать обстоятельства, поступки, виды деятельности и отношений, в которых она сформировалась [там же].

В отличие от многих других идей Б. Г. Ананьева, идея картины жизни была подхвачена не многими его учениками — из-за отсутствия очевидных способов операционализации, сложности организации исследования жизненного пути и некоторой громоздкости самого понятия.

Исследования жизненного пути в русле, заложенном Б. Г. Ананьевым, продолжила его ученица Н. А. Логинова. Она считает, что жизненный путь внутренне репрезентирован личности в форме последовательности событий. Событие — единица анализа жизненного пути личности. Под событиями Н. А. Логиновой понимаются «изменения в условиях жизни человека, его внутреннем мире и состоянии здоровья, в поступках, семье и быту, на работе, учебе, в сфере досуга» [7, с. 35]. То есть в качестве основного признака события выступает наличие жизненного изменения. С. Л. Рубинштейн же описывает события как узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути человека, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизнь человека [7]. А В. В. Нуркова считает автобиографическим лишь такое событие, которое изменяет аксиологическую структуру личности [6]. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова говорят о том, что событие — «это поворотный этап жизненного пути, когда принимаются важные решения на длительное время» [3, с. 46]. В концепции А. А. Кроника и Е. И. Головахи под событием понимается «изменение во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках» [4, с. 29]. В контексте всего вышесказанного, мы можем говорить о биографическом событии, как о приводящем к изменениям, существенным в контексте всей жизни человека.

Н. А. Логинова отмечает, что уровни активности субъекта жизни появляются в жизненных событиях трёх основных видов. Во-первых, это события среды, соответствующие низшему уровню активности субъекта жизни. Они не

планируются и даже не предвидятся человеком — они случаются с ним. Или происходят по программе, но эта программа не субъекта жизни, а природы или общества. В личностном плане эти события выступают как лишения, утраты или как удача, шанс. Во-вторых, среди событий жизни выделяются события поведения, поступки. Поступок — единица общественного поведения личности, в нём выражается её отношение к тем или иным явлениям, её характер, особенно моральное его содержание. И, в-третьих, существуют события-впечатления, то есть длительные и яркие переживания нравственно-эстетического характера, а, точнее, экзистенциальные, т. е. касающиеся смысла жизни. Под их влиянием человек по-новому осмысливает свою жизнь, меняет свои отношения и совершает судьбоносные поступки. События-впечатления похожи на события среды тем, что они тоже случаются. Но активность личности здесь высока, потому что от личности зависит, пройдут ли они или будут восприняты благодаря тому, что личность к ним по-особому отнеслась. Жизнь, которая характеризуется полнотой, силой, цельностью, основанная на определённых ценностях, отличается высокой производительностью, или продуктивностью [5].

Отдельная заслуга Н. А. Логиновой состоит в раскрытии психологических механизмов развития личности на жизненном пути. Это прежде всего механизмы жизненного выбора, биографического мышления и биографической памяти [там же].

Л. Ф. Бурлачуком и Е. Ю. Коржовой сегодня разрабатывается концепция человека как субъекта жизнедеятельности, методологической основой которой является синтез субъектного и ситуационного подходов. Жизнедеятельность рассматривается как взаимодействие человека с жизненными ситуациями. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова считают, что адекватное понимание личности вне реальной жизненной ситуации не возможно, так как субъект не существует без объекта, на который он направляет свою активность. Процесс жизнедеятельности может быть представлен в виде цепочки взаимодействий человека с жизненными ситуациями. Авторы отмечают, что способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым выстраивать собственное «бытие», т. е. быть его субъектом, является центральной характеристикой человека [3].

Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова так же считает, что из всех подходов к анализу жизненных ситуаций самым перспективным является событийный подход, так как из всех ситуаций события как жизненные изменения, имеющие начало и конец, больше всего поддаются измерению.

Основываясь на представлениях о субъективной картине жизненного пути Б. Г. Ананьева, А. А. Кроник, Е. И. Головаха разработали событийную причинно-целевую концепцию психологического времени [4].

А. А. Кроник и Е. И. Головаха выделили три масштаба психологического времени — ситуативный, биографический и исторический. В рамках ситуационного масштаба исследуются такие проблемы как, например, «индивидуальная минута», особенности переживания текущего времени и др. В рамках биографического времени исследуется психологическое время в масштабах человеческой жизни. А в рамках исторического масштаба времени поднимаются экзистенциальные вопросы преодоления ограниченности времени индивидуальной жизни, вплетение исторических событий в событийную канву индивидуальной жизни. В своей работе авторы сосредоточили внимание именно на биографическом масштабе психологического времени, поскольку личностная концепция времени в интегрированной форме отражает и специфику индивидуальных переживаний времени и в ситуативном масштабе и представления личности о времени её жизни в масштабе историческом. В рамках традиционной событийной концепции психологического времени утвердилось представление о том, что особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий, но не получили решение такие фундаментальные проблемы как взаимосвязь прошлого и будущего, обратимость времени, определение границ настоящего и др. А. А. Кроник и Е. И. Головаха показали, что решение вышеуказанных проблем могут быть получены при анализе событий не самих по себе, а в их взаимосвязи [4].

В соответствии с предлагаемой авторами причинно-целевой концепцией психологического времени особенности субъективной картины жизненного пути «определяются её представлениями о характере детерминации одних значимых событий жизни другими» [там же, с. 59]. Структура событийных связей является важнейшей характеристикой субъективной картины жизненного пути личности. Субъективная картина жизненного пути — «это психический образ, в котором отражены социально обусловленные пространственно — временные характеристики жизненного пути (прошлое, настоящее, будущее), его этапы, события и их взаимосвязи. Этот образ выполняет функцию долговременной регуляции и согласования жизненного пути личности с жизнью других людей» [там же, с. 62].

Единицей анализа психологического времени, таким образом, является межсобытийная связь. Количество причинно-целевых связей, в которые включены жизненные события, и определяет значимость события. Но В. В. Нуркова, Н. А. Логинова и Е. Ю. Коржова в своих работах критикуют такой взгляд, говоря о том, что между событиями существуют и другие виды связей, помимо причинно-целевых. Помимо этого существуют значимые события, мало связанные с другими. Принудительное установление причинно-следственных связей между всеми случившимися событиями жизни не может быть универсальный механизм работы личности со своей биографией, так как помимо этого существуют и другие малоосознаваемые механизмы [3], [5], [6].

По нашему мнению, ключевая характеристика события состоит в том, что оно качественно меняет именно самосознание субъекта. Объектом самосознания являются сама личность, ее мысли, чувства, потребности, весь ее внутренний мир. Поэтому субъективная картина жизненного пути выступает субъективной историей событий, сформировавших и изменивших личность, её внутренний мир по её собственному мнению.

Интересный подход к исследованию кризисов развития как кризисов субъективной картины жизненного пути предложен Р. А. Ахмеровым. Жизненные кризисы изучаются в основном лишь как возрастные в онтогенетическом аспекте, при этом основное внимание уделяется кризисам детских периодов жизни. Р. А. Ахмеров обосновал исследования кризисов взрослого периода жизни именно как кризисов жизненного пути личности. Под биографическим кризисом понимается «феномен самосознания человека, который проявляется в различных формах переживания человеком непродуктивности своего жизненного пути» [2, с. 3]. Типология жизненных кризисов построена автором на основе переживания непродуктивности, мотивационной недостаточности, отсутствия стимулов жизни в одном из временных модусов жизненной программы — в прошлом (кризис опустошенности), настоящем (кризис нереализованности) или/и будущем (кризис бесперспективности) [там же].

Рассмотрев различные подходы к исследованию субъективной картины жизненного пути личности, можно утверждать, что субъективная картина жизненного пути личности выступает важнейшей составляющей самосознания личности. Субъективная картина жизненного пути обеспечивает целостность «Я» во времени. Она представляет собой историю изменений личности, отражающихся в сознании в форме значимых событий жизни. Благодаря субъективной картине жизненного пути личность имеет це-

лостное видение себя, собственной жизни и её смысла в прошлом, настоящем и будущем. Исследование развития личности в рамках событийного подхода представляет новый и перспективный путь для современной психологии развития.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как объект познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 340 с.
2. Ахмеров Р. А. Жизненные программы личности / Р. А. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. — Набережные Челны: Изд-во Камского государственного политехнического института, 2003. — С. 3–4.
3. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 263 с.
4. Головаха Е.И., Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — Киев: Наукова думка, 1984. — 208с.
5. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В. В. Нуркова — М.: Издательство УРАО, 2000. — 218 с.
6. Психология личности: новые исследования / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998.
7. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — С. 156–172.

Приоритетные направления для исследования феномена лидерства молодых офицеров силовых ведомств

Ковалев Алексей Александрович, аспирант

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Представлено обоснование актуальности развития лидерских качеств молодых офицеров силовых ведомств. На основе анализа основных научных подходов в изучении феномена лидерства были выделены приоритетные направления для поиска сущностных характеристик, педагогических условий развития лидерских качеств молодых офицеров силовых ведомств.

Ключевые слова: лидер, лидерство, руководство, социальная адаптация, деятельность, развитие, личностные качества, компетентность.

Для того что бы стать лидером-руководителем, необходимо постоянно уделять время своему развитию — как профессиональному, так и личностному. Однако большинство офицеров считает, раз уж он является командиром (начальником) — значит уже автоматически лидер. Но ведь авторитет не может быть автоматически приобретен с назначением на руководящую должность. Поэтому наличие статуса руководителя у молодого офицера может дать лишь возможность офицеру стать лидером в воинском коллективе.

Сам термин «лидер», по мнению Ральфа Стогдилла, зародился в английском языке примерно в 1300 году, тогда как термин «лидерство» (leadership) приблизительно в 1800 г.

В англо-саксонской этимологии слово «lead» означает «путь» или дорога. Глагол «lead» означает путешествовать. Таким образом, лидер — это тот, кто, идя впереди, показывает своим путникам дорогу [5, с. 21].

Р. Л. Кричевский при рассмотрении формулировок лидерства и руководства обратил внимание на ряд следующих моментов.

В зарубежной (прежде всего — англоязычной литературе) термин «лидерство», используется в двояком значении: и для характеристики возникающего неформально, преимущественно психологического по своей природе феномена, т. е. *собственно лидерства*, и для характеристики заданного офици-

ально, преимущественно социального по своей природе феномена, т. е. *руководства*. В отечественной литературе имеет место вполне определенное разведение терминов «лидерство» и «руководство» в соответствии с закреплённым за каждым из них предметным содержанием: в случае *лидерства* — преимущественно психологическим, в случае *руководства* — преимущественно социальным [6, с. 20].

Особую роль в профессиональном становлении молодых офицеров приобретает процесс адаптации на первой офицерской должности. Этот период является одним из наиболее важных и сложных в жизни и профессиональном развитии офицера.

Социальная адаптация (англ. *social adaptation*) — интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [1, с. 19].

Современная практика показывает, что выпускники образовательных учреждений силовых ведомств в процессе адаптации сталкиваются с рядом проблем:

- вхождение в новую социальную среду;
- достаточно широкий возрастной диапазон сотрудников, находящихся в подчинении;
- большое расхождение в степени обладания практическими навыками несения службы между выпускниками вуза и прапорщиками, исполняющими служебные обязанности;
- гендерные различия;
- различный социальный и национальный состав и др.

Как правило, лидером человек может стать примерно к 30–35 годам, и если лидерские качества не развивать, то они будут угасать, как и все другие способности.

А значит, начиная уже с первого дня службы, находясь на руководящей должности, офицер должен постоянно развивать в себе лидерские качества.

Исходя из этого, можно предположить, что молодому офицеру, для того чтобы стать в воинском коллективе лидером-руководителем, необходимо посредством непрерывного развития, сформированных еще в период обучения в военном институте компетенций, повышать свой уровень профес-

сионализма. Эффективность такого развития напрямую зависит от качества функционирования системы воспитания офицеров. Как отмечает О. Ю. Ефремов, система воспитания офицеров реализуется в двух ключевых направлениях: [3, с. 474]

1. Совершенствование личностных качеств офицера как военнослужащего с особым военно-социальным статусом, общественной значимостью его деятельности, как руководителя и военного специалиста.

2. Сплочение офицерского коллектива, повышение силы его воспитывающего влияния на весь личный состав подразделения (части).

Важно отметить, что в современной отечественной лидерологии ученые разделяют два понятия лидерство и руководство. Однако можно предположить, что эта грань имеет достаточно размытые границы. Например, успешному руководству предшествует не только профессионализм в деятельности, но и соответствующие личностные характеристики. Аналогично и лидерству предшествует высокий уровень профессионализма в деятельности, а также определенные личностные качества.

Из этого следует, что профессионализм офицера, как одно из важнейших составляющих лидерства и руководства, заключается как в высоком личностном потенциале, так и в реализации деятельности. Данную связь можно проследить, обращаясь к понятию «составляющей компетентности», представленного в монографии А. А. Вербицкого и М. Д. Илязовой (см. рис. 1.) [2, с. 80]

Ученик Л. С. Выготского советский психолог А. Н. Леонтьев сформулировал определение деятельности следующим образом:

Деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие [7, с. 124].

Сам термин «развитие», в свою очередь, является категориальной составляющей педагогики.

Развитие — процесс становления формирования и совершенствования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль [3, с. 45].

В соответствии с этим, можно предположить, что любое развитие является следствием деятельности. В процессе становления молодого офицера, благодаря верно скоординированной включенности в деятельность, будут развиваться не только его личностные качества, но и профессионализм, в целом.

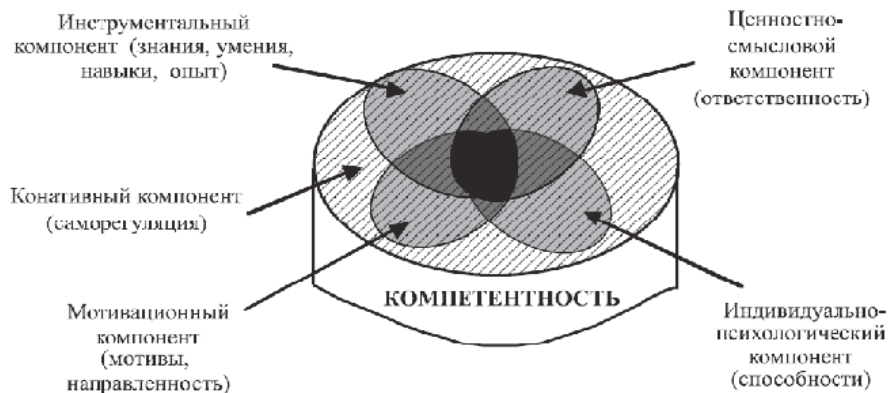


Рис. 1. Составляющие компетентности по А. А. Вербицкому

Известно, что в процессе деятельности человеку свойственно проявлять и приобретать профессиональные и личностные качества, что, в свою очередь, побуждает общество наделять его определенным статусом. Например, женщина, родившая ребенка, автоматически получает формальный статус матери, а женщину, вырастившую и воспитавшую ребенка, пусть даже не своего, уже общество наделяет этим статусом.

Отсюда следует, что молодой офицер вместе с назначением на руководящую должность уже получает некий формальный статус, но статус фактического лидера-руководителя он сможет приобрести только в процессе служебной деятельности.

Анализ зарубежных и отечественных научных подходов позволил определить основные направления для исследования феномена лидерства молодых офицеров, которые сводятся к следующему.

Во-первых, опираясь на возникшую в рамках персоналистического подхода в некотором роде не состоявшуюся теорию черт, лидер должен обладать определенным набором личностных качеств (черт), однако необходимо учитывать деятельность, осуществляемую группой, характер взаимодействия лидера и последователей, а также немаловажно учитывать условия среды, в которой осуществляется лидерство. Именно поэтому всегда будет оставаться актуальным поиск конкретных черт лидера, зависящих от той или иной деятельности, в которую вовлечен потенциальный лидер.

В связи с этим, взяв во внимание все достижения теории черт, одним из критериев в понимании феномена лидерства молодых офицеров силовых ведомств будет выявление личностных качеств офицеров, учитывая их профессиональную направленность, условия среды, специфику деятельности и т. д.

Во-вторых, согласно ситуационному подходу, лидерство молодых офицеров следует понимать как деятельность в процессе взаимодействия с группой (подчиненными), используя такой набор лидерских качеств, которые будут эффективны в той или иной ситуации. Поэтому будет весьма важным исследовать не только специфику профессиональной деятельности молодых офицеров в процессе их становления, но и учитывать, какое у группы субъективное восприятие и представление об образе лидера.

В-третьих, в рамках поведенческого подхода, где объектом исследований было поведение, исследования акцентировались на выявлении стилей лидерства, а позднее лидерство рассматривали как внутригрупповое взаимодействие между лидерами и последователями.

В 1955 году Р. Стогдилл и С. Шартл предложили рассматривать лидерство не просто как характеристику отдельно взятого индивида, а как результат взаимодействия между личностями, входящими в состав данной группы. В данном подходе лидерство рассматривалось с точки зрения статуса, взаимодействия и поведения индивидов в контексте взаимоотношений с другими членами группы [4, с. 26].

Исходя из этого, лидерство офицеров можно представить как внутригрупповое взаимодействие, обусловленное удовлетворенностью ожиданий последователей поведением лидера. Иными словами, поведенческая окраска, действия, поступки, проявляющиеся в служебной деятельности офицера, должны отвечать ожиданиям коллег, подчиненных и всего воинского коллектива в целом.

В-четвертых, чтобы правильно сформулировать понимание феномена лидерства молодых офицеров силовых ведомств, помимо традиционных, необходимо обратить внимание на новые подходы и современные тенденции в исследовании феномена лидерства. К ним относятся атрибутивная теория или причинно-следственный подход, а также концепции лидера-преобразователя и харизматического лидера. Изучение феномена лидерства в рамках данных подходов позволит определить доминанту качеств и стереотипов поведения, необходимых молодому офицеру как лидеру-руководителю в процессе становления в зависимости от того или иного организационно-группового пространства, в котором он будет осуществлять служебную деятельность.

В-пятых, сама динамика исследовательских приоритетов отражает интерес ученых к двум составляющим феномена: социальная (руководство) и психологическая (лидерство).

В заключение следует отметить, что на сегодняшний день интерес конкретно к лидерству существенно снизился и возрос в значительной степени к руководству, это обусловлено тем, что последнее десятилетие мировые потребности в сфере образования акцентируются в основном на качестве подготовки кадров в области бизнеса и армии. Поэтому более углубленное изучение особенностей процесса развития лидерских качеств молодых офицеров в контексте профессионального становления как с позиции личностно-деятельностного подхода, так и с учетом традиционных и современных концепций лидерологии, можно считать одним из наиболее приоритетных направлений для исследования педагогических условий развития лидерских качеств молодых офицеров силовых ведомств на сегодняшний день.

Литература:

1. Большой психологический словарь. Сост. и общ.ред. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. — Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 475 с.
2. Вербицкий А. А. и Илязова М.Д. Монография: Инварианты профессионализма проблемы формирования — М.: Логос, 2011. С. 80.
3. Ефремов О. Ю. Военная педагогика. — СПб.: Питер, 2008. — 640 с.
4. Евтихов О. В. Тренинг лидерства: Монография. — СПб.: Речь, 2007. С. 26.
5. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. — М.: Альпина Бизнес Букс. 2004. с. 21.
6. Кричевский Р. Л. Психология лидерства: Учебное пособие. — М.: СТАТУТ, 2007. С. 20.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, Академия, 2005. С. 124.

Изучение агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста

Мелешко Татьяна Борисовна, магистрант

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Институт психологии, педагогики и социальной работы

В последние годы многие говорят о проблеме детской агрессивности. Замечен рост агрессивных тенденций в обществе. По многим причинам, таким как: тяжелое материальное положение, не стабильность в работе, семейные проблемы, а также учатившаяся пропаганда насилия с экрана и т. д., можно наблюдать повышенную агрессивность взрослых, что не может не отразиться и на агрессивности детей.

Педагогика ненасилия проповедует обратить внимание на проблему детской агрессии как можно в более раннем возрасте, еще с детского сада. Главное в преодолении агрессии самому педагогу встать в позиции ненасилия, исключить всякое проявление агрессии, раздражительности, неудовольствия.

Так же стоит заметить, что агрессивное поведение в детском возрасте совершенно неизбежно. Агрессия является инстинктивной формой поведения, основной целью которой является самозащита и выживание в мире. С возрастом человек трансформирует свои природные агрессивные инстинкты в социально приемлемые способы реагирования, т. е. у нормальных людей происходит социализация агрессии. Важно отметить, что взрослым нельзя подавлять агрессию в своих детях, так как агрессия — это необходимое и естественное для человека чувство. Запрет или силовое подавление агрессивных импульсов ребенка очень часто может привести к аутоагрессии или перейти в психосоматическое расстройство (Бютнер К., 1991).

Психологи придают значение различным факторам формирования и развития агрессивности в детском возрасте:

- 1) биологические, генетические и биохимические факторы;
- 2) фактор пола;
- 3) социокультурный фактор;
- 4) особенности межличностных отношений ребенка в семье;
- 5) положение ребенка в системе межличностных связей группе детского сада;
- 6) внутриличностные факторы;

- 7) стиль воспитательных воздействий взрослых;
- 8) СМИ, телевидение, компьютерные игры и агрессия.

У детей, как и у взрослых, существует две формы проявления агрессии: не-деструктивная агрессивность и враждебная деструктивность.

Можно выделить три основных источника деструктивного поведения у детей дошкольного возраста (Ермолаева М.В., 2007):

1. Чувство страха, недоверия к окружающему миру, угрожающие безопасности ребенка. К концу первого года жизни у ребенка формируется базовое чувство доверия к миру и людям и безопасности, либо недоверия, страха и тревоги. В первую очередь на то влияет душевное состояние матери во время беременности и после родов. Ребенок воспринимает себя и мать как одно целое и наполняется теми же чувствами, которые испытывает его мать. Также на отношение к миру влияет проявление родителями к ребенку безусловной любви либо отсутствие таковой. Не стоит забыть также о ссорах между взрослыми травмирующими психику детей. Любая конфликтная ситуация воспринимается ребенком как угроза для него самого.

2. Столкновение ребенка с невыполнением его желаний, запретами на удовлетворение определенных потребностей. В определенных ситуациях родители вынуждены запрещать ребенку вести себя определенным образом. Здесь родителям нужно научиться грамотно устанавливать запреты, и в случае необходимости применять наказания. А так же важно помнить, что главной потребностью любого ребенка является необходимость чувствовать, что его любят и ценят.

3. Отстаивание своей личности, территории, обретение независимости и самостоятельности. Ребенок устанавливает личные границы, обретает независимость и самостоятельность. Родители должны предоставлять ребенку разумную свободу и независимость, но в тоже время дети не должны ощущать себя заброшенными, ребенок должен знать, что в случае необходимости родители всегда окажут нужную поддержку и помощь.

В раннем и дошкольном детстве агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков. Постепенно под влиянием общения с окружающими на смену деструктивным формам взаимодействия приходят новые социализированные формы поведения.

Это обуславливает актуальность изучения проблемы агрессивности у детей и процесса формирования агрессивного поведения, а также поиска путей его

коррекции, начиная с дошкольного детства — возрастного периода первоначального формирования личности ребенка.

Задачей проведенного нами констатирующего эксперимента является изучение уровня агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное изучение агрессивности детей старшего дошкольного возраста проходило в 2012—2013 годах на базе МБДОУ «Детский сад № 24» г. Рязани. Всего в исследовании приняло участие 48 детей старшего дошкольного возраста от 5,5 до 7 лет. При изучении проявления и степени агрессивности применялись различные методы диагностики: анкета для воспитателей подготовительных групп «критерии агрессивности у ребенка по Лаврентьевой Г. П. и Титаренко Т. М.»; проективная методика «Несуществующее животное»; проективная методика «Кактус».

В ходе психолого-педагогического изучения агрессивности нами учитывались следующие данные: наличие агрессивности, уровень агрессивности.

При подведении итогов констатирующего эксперимента мы получили следующие данные: количество детей с высоким уровнем агрессивности составило 10,4 %; со средним — 39,6 %; с низким — 50 %. По результатам исследования, очевидно, что все испытуемые продемонстрировали наличие агрессивности, при этом у 50 % испытуемых она имеет среднюю и сильную степень выраженности.

В содержании формирующего эксперимента мы использовали следующие направления в коррекционной работе по снижению уровня агрессивности детей старшего дошкольного возраста: оказание родителям и воспитателям консультативной и научно-методической помощи с использованием индивидуальных и коллективных форм работы; организация работы с детьми по использованию инновационных коррекционных технологий по снижению агрессивного поведения — беседа с элементами ролевых игр (дать детям основные понятия о хорошем и плохом, научить детей доступным бесконфликтным способам взаимодействия с окружающим миром); подвижные игры (научить снять накопившееся напряжение, обучение эффективным способам общения, умению играть по правилам); изотерапия (создание положительных эмоций и развитие позитивного самовосприятия); рефлексия (развитие умения выражать свои мысли и чувства словами);

В качестве показателей результативности проведенной работы по коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста были использованы те же диагностические средства, что и в констатирующем эксперименте.

Количественно-качественный анализ результатов контрольного эксперимента, привел к заключению, что комплекс занятий и мероприятий направленный на снижение уровня агрессивности детей старшего дошкольного возраста являются продуктивными. Полученные результаты интерпретируются следующим образом: число детей, имеющих высокий уровень агрессивности уменьшилось с 10,4 до 2 %; количество детей со средним уровнем агрессивности сократилось с 39,6 до 23 %; с низким уровнем агрессивности количество детей возросло с 50 до 73 %. По итогам проведения формирующего и контрольного эксперимента мы получили следующие данные (рис. 1):

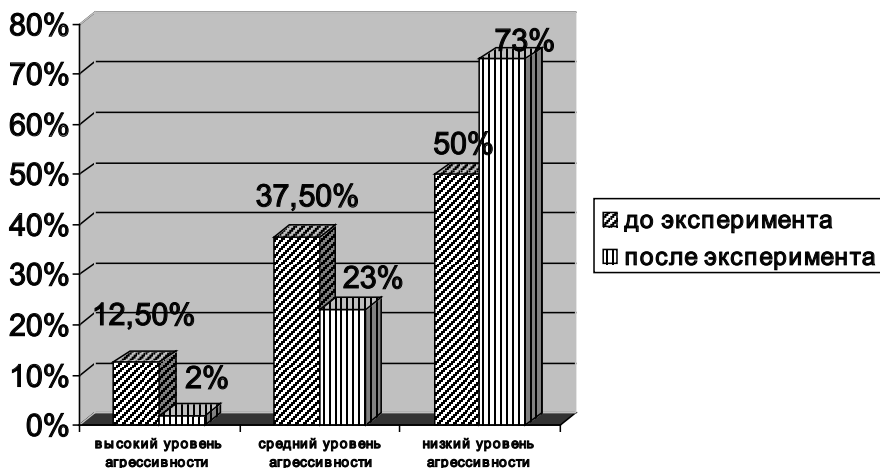


Рис. 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Сравнение экспертных оценок до и после проведения эксперимента свидетельствует о положительной динамике. Однако, в силу того, что работа по коррекции агрессивного поведения проводилась в непродолжительные сроки, по интерпретации методик уровень агрессивности остался на высоком уровне.

Таким образом, в ходе нашего исследования установлена совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность работы по коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста; оказание родителям и воспитателям консультативной и научно-мето-

дической помощи в с использованием индивидуальных и групповых форм работы.

В заключение можно сказать, что большую тревогу вызывают проявления агрессивности в поведении детей, тех сегодняшних детей, которые в любом государстве определяют его будущий статус и направление движения — в сторону развития или деградации. Именно поэтому исследование особенностей агрессивности детей, разработка способов ее коррекции является одной из актуальных задач современной психологической науки.

Рост агрессивных тенденций среди людей отражает одну из острейших проблем современности. Проявление агрессии, как в школах, так и дошкольных учреждениях все больше волнует родителей, воспитателей, учителей; у определенной категории детей агрессивность сохраняется и развивается, трансформируясь в устойчивое личностное качество. В связи с важностью гуманизации и демократизации всей системы образования, в том числе и общественного дошкольного воспитания, насущной задачей является формирование у детей с первых лет жизни нравственных ценностей, которые помогли бы им в дальнейшем противостоять возросшей бездуховности и коммерциализации общества, воспитать в них толерантность, миролюбие, кооперативность.

Известно, что в трудной ситуации человек действует типичным для него способом, который закладывается в детстве (Данилова Е. Е. М., 1987). Возникновение конфликтных ситуаций в процессе общения детей друг с другом часто приводит к тому, что ребенок, неадекватно реагирующий в такой ситуации, часто оказывается в изоляции от коллектива, что препятствует полноценному развитию его личности. Неконтролируемое поведение в более раннем детском возрасте может перерасти в поведение с асоциальными тенденциями в подростковом возрасте. Своевременное выявление детей, обнаруживающих признаки агрессивности в поведении, необходимо в целях предупреждения неблагоприятного варианта развития и для организации необходимой психологической помощи.

Переход ребенка из детского сада в школу влечет за собой смену социальной ситуации развития. Умение налаживать контакты со сверстниками, совместно с ними разрешать конфликты, справляться с трудностями в учебе — важный показатель развития личности ребенка. В этом плане представляется важным создание для детей с трудностями в поведении, в частности — для детей с проявлениями агрессивности, благоприятных условий перехода на новую социальную позицию — позицию школьника, путем формирования у них позитивных установок в общении.

Литература:

1. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми — М.: Педагогика, 1991
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Онлайн библиотека. www.koob.ru
3. Данилова Е. Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии. — М., 1998.
4. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. — СПб.: Питер, 2004.
6. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательство: Академия, 2003 г.
7. Дилео Джон. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. — М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
8. Ермолаева М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учеб. Пособие — М.: издательство московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «Модек», 2008.

**Связь когнитивного стиля и поведения детей
в ситуациях фрустрации**

Сансызбаева Карлыгаш Зарлыковна, кандидат психологических наук,
старший преподаватель

АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу», Институт повышения
квалификации педагогических работников по Актыбинской области (Казахстан)

Исследование различных сторон поведения детей, условий его формирования является одной из традиционных проблем психологии развития. В повседневной жизни человек часто сталкивается с различными трудными ситуациями, которые он должен преодолеть, найти тот или иной способ действия, чтобы решить возникшую проблему. Формирование индивидуальных способов преодоления трудностей начинается в детском возрасте. Существует

ряд психологических исследований, посвященных изучению особенностей поведения детей и подростков в различных трудных ситуациях [1, 5, 6]. В данных работах было показано, что ситуации, вызывающие затруднения и провоцирующие отрицательные эмоциональные переживания, возникают во всех сферах жизнедеятельности ребенка (в семье, в школе, в общении с взрослыми и сверстниками и т. д.). Среди них наиболее распространенными, даже типичными для детей, являются ситуации фрустрации.

В психологических исследованиях в основном изучались различные факторы, влияющие на способы поведения детей в ситуациях фрустраций. Среди них наиболее изученными являются: 1) возраст [11, 16]; 2) пол [2, 13, 14]; 3) условия воспитания [10]; 4) социальный статус [13]; 5) состояние физического здоровья [7]; 6) особенности когнитивной организации [12, 17]; и др/.

Как отмечалось выше, важным фактором, определяющим способы поведения в ситуациях фрустрации, выступают особенности когнитивной организации, одним из проявлений которой являются так называемые когнитивные стили. Они отражают особенности индивидуальных способов переработки информации и находят свое выражение в стабильных свойствах личности. Когнитивные стили проявляются во всех сферах жизнедеятельности индивида, в том числе влияют и на поведение человека. В частности, исследования показывают, что такой когнитивный стиль, как «импульсивность — рефлексивность» влияет не только на успешность обучения, но и на другие поведенческие проявления. Обнаружено, что слабо выраженная способность управления познавательными процессами у импульсивных индивидов может проявиться и при регулировании ими своего поведения: они более склонны к открытой агрессивности в конфликтных ситуациях [15].

Целью нашего исследования было изучение влияния когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» на поведение детей в ситуациях фрустрации. Испытуемыми были школьники 2-го класса в количестве 56 человек в возрасте 7—8 лет, 28 мальчиков и 28 девочек.

Мы предполагали, что в ситуациях фрустрации дети с высоким уровнем импульсивности будут менее конструктивными и более агрессивными, чем низкоимпульсивные испытуемые.

В настоящей работе был использован ряд методик, которые позволяют изучить фрустрационные реакции и когнитивные стили реагирования детей. Особенности способов поведения детей в ситуациях фрустрации изучались с помощью детского варианта теста «рисуночной фрустрации» С.Розенцвейга. Основные показатели методики — профиль фрустрационных реакций, от-

дельные факторы и их соотношение — позволяют оценить по степени конструктивности результат взаимодействия детей с окружающими. Согласно существующим данным, для детей конструктивным считается поведение, направленное на самостоятельное решение проблемы, признание собственной вины за случившееся, а также готовность подчиниться требованиям взрослого [4]. Для диагностики когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» использовался тест ТЕ-NA-ZO.

Указанный стилевой параметр отражает склонность субъекта к более или менее детальному и развёрнутому анализу ситуации перед принятием решения. Результаты многочисленных экспериментальных исследований показывают, что когнитивный стиль «импульсивность — рефлексивность» связан со многими поведенческими проявлениями субъекта, в том числе он, возможно, влияет на особенности поведения человека в ситуациях фрустрации.

Все дети разделились на три группы: низкоимпульсивные, среднеимпульсивные, высокоимпульсивные. Для каждой группы детей были составлены соответствующие профили фрустрационных реакций, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Фрустрационные профили детей с разным уровнем импульсивности

Показатели фрустрационных реакций		Уровни импульсивности					
		Низк. имп.	Средн. имп.	Р	Низк. имп.	Выс. имп.	Р
Факторы	Е'	1,8	1,6	-	1,8	1,2	-
	Е	6,6	7,1	-	6,6	8,2	0,05
	е	3,4	5,8	0,01	3,4	4,2	-
	Г	0,2	0,1	-	0,2	0	-
	І	2,8	3,0	-	2,8	3,0	-
	і	1,3	0,8	-	1,3	1,6	-
	М'	3,7	3,1	-	3,7	3,8	-
	М	2,0	1,5	-	2,0	0,6	0,05
	м	1,8	0,6	-	1,8	1,4	-
Направление реакций	Е	11,8	14,5	0,01	11,8	13,6	0,02
	І	4,3	3,9	-	4,3	4,6	-
	М	7,5	5,2	0,02	7,5	5,8	0,05
Тип реакций	OD	5,7	4,8	-	5,7	5,0	-
	ED	11,4	11,6	-	11,4	11,8	-
	NP	6,5	7,2	-	6,5	7,2	-

Сравнительный анализ показал, что способы поведения неодинаковы у детей со *средним и низким уровнем, высоким и низким уровнем импульсивности*.

Различий в способах поведения *средне- и высокоимпульсивных* школьников в ситуациях фрустраций не обнаружено.

Результаты показали, что в ситуациях фрустрации у *среднеимпульсивных* детей больше, чем у *низкоимпульсивных*, представлены экстрапунитивные, т. е. внешненаправленные ответы ($E, p < 0,01$), при этом наиболее выраженной оказалась следующая реакция: решение проблемы ожидается от других людей (фактор $e, p < 0,01$).

У *низкоимпульсивных* школьников чаще, чем у *среднеимпульсивных*, встречаются импунитивные реакции ($M, p < 0,02$).

Сравнение профилей *низко — и высокоимпульсивных* также выявило различия в способах поведения в ситуациях фрустраций. Так, экстрапунитивных ответов больше у *высокоимпульсивных*, чем у *низкоимпульсивных* ($E, p < 0,02$), наиболее выражена реакция, адресующая упреки, порицания другим людям ($E, p < 0,05$). Импунитивные ответы встречаются у *низкоимпульсивных* чаще, чем у *высокоимпульсивных* ($M, p < 0,05$), больше других выражена такая реакция: в случившемся никто не виноват, никого нельзя обвинять (фактор $M, p < 0,05$).

Итак, сравнительный анализ фрустрационных профилей школьников 2-го класса с различным уровнем импульсивности показал, что в ситуациях фрустрации *низкоимпульсивные* второклассники менее враждебны и агрессивны, чем их *средне — и высокоимпульсивные* сверстники. В то время как *высокоимпульсивные* второклассники гораздо больше склонны к открытому выражению упреков, порицаний в адрес партнеров по общению, *среднеимпульсивные* школьники обращаются за помощью к окружающим и ждут от них решения проблемы. При этом рефлексивные (*низкоимпульсивные*) школьники демонстрируют более нейтральные способы поведения, избегают обвинений в чей-либо адрес.

Таким образом, *средне- и высокоимпульсивные* школьники 2-го класса открыто выражают агрессивность, враждебность по отношению к окружающим людям; тогда как их *низкоимпульсивные* сверстники демонстрируют большую импунитивность, т. е. терпимость к другим лицам.

Итак, можно видеть, что в ситуациях фрустрации *низкоимпульсивные* второклассники более конструктивны, чем их *средне- и высокоимпульсивные* сверстники.

Данные, которые были получены в исследовании, показали, что выраженность одного из полюсов когнитивного стиля «импульсивность — рефлексивность» может определять способы поведения детей в ситуациях фрустрации.

Исследователи отмечают, что темперамент импульсивных людей отличается более высокими значениями эмоциональности, чем у рефлексивных субъектов [9]. Поэтому в ситуациях фрустрации испытуемые с более высокими показателями импульсивности демонстрируют непосредственные, эмоционально окрашенные реакции, выражающие агрессию, враждебность по отношению к окружающим.

Группа исследователей [8] при изучении связи личностных особенностей поведения в ситуации неопределенности с параметрами когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» установила, что существует положительная корреляционная связь между уровнем ригидности (по тесту Струпа) и импульсивностью (опросник Азарова). Данный факт указывает на то, что импульсивные субъекты в отличие от рефлексивных, не проводят тщательный анализ информации, не перебирают альтернативные решения, не способны на отказ от одних решений в пользу других. Также обнаружена положительная связь между импульсивностью и склонностью к риску, т. е. импульсивные индивиды проявляют рискованные действия. В то же время с показателями рациональности корреляции оказались отрицательными, что говорит о неспособности импульсивных людей к отбору и накоплению информации.

Представленный материал говорит о правильности нашего предположения. Во-первых, в ситуациях фрустрации высоко- и среднеимпульсивные учащиеся из-за неумения анализировать ситуацию, предвосхищать возможные последствия своего поведения выглядят менее конструктивными, чем низкоимпульсивные испытуемые. Во — вторых, низкоимпульсивные субъекты выбирают менее агрессивные, более адекватные и конструктивные способы поведения. Это свидетельствует о том, что во фрустрирующих ситуациях рефлексивные индивиды более тщательно анализируют ситуацию. Низкоимпульсивные испытуемые, выбирая способы поведения, учитывают все объективные и субъективные условия ситуации, стараются предвидеть результат собственных действий.

Литература:

1. Р. Б. Аугис. Особенности волевой регуляции младших школьников в условиях напряженности: Автореферат диссерт. канд. псих. наук. — Рязань, 1984.

2. С. Т. Беккожанова. О некоторых особенностях межличностных проявлений // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. — Тбилиси, 1971. — С. 155.
3. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994.
4. Е. Е. Данилова. Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. — М., 1997.
5. Е. Е. Данилова. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9—11 лет: Диссерт. канд. псих. наук. — М., 1990.
6. А. С. Зобов. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных ситуациях: Автореферат диссерт. канд. псих. наук. — Рязань, 1982.
7. Н. Д. Игнатьева. Сравнительное изучение особенностей личности у детей, страдающих эпилепсией и бронхиальной астмой: Автореферат диссерт. канд. псих. наук. — Л., 1981.
8. Корнилова Т. В., Скотникова И. Г., Чудина Т. В., Шурина О. И. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. — Таллинн, 1986. — С. 99—103.
9. А. В. Либин, Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека: Автореферат диссерт. канд. псих. наук. — М., 1993.
10. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытых учреждениях // Возрастные особенности психического развития детей. Сб. научн. тр. — М., 1990. — С. 94—111.
11. Й. Шванцара. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
12. M. Chandler. Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. // *Developmental Psychology*, 1973, V.9, № 3, p. 326—332.
13. B. Kakas. Gyermekek reakcioi interperszonalis frustracios helyzetben // *Magy. pszichol. szemle*. 1983, 40, 1, p. 40—51.
14. E. E. Maccoby, C. N. Jacklin, *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, 1974.
15. S. B. Messer, D. Brodzinsky. The relation of conceptual tempo to aggression and the control // *Child Development*, 1979, V. 50, № 3, p 756—758.
16. U. Pareek. *Developmental Patterns in Reactions to frustrations*. London, 1964.

17. M. B. Shure, G. Spivak. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children //Journal of Applied Development Psychology, 1980, № 1, p. 29–44.

Проведение акции «Подари себе настроение» в ДОУ в контексте «Дня психического здоровья» с использованием арт-технологий

Томилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)

Шабаетова Наталья Александровна, психолог-педагог;

Пушкарева Валентина Ивановна, заведующий

МБДОУ «Детский сад № 222 комбинированного вида» (г. Красноярск)

Всемирный день психического здоровья отмечается ежегодно с 1992 года. Учрежден по инициативе Всемирной федерации психического здоровья при поддержке Всемирной организации здравоохранения. Входит в перечень всемирных и международных дней, отмечаемых ООН.

Психическое здоровье является неотъемлемой частью и важнейшим компонентом здоровья. В Уставе ВОЗ говорится: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Важным следствием этого определения является то, что психическое здоровье — это не только отсутствие психических расстройств и форм инвалидности. Психическое здоровье — это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества. Уровень психического здоровья человека в каждый данный момент времени определяется многочисленными социальными, психологическими и биологическими факторами.

Период дошкольного детства является важным в психическом развитии ребенка, в это время активно формируются системы психических функций: речь, мышление, память.

Цель практической работы с детьми — это психическое здоровье ребенка, а личное развитие — условие достижения этого здоровья. Нарушение психического здоровья связано, как с соматическими заболеваниями, или дефектами физического развития, так и с неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику ребенка и связанными с социальными условиями.

Признаки психического здоровья:

- способность справляться с трудностями в сложных незнакомых ситуациях;
- чувство уверенности и доверия;
- формы проявления эмоций и поведения соответствуют и вероятным чувствам ребенка;
- достаточный диапазон чувств.

Психологический аспект психического здоровья предполагает внимание:

- к внутреннему миру ребенка: в его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, его отношению к людям, окружающему миру;
- обеспечение психологического комфорта для здоровья развивающей личности.

На базе нашего детского сада в День психического здоровья была проведена акция «Подари себе настроение» (см. Таблица 1).

В рамках данной акции в каждой из групп проводились мероприятия, направленные на улучшение настроения, как воспитанников детского сада, так и родителей и педагогов.

Были оформлены рекомендации следующего содержания и размещены на стенды для ознакомления родителей с информацией. Приведем несколько строк из данных рекомендаций: «Чтобы дети были здоровыми — надо создавать им хорошее настроение. Все знают, что основа здоровья — хорошая нервная система. И родители обязаны ее беречь. Ведь главный ее разрушитель — отрицательные эмоции, которые являются причиной многих болезней. Мы часто даже не замечаем, сколько раз в день мы травмируем ребенка своим негативным отношением. Ребенок может заболеть просто от нашего крика».

В младшей группе родителям и детям предлагалось выбрать лепестки, цвет которых отражал бы их эмоциональное состояние в течение дня, затем лепестки преобразовались в аппликацию цветка «Цветы настроения» (рис. 1).

Также было проведена социально образовательная деятельность по социально-коммуникативному развитию «Грусть-радость». В ходе данного вида деятельности воспитанники прослушали стихотворение «Наша Таня громко

Таблица 1

План акции «Подари себе настроение»

группа	время	мероприятие	ответственный
2 младшая	7.30–8.00	Совместная работа родителей и детей (аппликация «Цветы настроения»);	Педагоги
	9.00–9.15	СОД по социально-коммуникативному развитию «Грусть-радость»	Педагог-психолог
средняя	9.30–9.50	СОД по социально-коммуникативному развитию «Колобок»	Педагоги
старшая	7.30–8.00	Творческая работа детей, рисование «Волшебное дерево настроения»; Занятие по арт-терапии «Погода моего настроения»	Дети, педагоги;
	10.00–10.25		Педагог-психолог
подготовительная	09.10.2013	Творческая работа — «Подари настроение взрослым»;	педагоги;
	9.00–9.30	занятие по арттерапии «Настроение»	Педагог-психолог
	09.10.2013	Оформление стенда для родителей и педагогов «10 октября — Всемирный день психического здоровья». Наглядная информация в родительские уголки	Педагог-психолог
		Оформление итоговой выставки детских работ «Подари себе настроение»	Педагог-психолог

плачет», далее разбирали эмоциональное состояние Тани, учились показывать с помощью мимических выражений грусть и радость. Занятие завершилось аппликацией «Веселое солнышко».

В средней группе проводилось СОД по социально-коммуникативному развитию «Колобок». В ходе СОД дети смотрели демонстрируемую на фланеграфе сказку «Колобок», по завершению демонстрации сказки, детям необходимо было придумать счастливый конец, в котором Колобок избежит

печальной участи. Таким образом были задействованы элементы сказкотерапии, позволяющие создать атмосферу комфорта и вызвать положительные эмоции. По завершению была исполнена аппликация «Смеющийся Колобок» (рис. 2). Во второй половине дня детьми были выбраны цвета для звезд, затем на звездах изображались улыбки, придумывались имена и затем, звезды приклеивались на полотно, тем самым олицетворяя «Звездный дождь».



Рис. 1. Аппликация «Цветы настроения»



Рис. 2. Аппликация «Смеющийся Колобок», аппликация «Звездный дождь»

В старшей группе была реализована творческая работа детей, рисование на тему «Волшебное дерево настроения». В ходе занятия каждый из воспитанников обводил свою ладонь на дереве и выбирал цвет для закрашивания, отражающий его сегодняшнее настроение (рис. 3).

Далее с группой было проведено занятие по арт-терапии «Погода моего настроения» в ходе которого дети разбирали погоду «внутреннего мира», по завершению обсуждения необходимо было нарисовать свое «настроение».



Рис. 3. Изображение «Волшебного дерева настроения».
Рисунки «Наше настроение»

В подготовительной группе была проведена творческая работа — «Подари настроение взрослым» — накануне дети рисовали доброе и веселое настроение на бумаге, затем вырезали бабочек и 10 октября, утром дарили родителям. Что позволило с утра создать праздничную атмосферу, наполненную положительными эмоциями.

Далее было проведено занятие по арт-терапии «Настроение». Дети слушали сказку «Дракончик Памси и его настроение», говорили о том, какое бывает настроение и как оно выглядит. Для закрепления веселого настроения, по шаблону раскрашивали клоунов).

В ходе занятия проводились различные игры на развитие мелкой моторики, внимания, памяти и мышления. Дети играли с удовольствием, охотно выполняли задания. В целом, была создана теплая и доброжелательная атмосфера.

Таким образом, на основе анализа проведенных мероприятий, нами были сформулированы следующие рекомендации, позволяющие поддерживать и сохранять у ребенка психическое здоровье.

Рекомендации по поддержанию у ребенка психического здоровья:

1. Поддерживать у ребенка положительную самооценку.
2. Содействовать эмоциональному благополучию.
3. Помочь ребенку осознавать свои эмоции.
4. Помочь ребенку контролировать эмоции и управлять ими.
5. Помочь ребенку управлять своим временем, поведением.

Именно комплексное взаимодействие психолога-родителей-педагогов позволит сохранять психическое здоровье ребенка и защитить от негативного воздействия социальной среды. Ребенок должен расти и воспитываться в условиях постоянного соблюдения принципа педагогической экологии. Отношения родителей и педагогов к дошкольнику должны строиться на его безусловном принятии, на педагогическом оптимизме и доверии, на чувстве глубокой любви и эмпатии, уважении его личности.

Литература:

1. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1979 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.
2. Психологический словарь / Петровский А. В., Ярошевский М. Г. 1990—1203 с.
3. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / Андреева А. Д., Вохмянина Т. В., Воронова А. П., Чуткина Н. И. /под ред. Дубровиной М. В. — М., 1995—571 с.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Основные тенденции социально-психологической адаптации первокурсников под влиянием фактора мотивации выбора профессии и учебно-профессиональной деятельности

Крылова Марина Андреевна, кандидат психологических наук, доцент
Тверской государственной университет

Вальтеран Елена Витальевна, кандидат психологических наук, доцент
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»
(г. Москва)

В статье рассматриваются тенденции социально-психологической адаптации первокурсников вуза. Основным фактором, определяющим эти тенденции, определена мотивация выбора профессии и учебно-профессиональной деятельности. Разграничены понятия адаптации и формы ее нарушения (дезадаптации), а также деформации учебно-профессиональной деятельности студентов (как искаженная форма адаптации, следствие дезадаптации). Выявлено, что студенты с доминирующей познавательной мотивацией чаще проявляют признаки средовой дезадаптации, а как ее следствие — социальную беспомощность. Студенты с преобладающей социальной мотивацией больше ориентированы на общение, при невысоком уровне довузовской подготовки у них появляются признаки содержательной дезадаптации, что в дальнейшем ведет к отчуждению учебного труда, учебному инфантилизму. Лишь гармоничное сочетание мотивов определяет наиболее оптимальное протекание процесса адаптации первокурсников.

***Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, мотивации выбора профессии, деформация учебно-профессиональной деятельности.*

Изменение политической системы, социально-экономические реформы, экономические и культурные кризисы, нестабильность на рынке труда, сильнейшая зависимость от работодателей привели к изменению базовых ценностей ряда представителей современной молодежи. Некоторые исследователи отмечают, что патриотизм, гражданская позиция, коллективизм и социальная ответственность сменились обособленностью, индивидуализмом, карьеризмом, узким практицизмом. У молодых людей появилась тенденция быть грамотными потребителями, но не создателями, производителями, первооткрывателями.

Возникли новые проявления дезадаптации студентов, отражающие наличие проблем в нахождении ими жизненного и профессионального пути: отчуждение учебного труда (Косырев В. Н. [2]), учебно-профессиональный инфантилизм (Апраксина Н. Д. [1], Утенков А. В. [4]), выученная беспомощность. В связи с этим, необходимо детально изучать, систематизировать, объяснить тенденций адаптационного процесса первокурсников.

В своём исследовании мы исходили из понимания трёхфазной структуры социально-психологической адаптации личности в группе, разработанной А. В. Петровским [3].

Фаза адаптации подразумевает принятие человеком установившихся в группе социальных норм деятельности и общения, индивидуализация — появление индивидуального стиля деятельности или по крайней мере, способов выделения себя из группы и воздействия на неё. Интеграция предполагает достижение определенного баланса между группой и личностью, позволяющей последней найти оптимальный вариант жизнедеятельности, способствующий самореализации и самоутверждению. Очевидно, что при прохождении каждой из указанных фаз адаптационного процесса могут возникать как благоприятные, так и неблагоприятные тенденции. Они могут быть связаны с возрастными индивидуальными особенностями студентов, со спецификой становления учебно-профессиональной деятельности, с межличностными отношениями со сверстниками и со взрослыми, с типовыми сценариями процесса адаптации к новым условиям жизнедеятельности, так и с социальными явлениями, оказывающими влияние на процесс адаптации: с упрочнением отношений наемного труда, с популяризацией идей личного материаль-

ного благополучия, с главенством индивидуального над коллективным, со спецификой рынка труда в России в целом, и в отдельных регионах.

Основные тенденции адаптационного процесса отражают с одной стороны, степень благополучия (неблагополучия) в становлении субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности, а с другой стороны, меру соответствия их мотивационно-смысловой сферы личности групповым и общественным ожиданиям. В этом случае возможно творческое освоение студентами деятельности, либо её деформация — потеря цели и предмета деятельности.

Наше исследование было проведено на базе педагогического факультета Тверского государственного университета. В нём приняло участие 115 студентов первого курса очной формы обучения. Направление обучения — «Педагогическое образование», профиль — «Начальное обучение». Основными методами и методиками исследования стали: анкета для определения степени выраженности деформаций их учебно-профессиональной деятельности, анкета для определения ведущей мотивации выбора данного направления подготовки и факультета, дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова, анкета для определения средовой, темповой и содержательной адаптации, контент-анализ сочинений «Моя жизнь в вузе».

Анкетирование мотивации выбора профессии и дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова проведены в начале первого семестра первого курса. Анкетирование выраженности признаков дезадаптации — в начале второго семестра. К этому времени студенты уже знакомы с основными формами организации учебного процесса в вузе: с лекциями, семинарами, коллоквиумами, рейтинговой системой обучения, с новыми формами текущей и итоговой аттестации. Они имеют представление о внеучебной деятельности в вузе и общежитии. В начале 2-го курса был проведён анализ сочинений и изучение выраженности деформаций адаптационного процесса. Студенты уже пережили две сессии, у большинства из них есть общее представление о сущности учебной и общественной деятельности в вузе, они смогли выработать индивидуальный стиль деятельности и общения.

Подбор методов и методик исследования определён положением отечественной теории деятельности А. Н. Леонтьева, согласно которой причины изменений в деятельности следует искать в потребностно-мотивационном блоке личности (мотив определяет деятельность). А также положением о том, что при внешнем сходстве дезадаптации и деформации, дезадаптация является первой ступенью нарушения процесса адаптации, а деформация деятельности — его следствием.

По результатам проведенной диагностической работы была составлена сводная таблица, отражающая следующие характеристики каждого студента:

- доминирующая мотивация выбора факультета и направления подготовки: 1) познавательная, 2) широкая социальная, 3) узко-личностная, 4) сочетание узко-личностной и познавательной; 5) сочетание широкой социальной и узко-личностной, 6) избегания неудач; 7) сочетание широкой социальной, узко-личностной и познавательной;

- предпочитаемая сфера деятельности по предмету труда: 1) человек, 2) природа, 3) знаковая система, 4) техника, 5) художественный образ;

- выраженность деформаций учебно-профессиональной деятельности: 1) деформации отсутствуют, 2) деформации деятельности слабо выражены, 3) деформации деятельности значительно выражены;

- высокий уровень разных видов дезадаптации: 1) темповая, 2) средовая; 3) содержательная, 4) темповая и средовая, 5) темповая и содержательная; 6) средовая и содержательная, 7) темповая + средовая + содержательная.

Интересны данные диагностики особенностей дезадаптации должников по результатам первой сессии и отчисленных по результатам второй сессии. У 53 % студентов данной группы выявлено сочетание темповой и содержательной дезадаптации, у 24 % — только содержательной, у 12 % — сочетание темповой, средовой и содержательной, у 7 % — темповой, у 4 % средовой.

Частотный анализ показал, то у всех первокурсников наиболее выражена социальная мотивация выбора направления профессиональной подготовки. Так, у 36 % студентов доминирует широкая социальная мотивация, у 20 % — широкая социальная и узко-личностная мотивация. Эта особенность отражается и в их деятельности: такие студенты любят работать в парах и микрогруппах, выполняют интеллектуально трудные задания только при постоянной оценке их деятельности, при рефлексии — насколько понимание изучаемого вопроса позволяет получить одобрение и завоевать авторитет в глазах окружающих. Именно для таких студентов положительным стимулом познавательной деятельности становится демонстрация их успехов перед группой. У 80 % первокурсников с социальной мотивацией учебной деятельности и выбора направления подготовки среди предпочтений разных сфер профессиональной деятельности преобладает сфера «человек». К концу первого семестра у студентов с социальной мотивацией учения (72 %) проявляются признаки содержательной дезадаптации (слабое применение научной терминологии, периодическое невыполнение домашних заданий, списывание, неумение выполнить задание самостоятельно, и как следствие, невысокие рейтинговые баллы), но

не (или реже) проявляются признаки средовой дезадаптации. Студенты быстро адаптируются в учебной группе, иногородние чаще оценивают отношения с соседями по комнате в общежитии, как благоприятные, условия жизни в новом городе характеризуют как привлекательные, держащие в тонусе. Они чаще других участвуют в общественной жизни факультета, вуза, общежития — обычно это художественная самодеятельность (студенческие весны, ансамбли, певческие коллективы, оформительские группы, флеш-мобы и т. д.) или спортивные соревнования. У части студентов (12 %) уже к концу первого года обучения проявляется такая форма деформации учебно-профессиональной деятельности, как отчуждение учебного труда, при котором изучаемые учебные предметы характеризуются как ненужные. Участие в общественных мероприятиях они используют для объяснений причин пропусков занятий, невыполнения домашних заданий. К началу второго года обучения эти студенты имеют аттестационные долги и часто попадают под отчисление из вуза.

Познавательная мотивация преобладает у 17 % первокурсников. Это находит отражение в их деятельности: студенты любят решать интеллектуально трудные задания, умеют искать и анализировать нужную информацию, умеют вести диалог с преподавателем, оценивать свои достижения и планировать дальнейшее обучение. У 55 % студентов данной группы преобладают две сферы выбора профессии: «знаковая система» и «человек». Уровень их содержательной адаптации достаточно высок и значительно отличается от сокурсников: многие из студентов данной группы уже на первом курсе участвуют в научных олимпиадах, готовят доклады и презентации на студенческих конференциях, пробуют писать тезисы и статьи. Вместе с тем, их средовая адаптация имеет низкий уровень. К окончанию первого курса у таких студентов отсутствуют дружеские отношения с однокурсниками (они в аудиториях сидят отдельно от всех, не берут номера телефонов одногруппников, в случае возникновения сложных ситуаций, за помощью ни к кому не обращаются, соседи по комнате в общежитии оценивают их как индивидуалистов, «домоседов», «ботаников»). В общественных мероприятиях чаще всего (63 % студентов) не участвуют, объясняя отказ большим объёмом домашних заданий, отсутствием времени. Формами деформации учебно-профессиональной деятельности в данном случае, становится социальная беспомощность — особый деструктивный способ адаптации, который характеризуется уменьшением социальных контактов, неспособностью применять полученные знания на практике, выполнять задания коллективно в группе, отсутствием желания в дальнейшем работать по специальности). Аналогичные деформации наблюдались

у одной студентки с мотивацией избегания неудач. Но так как студентов с доминированием такой мотивации всего 2 %, то делать выводы относительно тенденций их адаптации нецелесообразно.

Сочетание познавательной и социальной мотивации выбора направления подготовки характерно для 15 % первокурсников. У них скорее проявляется познавательный интерес к заданиям повышенной сложности, самостоятельность мышления при выполнении учебных заданий сочетается с умением работать в группах. Этим студентам нравится организовывать совместную работу, объяснять слабоуспевающим. К концу первого года обучения у этих студентов не наблюдается темповой дезадаптации. Даже те, кто в первом семестре явно не мог приспособиться к новому ритму жизни, к концу года полностью адаптируются. Часто для решения учебных задач, эти студенты объединяются в группы.

Таким образом, мотивация выбора профессии и учебно-профессиональной деятельности во многом определяет основные тенденции социально-психологической адаптации первокурсников. Студенты с доминирующей познавательной мотивацией чаще проявляют признаки средовой дезадаптации, а как её следствие — социальную беспомощность. Студенты с преобладающей социальной мотивацией больше ориентированы на межличностное общение. Очевидно, если уровень их общей довузовской подготовки не высок, у них появляются признаки содержательной дезадаптации, что в дальнейшем ведёт к отчуждению учебного труда, учебному инфантилизму. Лишь гармоничное сочетание мотивов определяет наиболее оптимальное протекание процесса социально — психологической адаптации первокурсников. Указанные тенденции необходимо учитывать тьюторам и психологам вузов при разработке мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов. Работа с мотивационной сферой первокурсников наиболее трудна, но грамотное их сопровождение в адаптационный период — залог их успешного обучения, личностного и профессионального становления в будущем. Ведь хорошо воспитанное и обученное подрастающее поколение во все времена являлось и является основой стабильности общества, гарантом социокультурного, экономического развития в любой стране.

Литература:

1. Апраксина Н. Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08 — Москва, 2008. — 23 с.

2. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. — 2009. — № 11. — с. 138–143.
3. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
4. Утенков А. В. Психологические детерминанты развития учебно-профессионального инфантилизма студентов педвуза // Вестник Московского университета МВД России. — 2011. — № 6. — С. 30–34.

Статусные характеристики профессиональной идентичности старших подростков на ранних стадиях профессионального определения

Меркулова Вера Николаевна, магистр, педагог-психолог
МБОУ СОШ № 83 (г. Краснодар)

Интуитивно человек сознает, что у него должно быть свое «Я», свой собственный путь развития, свои идеалы, цели, устремления. Это личное, собственное для человека пространство должно быть освоено самим человеком, а не навязано ему извне, и должно соответствовать его внутренним осознанным и неосознанным потребностям и стремлениям, т. е. образовывать то, что называется идентичностью человека.

Идентичность — это система наиболее общих представлений о самом себе и своем месте в мире.

Психоаналитик Э. Эриксон считал, что главная задача, стоящая перед подростком, — это развитие чувства идентичности и поиск ответов на вопросы «Кто я такой?» и «Куда я двигаюсь?». Хотя термин кризис идентичности был введен Э. Эриксоном для обозначения активного процесса самоопределения, он считал его неотъемлемой частью здорового психосоциального развития [3]. По его мнению, стадия 11–20 лет — ключевая для приобретения чувства идентичности. В это время подросток колеблется между положительным полюсом идентификации — «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и пр. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на

будущее. При удачном протекании кризиса подросткового возраста у старших подростков формируется чувство идентичности, при неблагоприятном — спутанная идентичность, сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы [8, с. 15].

Становление идентичности в подростковом возрасте носит размытый, диффузный характер. Формирование идентичности, считает американский психолог Э. Эриксон, это главный барьер, который должны преодолеть юноши и девушки, чтобы совершить успешный переход к своей взрослости. Решение этих задач приходится на подростковый и ранний юношеский возраст, совпадающий с последними годами обучения в школе.

В идеальном случае они осуществляют этот переход, имея достаточно четкое представление о том, кем они являются, о способах приспособления к общественным отношениям. Он считал, что идентичность создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Анализируя возможные варианты формирования идентичности, Эриксон пришел к заключению, что они различаются между собой тем, прошел ли подросток через период принятия собственных решений и связал ли он себя твердыми обязательствами относительно сделанного им выбора системы ценностей или будущей профессиональной деятельности. Из сказанного следует, что выбор тех или иных альтернатив в ситуации профессионального самоопределения обусловлен как внешними обстоятельствами, так и внутри личностными факторами. Эти факторы являются основополагающими причинами, послужившими источником для начала деятельности по самоопределению и обусловившие ее результат.

В результате старший подросток может оказаться в одном из четырех статусов или положений.

Джеймс Марсия разработал теорию Э. Эриксона и определил четыре различных состояния, или вида формирования, идентичности. К видам, или «статусам идентичности», относятся: *предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности*. При этом учитывается, прошел ли индивидум через период принятия решения, называемый кризисом идентичности, и принял ли он обязательства по отношению к определенному ряду выборов, таких как система ценностей или план будущего профессионального пути [7].

Модель формирования идентичности Дж. Марсия представлена в табл. 1.

Таблица 1

Модель формирования идентичности Дж. Марсия

Статус	Прохождение кризиса идентичности или принятия решений	Обязательства в отношении выбора профессии
Статус предрешенности	Нет	Есть
Статус диффузии	Нет	Нет
Статус моратория	В процессе прохождения	В процессе
Статус достижения идентичности	Пройден	Приняты

Опираясь на ряд положений теории Э. Эриксона и концепцию статусов идентичности Дж. Марсия, А. А. Азбель при участии А. Г. Грецова, разработали четыре так называемых *статуса* профессиональной идентичности — «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения [4, с. 143].

1. *Неопределенная профессиональная идентичность*: выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему.

2. *Навязанная профессиональная идентичность*: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

3. *Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности*: человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

4. *Сформированная профессиональная идентичность*: профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения.

Под профессиональной идентичностью на ранних стадиях профессионального определения мы понимаем отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы. Мы также считаем, что именно в старшем подростковом возрасте, на этапе «примерки профессиональных ролей», на этапе первичного познания профессиональной области знаний начинают закладываться предпосылки формирования целостной профессиональной идентичностью через формирование профессиональных намерений, самосознание, через постро-

ение образов профессий и т. п. Таким образом, развитие профессиональной идентичности начинается задолго до того, как человек приступит к трудовой деятельности. Следовательно, мы можем говорить, что формирование статусов профессиональной идентичности начинается в старшем подростковом возрасте на стадии выбора своего профессионального пути (Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер, Е. Л. Климов и др.).

Человек не просто «выбирает профессию», а в значительной степени предопределяет весь свой дальнейший образ жизни, круг общения. *Профессиональная принадлежность* — одна из самых значимых характеристик любого человека. Если взрослого человека просят ответить на вопрос «Кто Вы?», то, как правило, сначала он называет имя и профессию, а уж потом говорит о возрасте, национальности, религиозных убеждениях и т. п. Представление о себе как о носителе определенной профессии — неотъемлемый компонент представлений большинства взрослых людей о самих себе. И чем более любима работа, тем более слиты эти представления, со временем человек уже не мыслит себя вне связи со своей профессией. И если он по каким-то причинам не может продолжать заниматься своим любимым делом (безработица, болезни, выход на пенсию), это превращается для него в настоящую жизненную трагедию.

Иногда выбор профессии или будущего места учебы кажется легким, сделанным чуть ли не моментально: просто вдруг понял, что стану тем-то, и все. Но на самом деле это решение в таких случаях обычно осуществляется по формуле «одно мгновение плюс вся предшествующая жизнь»: даже если само решение принимается незамедлительно, зависит оно от всего предшествующего жизненного опыта. Поэтому можно сказать, что *профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному выбору*, оно начинается, задолго до самого события, продолжается и после него, по мере дальнейшего обучения и освоения профессии. Сложность выбора состоит еще в том, что предпочесть одну профессию — значит, отказаться от многих других.

Развитие профессиональной идентичности зависит от следующих факторов: обучаются ли дети в профильных или общеобразовательных классах, собираются ли они после школы продолжить профессиональное обучение или же остаются в 10 классе в школе. Профессиональная идентичность имеет тендерные особенности: мальчики более склонны переоценивать себя, девочки делают выбор будущей профессии более осторожно, имея несколько запасных вариантов. Обнаружена корреляция личностной и профессиональной идентичности: чем выше осознание себя (личностная идентичность), тем яснее образ себя как субъекта деятельности (профессиональная идентичность).

В подростковом возрасте всегда присутствует выбор профессиональных ролей, примерка социальных статусов, и в нашем случае уместнее говорить не о формировании целостной профессиональной идентичности, а о формировании статуса достигнутой профессиональной идентичности в старшем подростковом возрасте. Под достигнутым статусом профессиональной идентичности старшеклассника мы понимаем сложное законченное действие личности по принятию одной из множества альтернатив дальнейшего профессионального развития. Под мораторием нами понимается нормативный кризис выбора дальнейшего профессионального развития; мораторий предполагает перебор профессионально значимых альтернатив, интересов, ценностей, целей. Статусы достигнутой профессиональной идентичности и моратория являются для старшеклассников нормативными и адекватными. Статус диффузной профессиональной идентичности говорит о том, что человек еще не задумывался о своем профессиональном будущем. Статусом предрешенной профессиональной идентичности обладают те, кто по каким-либо обстоятельствам сделали свой профессиональный выбор не самостоятельно. Для старших подростков статусы диффузной и предрешенной профессиональной идентичности являются неадекватными для старшеклассников нашей культуры.

Теоретическая статусная модель формирования профессиональной идентичности в старшем подростковом возрасте строится на основе статусной модели эго-идентичности. Основанием для выделения статусов профессиональной идентичности служат два параметра: первый — наличие или отсутствие кризиса профессионального выбора (перебор различных альтернатив профессионального развития); второе — наличие самостоятельного и осознанного принятия учебно-профессиональных планов, целей и убеждений. Рассмотрим варианты профессиональной идентичности старших подростков.

Статус неопределенной профессиональной идентичности старших подростков. Данное состояние характерно для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, социально-профессиональных убеждений, и при этом не пытаются их сформировать. Состояние кризиса профессиональной идентичности они не переживали, варианты своего профессионального развития не исследовали. Чаще всего этим статусом обладают дети, родители которых практически не занимаются воспитанием ребенка. Как правило, сами родители не хотят, не могут, или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей.

Статус навязанной профессиональной идентичности старших подростков. Этот статус идентичности характеризуется тем, что человек фор-

мально совершает выбор профессиональных целей, но у него отсутствует внутреннее убеждение в правильности своего выбора. Семья стремится выбрать своему ребенку не только место обучения, профессиональный путь, но и друзей, партнеров по учебе и т. п. Пока человек остается жить в таких условиях, навязанная профессиональная идентичность является адаптивной формой поведения.

Статус моратория профессиональной идентичности старших подростков. «Мораторий» относится к подростку, который находится в состоянии кризиса профессиональной идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя и исследуя различные альтернативные варианты профессионального развития. Часто старшие подростки в этом статусе имеют очень высокую тревожность и низкую самооценку, разговор с психологом они используют обычно для разрешения своих профориентационных проблем. Их родители не являются столь авторитарными, как родители старшеклассников с предпринятой идентичностью. В этих семьях могут происходить небольшие разногласия по поводу выбора вуза или техникума.

Статус сформированной профессиональной идентичности старших подростков. Этим статусом обладают старшеклассники, которые прошли через кризис профессионального выбора и самостоятельно сформировали некоторую совокупность знаний о себе и о своих близких профессиональных целях, сделали осознанный выбор профессиональных учебных заведений. Эти подростки уже могут структурировать свою жизнь, потому что они точно знают, чего хотят. Взгляд на проблемы профессионального выбора сбалансирован между детьми и родителями. Этот статус характеризуется сформированностью позитивного отношения к специализированной учебной и общетрудовой деятельности.

Профессиональное становление личности рассматривается как длительный процесс развития, имеющий следующие стадии: возникновение и формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; полная или частичная реализация личности в самостоятельной работе. Необходимо отметить тот факт, что старшие подростки, начинают формировать профессиональную идентичность с выбора дальнейшего профессионального пути. Человек в своей жизни неоднократно совершает профессиональный выбор, но мы под профессиональным выбором подразумеваем принятие определенной альтернативы по поводу своего дальнейшего профессионального развития. Выбор дальнейшего профессионального обучения при этом является одним из первых этапов в формировании

статуса профессиональной идентичности. Управление процессом формирования профессиональной идентичности заключается в том, что выделяются внутренние причины кризиса, определяются стадия кризиса и статус идентичности, субъективные и объективные детерминирующие факторы кризиса, разрабатываются стратегии разрешения кризиса и установления более высокого статуса идентичности. Для того чтобы выйти из кризиса профессиональной идентичности, необходимо принять решение о своем профессиональном выборе, начиная с определения выбора уровня и пути получения дальнейшего образования. Старшему подростку трудно самостоятельно определиться на современном рынке труда, поэтому необходимо, чтобы психологическая служба в школе занималась не только диагностикой профессионально важных свойств личности, но и организовала занятия по формированию определенных карьерных планов, начиная с выбора профессии. Если психологи-профконсультанты так и будут заниматься только психодиагностикой психологических предрасположений человека к определенной деятельности, то скоро в России появятся люди, у которых будет по 3–4 высших образования, но их профессиональная идентичность так и останется размытой.

Литература:

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07: СПб., 2004. — 219 с.
2. Анищенко С. А. Особенности профессиональной и гендерной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте. М., 2006. — 140 с.
3. Аткинсон Р. и др. Введение в психологию. М., 2003. — 672 с.
4. Грецов А.Г., Азбель А. А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб., 2006. — 176 с.
5. Дубровин Д. Н. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема // Журнал прикладной психологии. 2004. № 4–5. — с. 7–11.
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2005. — 416 с.
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М., 2004. — 600 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006. — 352 с.

Изученность проблемы социально-психологической оценки коллектива в психологии труда, педагогике и социальной психологии

Поляков Сергей Александрович, аспирант
Российский государственный социальный университет, факультет психологии

Проанализированы отдельные источники информации по теме диссертационного исследования, рассмотрен и проанализирован ряд диссертационных исследований по проблематике социально-психологической оценки коллективов.

Ключевые слова: деятельность, малая группа, коллектив, личность, социально-психологическая оценка.

Investigated of a problem of a social and psychological assessment of collective in labour psychology, pedagogics and social psychology

Polyakov Sergey Alexandrovich, PhD

Separate sources of information on a subject of scientific research are analysed, is considered and analysed some scientific researches on a perspective of a social and psychological assessment of collectives.

Keywords: activity, small group, collective, personality, social and psychological assessment.

Вечным законом да будет: учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле.

Коменский Я. А. (1592–1670), педагог

Фактически любой вид деятельности человека строится на коллективных началах. Что говорить о человеке? В романе Толстого Л. Н. «Война и мир» пролегла линия ассоциаций схожести коллективного образа жизни у пчёл и человека. В зоопсихологии существует изменённый термин «социальные насекомые» (с современной финской поправкой от «общественных

насекомых») [11, с. 559–564] — группа насекомых, отличающаяся общественным образом жизни (муравьи, осы, пчёлы, термиты, шмели и некоторые другие): «...копии человеческого общества или государства» [10, с. 311]. С одной стороны, примитивный коллектив насекомых имеет ту же иерархическую структуру ноосферы. Конечно, в этой статье, говорить автор будет исключительно о людях, а точнее — об оценке коллектива, человеческого трудового коллектива.

Трудовой коллектив с позиции менеджмента трактуется так: «Группа трудящихся людей, объединённых общей работой, интересами и целями» [2, с. 56]. Также коллектив определяется как: «Малая группа, достигшая высшего уровня развития своей жизнедеятельности. Коллектив характеризуется обычно единством направленности, организованностью, подготовленностью его членов к данной деятельности, высоким уровнем их мотивации и т. п. В советской психологии термин коллектив обычно имел политическую окраску и использовался обычно применительно к трудовым группам или группам учащихся, обладающим соответствующими характеристиками в условиях так называемого социалистического сообщества» [8, с. 186–187].

Теперь особенно актуальна становится изученность проблемы социально-психологической оценки трудового коллектива, от которой напрямую зависят: эффективность и качество работы, производительность труда. Эту проблему представляется возможным рассматривать с позиции современного менеджмента, управления персоналом, анализу и профессиональному отбору кадров в специальные службы органов государственной безопасности. В том числе, наиболее выразительные эмоциональные состояния контактного коллектива (малой группы) являются отражением эмоциональных ситуаций, происходящей как внутри сформированной группы в целом, так и микрогруппах составляющих его целостность, все эти факторы обусловлены условиями жизнедеятельности и труда группы людей. Поэтому изучение эмоциональных отношений членов коллектива с точки зрения коллективной деятельности представляется весьма актуальным.

Каково же состояние изученности проблемы работы и слаженности коллектива с позиции его социально-психологической оценки на сегодняшний день? Автором было проанализировано некоторое количество научной литературы, учебных пособий, методических рекомендаций и диссертаций (кандидатских и докторских). Особый интерес у специалистов могут вызвать внутренние служебные документы и приказы (по конкретному изучаемому структурному подразделению — трудовому коллективу, ведомству), в коих регламентируются

и раскрываются необходимые и важные качества личности для выполнения служебных задач.

Данная тема уже рассматривалась с различных точек зрения у многих авторов в различных изданиях, но стоит учитывать недостаточную полноту исследований, посвященных этой тематике. В этом и состоит проблема исследования. Этой тематикой занимались исследователи: Афанасьева Т.А., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Влияние психологического климата на другие групповые процессы психики в совместной коллективной деятельности, психологи, к примеру, Ольшанский В. Б. рассматривают социально-психологический климат как свойство коллектива, расположенное рядом с такими, как подготовленность, направленность, организованность, результативность. В. Ольшанский писал: «Психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера — все эти скорее метафорические, чем строго научные, выражения очень удачно отражают существо проблемы. Подобно тому, как в одном климате растение может зачахнуть, а в другом пышно расцвести, человек может испытывать внутреннюю удовлетворённость и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно захиреть в другом» [4, с. 5]

Американский психолог-исследователь Рендэл Б. Д. в своей работе описывал основные составляющие характеристики труда, а также их измерение. Результаты были получены на выборке конторских служащих одной из промышленных корпораций. И были представлены шесть показателей:

- обратная связь;
- значимость задач;
- разнообразие задач;
- сходство задач;
- независимость;
- удовлетворённость трудом.

Из результатов эксперимента гипотетические составляющие (переменные) — «независимость» и «разнообразие задач» плохо эмпирически дифференцировались. Авторами подмечено: «Возможно, если обратиться к анализу труда лиц более низкой квалификации в то же организации, число составляющих в пространстве характеристик труда изменится» [3, с. 86].

Актуальным вопросом психологов США остаётся проблема разработки методов рабочей нагрузки. Прежде всего, это связано с всеобщей компьютеризацией по всему миру. Проведение соответствующих расчётов по нагрузке обычная проблема — это совместимость персонала и его оценка

на профпригодность. Американским учёным Дональдом Л. Парксом освещены проблемы разработки и внедрения электронных систем отображения и контроля информации, а именно — проблема «гибкости» — то есть автоматическая подстройка системы анализа под складывающуюся картину трудового коллектива. Эффективность связки в системе — «человек-машина» и риск «человеческого фактора», то есть ошибки — это качественное улучшение информации и сокращение количества звеньев измерительных приборов (элементов системы) для анализа. Это интерпретация хорошо известного принципа взята из механики — чем меньше промежуточных передаточных звеньев и узлов в машине — тем эффективнее работает вся система в целом. Как автор считает сам: «Анализ рабочих нагрузок позволяет решать множество задач... ..он служит основой для выявления возможных проблем, связанных с интенсивностью работы» [3, с. 115]. Это особенно важно в коллективах, исполняющих действия — не прощающие ошибки, как человеческого фактора: военная сфера (защита от внешнего и внутреннего противника), сфера безопасности жизнедеятельности, опасные производства (к примеру — на АЭС).

Вопрос работы в команде раскрывается в работах доктора психологических наук Стрелкова Ю. К., в одной из своих книг он коснулся проблемы совместной деятельности операторской команды, в частности — военной и гражданской авиации. В вопросах работы команды и совместной деятельности Стрелков Ю. К. раскрыл понятие «взаимодействие», и то из каких структурных элементов может состоять этот процесс. Таким образом, под взаимодействием подразумевается:

- распределение функций и обязанностей;
- обмен действиями, выполняемыми последовательно, параллельно или как-то иначе;
- взаимоотношение, взаимосвязь либо взаимовлияние, которое проявляется в изменении каждого из участников, в их функциональной перестройке;
- совместная деятельность.

Можно выделить вывод в этой работе Стрелкова Ю. К.: «Людей объединяет единая цель, группу отличает сплочённость, готовность пренебречь своими интересами, своим благополучием ради другого. Сплочённая группа будет стоять за своего члена в трудную для него минуту, окажет ему поддержку словом и делом. Отношения между людьми в идеальной группе, социально-психологический климат характеризуются оптимистической стрессоустойчивостью. Это означает, что, несмотря на спады, столкновения, разрывы в отношениях

между людьми в коллективе имеются резервы, позволяющие преодолеть трудности. В производственных межличностных отношениях такими резервами становятся видение членами групп положительной перспективы, демократические отношения по вертикали и горизонтали, развитие профессионалов и реальные достижения коллектива» [9, с. 198]. Сплочение группы, особенно на начальной стадии её формирования — всегда болезненный в массе процесс, который не всегда бывает успешным, имеет место столкновение различных интересов. В том числе изучение динамики развития внутригрупповых отношений — отношений каждого члена малой группы к себе и к другим оценивается только путём постоянного контакта с группой и мониторинга её состояний — выявление положительного и отрицательного лидерства, ведущих и ведомых, слабых и сильных членов группы. В этой области стоит отметить работы Анцупова А. Я. в соавторстве с Ковалёвым В. В., где были предложены методики проведения, а также последующей обработки и анализа результатов социально-психологической оценки персонала — на примере оценки персонала современных организаций (фирм, корпораций и т. п.). Методика апробирована на реально существующих спортивных, творческих коллективах, в том числе и военной направленности (Академический Ансамбль песни и пляски Российской Армии имени А. В. Александрова, г. Москва), множество примеров применения модульного социотеста Анцупова А. Я. основаны на возможности его применения в воинских частях и других подразделениях вооружённых сил и специальных служб России. Особенно интересным в этих методиках, в рамках социально-психологической оценки коллектива представляется оценка качества управления трудовым коллективом: «Руководители не могут оказывать достаточно эффективного влияния на социально-психологический климат, не имея адекватного представления о нём. Модульный социотест позволяет определить, насколько точно руководитель представляет состояние неформальной структуры в возглавляемом им коллективе» [1, с. 282]. Фактически авторами предложен вариант анонимного перекрёстного опроса о состоянии микроклимата в группе, отношения её членов друг к другу и руководству, степени влияния управленческих решений на деятельность всей группы в целом. Применительно к диссертационному исследованию автора этой статьи — предполагается использовать именно эти методики с целью перевода их для диагностики коллектива, исполняющего специфические функции в специальных службах органов государственной безопасности.

В диссертационных исследованиях на соискание ученой степени кандидата психологических наук можно выделить работы следующих авторов:

1. Печенкова Е. А. в диссертационном исследовании «Динамика психических состояний в профессиональной деятельности сотрудников ОВД» рассматривала психологическую профилактику и регуляцию психических состояний сотрудников ОВД при выполнении ими своих служебных обязанностей, в том числе в различающихся ситуациях профессиональной деятельности. Основное внимание автор сосредоточила на раскрытии в интересах службы и применению внутренних резервов психики сотрудника ОВД. Тема исследования особо актуальна для различного рода силовых ведомств, специальных служб, органов государственной безопасности. Нельзя не согласиться с автором, что разработка средств и методов исследования динамики психических состояний представляет достаточный научный интерес в эмпирическом и прикладном отношении. Работа является достаточно свежей и имеет ряд интересных современных идей. Однако стоит отметить момент — гипотеза исследования имеет трактовку, настолько очевидную, что сами результаты исследования уже в ней и звучат: «Психические состояния сотрудников органов внутренних дел во многом определяются спецификой профессиональной деятельности» [5, с. 5]. Таким же образом выглядит и новизна исследования. Но это лишь отражает причинно-следственную связь в психических процессах коллективов. Получается, что автор подошла к этому вопросу с научной стороны доказательства «аксиомы». С другой стороны, автор попыталась провести экспериментальную часть, уже играя на резкой смене психических состояний. И тут, несмотря на небольшую выборку (основных 130, а всего 280 респондентов), был поднят вопрос измерения стрессоустойчивости сотрудников. К сожалению, точка бифуркации в психических состояниях испытуемых определялась в форме прямого контакта с респондентом — вопрос-ответ: «...использовалась методика А. О. Прохорова. Сотрудникам ОВД различных подразделений был задан вопрос: «Какие состояния наиболее часто Вы испытываете в профессиональной деятельности?» [5, с. 11]. Что, в целом, вызывает сомнения в действительной точности верификации полученных эмпирических данных. Собственно, не имеется гарантий адекватной оценки психического состояния испытуемыми самих себя.

2. Путивцев П. В. на защите диссертации предложил схожую по направлению исследований тематику «Психологическая оценка профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля». Автору этой статьи удалось лично присутствовать на защите диссертационного исследования в СГА г. Москва, что позволило более глубоко проникнуть в суть разработки, тем более что тема перекликается с темой автора и рассматривается с иной по-

зиции — с позиции структуры Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков (ФСН) с упором именно на «надёжность» сотрудников. В диссертации сделан акцент на критический характер оборота наркотиков в нашей стране — и предложены пути решения этих вопросов. В частности, автор разработал и предложил систему психологической оценки профессиональной надёжности сотрудников ФСН — то есть — решена научная задача исследования по выявлению особенностей психологической оценки надёжности работников органов наркоконтроля, выявлены компоненты надёжности (индивидуальная, деятельностная, личностная, коллективная, профессиональная, функциональная, моральная, структурная, психологическая, компонентная, надёжность боевых смен, профессионально-значимые качества, субъективный опыт). Выборка исследования составила 1100 респондентов. В результате констатирующего эксперимента к оценочным параметрам автор отнёс: мотивацию профессионального совершенствования, удовлетворённость профессиональным ростом, личностные особенности. Также установлен основной критерий профессиональной надёжности сотрудников ФСН — результативность оперативно-служебной деятельности. На проходящей защите, Путицёву П. В. было задано множество вопросов по тематике исследования, однако нельзя не отметить озабоченность диссертационного совета чрезмерной перегруженности работы математическими данными. В том числе вызывает серьёзное сомнение выведенная автором диссертации формула для расчёта «надёжности» — она включает в себя огромное количество переменных, степеней, кратностей и абсолютно неприменима для обычных специалистов, скажем кадровой политики. Математическая достоверность сомнений не вызывает в результате проверки работы, однако объяснить, как именно работает формула крайне затруднительно: «В общем виде по формуле психологическая оценка профессиональной надёжности кандидатов представлена как система, состоящая из профессионально-психологических способностей и коммуникативных качеств» [6, с. 19]. Как вывод — работа выглядит неоконченной, о чём собственно и говорит сам автор в заключении, однако материалы исследований вполне допустимо применить и в иных исследованиях, в частности в исследовании социально-психологической оценки профессиональной деятельности.

В диссертационных исследованиях на соискание учёной степени доктора психологических наук:

1. Савченко И. С. в своём исследовании «Социально-психологическая теория профессиональной дисциплины парламентской деятельности» рассма-

тривал парламентскую деятельность в России и несоответствие подготовки многих депутатов для решения ими современных политических задач. Эта работа достаточно смело проводит линию социальной и психологической оценки деятельности современных политических работников: «Важным следует считать установление профессионального порядка оценки состояния профессиональной дисциплины парламентской деятельности, согласно которому во внимание принимаются, прежде всего, достоверные маркеры, критерии: индивидуальные и групповые навыки профессиональной дисциплинированности, организованность профессиональной подготовки парламентариев и их защищенность» [7, с. 41].

Как видно из вышеперечисленных научных трудов — имеет место быть перекличка между исследованиями как отечественных, так и зарубежных авторов, даже при отсутствии очевидных заимствований, например, американского учёного Рендэла Б. Д. и диссертационное исследование Путивцева П. В., а также многие другие авторы. Из этого можно сделать вывод, что исследование и изучение параметров оценки коллективов — на базе наличествующих на сегодняшний день знания об основных составляющих и характеристиках трудовой деятельности остаются недостаточными и требуются дополнительные усилия для их теоретического осмысления. В частности — из всех изученных автором на сегодняшний день работ в области социально-психологической оценки малых групп — становится очевидным то факт, что универсальной методики для проведения соответствующих оценок коллективов не существует и в принципе невозможна — что требует интегрировать в каждый особенный трудовой коллектив — свои новые, соответствующие выполняемым задачам методики. Всё это открывает обширные поля для работы психологов, педагогов и управления кадровыми ресурсами.

Литература:

1. Анцупов А. Я., Ковалёв В. В. Социально-психологическая оценка персонала: уч. пособие. — 3-е изд. М.: Юнити-Дана, 2013. — 391 с.
2. Вачугов Д. Д. Основы менеджмента. — 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Высшая школа, 2005. — 376 с.
3. Леонова А. Б., Чернышёва О. Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы: хрестоматия / пер. Стрелков Юрий Константинович. — М.: Радикс, 1995. — 446 с.

4. Парыгин Б. Д., Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Парыгин Борис Дмитриевич. — Л.: Наука, 1981. — 192 с.
5. Печенкова Е. А. Динамика психических состояний в профессиональной деятельности сотрудников ОВД: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.03 / Печенкова Елена Анатольевна. — М.: НИиРИО МосУ МВД России, 2012. — 23 с.
6. Путивцев П. В. Психологическая оценка профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.03 / Путивцев Павел Викторович — М.: Спутник, 2013. — 33 с.
7. Савченко И. С. Социально-психологическая теория профессиональной дисциплины парламентской деятельности: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.05 / Савченко Иван Сергеевич. — М.: РГСУ, 2007. — 46 с.
8. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь / Свенцицкий Анатолий Леонидович. — М.: Проспект, 2009. — 512 с.
9. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Стрелков Юрий Константинович. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2005. — 360 с.
10. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Психология», «Биология», «Зоология» и «Физиология» /. — 3-е изд. — М.: Психология, 2001. — 464 с.
11. Costa James T., Terrence D. Fitzgerald. Social terminology revisited: Where are we ten years later? / Costa J. T., Fitzgerald T. D. // Annales Zoologici Fennici. — 2005. — № 42. — С. 559–564.

Тренинг личностного роста у старшеклассников как средство формирования успешного профессионального самоопределения

Соловьева Алена Петровна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета
им. Н. И. Лобачевского

В современных условиях все более актуальными становятся проблемы трудоустройства выпускников вузов, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания учебных заведений, неизбежно сталкиваются с различными сложностями. Перед каждым молодым жителем России сегодня остро встает проблема его конкурентоспособности в совершенно новой экономической и социокультурной ситуации. Под личной конкурентоспособностью понимается способность в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда уметь к моменту завершения обучения в вузе обеспечить себя гарантированной работой по получаемой специальности в организации с перспективой успешного продвижения вверх по служебной лестнице.

На современном рынке труда по-настоящему конкурентоспособным будет работник, который не только хорошо знает технические особенности своей профессии, но и общителен, умеет работать в стрессовой ситуации, выполнять поставленные задачи с учетом четко установленных временных рамок, управлять персоналом, представить продукт своего труда клиентам и широкой публике и т. д.

На данный момент существует серьезная проблема формирования профессионального самоопределения на различных этапах развития личности. Частью более глобальной проблемы профессионального самоопределения личности, будучи фундаментальной, выступает проблема выбора субъектом направления профессионального образования.

Проблема профессионального самоопределения и профессионального выбора освещена достаточно широко в работах психологов, педагогов, социологов (Е. А. Климов, К. А. Абульханова-Славская, С. Я. Батышев, В. П. Бондарев, Е. М. Борисова, В. В. Вершинина, С. Г. Вершловский, Е. И. Головаха, Л. А. Головей, К. М. Гуревич, И. В. Дубровина, Э. Ф. Зеер, О. Е. Лебедев, Л. К. Маркова, Л. М. Митина, А. П. Надточий, Н. И. Неупокоева, А. М. Ось-

минина, Н. Ю. Пахомова, О. О. Петрова, Н. С. Пряжников, М. Б. Романовская, Э. Р. Саитбаева, В. Ф. Сафин, М. Х. Титма, П. А. Шавир, и др.).

В зарубежной психологии различным аспектам профессионального самоопределения посвящены труды Дж. Голланда, Б. Ливехуда, И. Майерс-Бриггс, А. Маслоу, Д. Сьюпера, Э. Эриксона и др.

Исследователи на основе теоретического изучения вопроса предлагают различные пути решения на этапе обучения в старшем звене. В целом организация и планирование профориентационной работы со старшеклассниками во многом зависит от конкретных условий.

Оптимальной формой работы педагога-психолога в данном направлении в условиях школы является групповой тренинг.

1. групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства, — для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором;

2. группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; по сути дела в группе моделируется — ярко, выпукло — система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

3. возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое; возможность «смотреться» в целую галерею «живых зеркал» является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом;

4. в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести

себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям — и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;

5. в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

6. взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает проявить психологические проблемы каждого; этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; создавая дополнительные сложности для ведущего, психологическое напряжение в группе может (и должно) играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов; задача ведущего — не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

7. группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе;

8. групповая форма предпочтительней и в экономическом плане: участникам дешевле работа в тренинге, чем индивидуальная терапия (и для многих трениговая работа гораздо более эффективна); психолог также получает и экономическую, и временную выгоду [2].

Возникает закономерный вопрос: что требуется развивать и какие методы использовать в процессе тренинга в контексте формирования профессионального самоопределения личности на этапе обучения в старших классах?

Замечание Е. А. Климова в его книге «Как выбирать профессию» в разделе «типичные ошибки при выборе профессии», о том, что ориентация на учебный предмет как фактор профессионального самоопределения является явным «просчетом» со стороны оптанта [3], стало основанием для эмпирического исследования в рамках изучения факторов профессионального самоопределения старшеклассников Кузнецова К. Г. В результате проведения экспериментального исследования был отмечен пассивный уровень при построении личной перспективы («на курсы меня записала мама»), на взгляд Кузнецова К. Г. это важная характеристика не только школьников, но и возможно многих других представителей российского общества. Исследователь делает существенное замечание в заключении своей работы: тормозом раз-

вития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоего усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы. В этом смысле вклад в развитии профориентации могут сделать активизирующие профессиональное самоопределение методы [4].

Современное общество дает многообразные возможности для самоопределения, вместе с тем предъявляет высокие требования к уровню развития личности. Анализируя практический опыт исследователей, теоретическую базу по данному вопросу, учитывая современные тенденции развития общества, приходим к выводу, что необходимо развивать личностную готовность к профессиональному выбору. Широкий круг личностных качеств, которые работодатель желает видеть в своем работнике, наличие которых позволит успешно самореализоваться человеку, определяют социально-психологическую и личностную зрелость личности.

Социально-психологическую и личностную зрелость человека характеризует способ решения жизненных противоречий. Она проявляется в умении соединять свои индивидуальные особенности, статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества. Способность осуществлять это соединение К. А. Абульханова-Славская называет стратегией жизни [1]. Помощь в формировании индивидуальной «стратегии жизни» старшеклассников является главной целью тренинга личностного роста для старшеклассников. Основные задачи, решаемые в течение данной тренинговой работы:

- Развивать представления учеников о своих жизненных целях и желаниях;
- Формировать установку о значимости своей личности;
- Выработать потребность ребят осознать, как построить свою жизнь.

Также представляется важным в рамках данной работы педагога-психолога с учащимися старших классов:

- Создать условия для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем.
- Расширение знания участников о чувствах и эмоциях, создание условий для развития способности безоценочного их принятия, формирования умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций.

— Способствовать формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей.

— Способствовать осознанию своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения.

Таким образом, актуальность проблемы формирования профессионального самоопределения на различных этапах развития личности обусловлена современной социальной ситуацией. Поиск оптимального средства формирования успешного профессионального самоопределения старшеклассников является центральной проблемой трудов многих отечественных и зарубежных исследователей. В представленной работе в качестве эффективного средства представлен тренинг личностного роста. Тренинги личностного роста помогают человеку взять ответственность за свою жизнь в свои руки, начать жить смело и осознанно, выбирать свой путь в жизни самостоятельно, научиться эффективно развивать себя в нужную сторону, вырабатывать у себя нужные для жизни навыки.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга М: «Ось-89», 2007. — 256 с.
3. Климов Е. А. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся М.: Просвещение, 2012. — 160 с.
4. Кузнецов К. Г. Факторы формирования профессионального самоопределения старшеклассников М., 2005. <http://www.practic.childpsy.ru/profession/articles.php?ID=10093>

Российская социальная психология: состояние и перспективы

Сухов Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Данная статья посвящена теоретическим, методическим и прикладным аспектам отечественной социальной психологии. В ней раскрываются состояние и перспективы ее развития.

Ключевые слова: социально-психологическая теория, методический аспект социальной психологии, прапсиология.

Девид Майерс — автор учебного пособия «Социальная психология» (Питер, 1997 г.), иначе говоря, известный американский психолог выделяет в качестве самостоятельной американскую, европейскую социальную психологию, а также социальную психологию развивающихся стран.

Вряд ли с такой точкой зрения можно полностью согласиться. В приведенном списке социально-психологических центров не нашлось места для Российской социальной психологии.

С одной стороны, американский социальный психолог прав. Если посмотреть на состояние Российской современной социальной психологии, то ее нельзя назвать самостоятельной в полном объеме. Практически на сегодняшний день она представляет собой результат заимствования американской и европейской социальных психологий. Примеров можно привести предостаточно. В данном случае имеются в виду социально-психологические теории личности, общения, конфликтов, групп и т. д. Сплошь иностранные фамилии.

С другой стороны, с Дэвидом Майерсом нельзя никак согласиться. Напрашивается вывод, что он просто не совсем знаком с историей мировой социальной психологии, в частности, Российской.

Дело в том, что социальная психология как таковая начала развиваться раньше в России, чем в США. Об этом говорят многочисленные факты. В России первые книги по социальной психологии вышли в конце XIX века, а в Америке в начале XX века. Первоначальный период свидетельствует в пользу именно отечественной социальной психологии. Что касается её дальнейшего развития, то по сравнению с американской социальной психологией, оно носило проигрышный характер в основном в силу политических причин.

Однако писать об истории Российской социальной психологии пока преждевременно.

Многие фамилии, которые преподносятся студентам как символ социальной психологии, на самом деле заслуживают совершенно другой оценки. «Оборотни» бывают не только в погонах, но и с дипломами докторов наук.

Занятие политической проституцией вместо разработки настоящей теории сыграло роковую роль для Российской социальной психологии. Немалое число отечественных социальных психологов были самыми яркими сторонниками марксизма-ленинизма в период существования СССР и клеймили всё то, что было связано с западной социальной психологией (американской и европейской).

С 1991 года ситуация радикально изменилась. Самые рьяные партийные проповедники и идейно убежденные стали сторонниками психоанализа и т. д.

Лишь небольшая часть отечественных психологов как в период СССР, так в период его развала оставались на действительно научных позициях. Именно они в 70-е годы XX века разрабатывали проблему конфликтов, хотя им говорили, что их нет. Мало кто знает, что тираж первой советско-польской монографии о конфликтах был полностью уничтожен до выхода в свет. Сейчас пишут о конфликтах кому не лень. Но, увы, данные книги имеют малое отношение к конфликтологии. Игра в ангажемент продолжается.

Западная социальная психология взяла немало ценного из багажа Российской социальной психологии. Там уже давно поняли, что реальными возможностями обладает социальный психоанализ, а не просто психоанализ. Имя Маркса можно часто встретить в работах западных авторов по социальной психологии.

Увы, в Российской социальной психологии всё обстоит наоборот. Считается чуть ли «не за подло» заниматься исследованием реальных социально психологических явлений с позиций настоящей научной теории. Психоанализ тут не помощник. Он уводит в сторону от действительности.

На самом деле надо не продолжать мифологическую практику, а смотреть правде в глаза, вещи называть своими именами.

Прежде, чем обратиться к практике гуманистической психологии, нужно преодолеть дисфункцию социальных институтов, деформацию социальных отношений и общения, личности и групп.

Однако во ФГОСе по социальной психологии в качестве так называемых компетенций, за «разработку» которых выделена и получена немалая сумма, указываются те явления, которые носят виртуальный характер и не согласуются с реалиями.

В силу этого обстоятельства теряют свою ценность те учебные пособия по социальной психологии, в которых отсутствует ложь. Конечно, писать объективно и адекватно о стратификации и конфликтологии не просто. Для этого нужно не только профессиональная компетентность, но и гражданское мужество.

В России всегда власть хотела видеть и слышать то, что ей угодно.

Поэтому нужна действительно методологическая основа социальной психологии. Здесь должны быть заложены истинные научные принципы, а не подхалимиаж.

К сожалению, процесс построения адекватной теории социальной психологии в России осложняется многими факторами. Одним из них является методический аспект данной отрасли психологического знания.

Это обстоятельство в значительной степени мутирует социально-психологическую теорию. Как ни странно, сложившаяся ситуация в методической области социальной психологии связаны с компетентностным подходом. Казалось бы, всё верно и правильно. Именно компетентностный подход позволяет определить то, что необходимо специалисту. Раньше так и было. Тогда шла речь о профессионализме, который складывается из профессиональной компетентности и профессионально важных качеств. В свою очередь они вытекают из профессиограммы и психограммы, в которых закладываются обоснованные требования к тому или иному специалисту со стороны практики.

В настоящее время всё вроде бы осталось по-прежнему, продолжается разговор о компетентностном подходе. Правда, вместо профессиональной компетентности и профессионально важных качеств употребляют ставшее чрезвычайно модным понятие, которое звучит как «компетенция».

К сожалению, под «компетенцией» понимается и специальные знания и профессионально важные качества. Такое понимание «компетенции» возникло в результате перевода с английского языка на русский слова «competence». В английском оно действительно означает специальные знания. В русском же языке означает совершенно другое и имеет юридическое значение.

Но суть проблемы даже не в этом. Состоит она в другом — в необоснованности так называемых «компетенций».

Так называемые пресловутые «компетенции» заложены во ФГОСах. Откуда они взялись никто толком не знает. Однако именно они задают затем содержание учебных программ по дисциплинам и, в частности, по социальной психологии. Если бы они вытекали из соответствующих научных теорий, психограмм возражений быть не могло бы. Но они взяты с «потолка». Их со-

держание вызывает улыбку у профессионалов. Тем не менее матрицы компетенций, взятые от «фонаря» продолжают выполнять свои «ритуальные услуги» по отношению ко всем отечественным отраслям науки, в том числе — и к социальной психологии.

В результате возникает потребность не в создании полноценных учебников, а в учебных пособиях по обслуживанию пресловутых «компетенций». В связи с этим нужны кастрированные учебные пособия для того, чтобы студенты при тестировании могли ответить на вопросы, вытекающие из «компетенций».

Это не методика, а антиметодика; детская игра в пазлы вместо создания психограмм, разработки и усвоении понятий и определений той или иной науки и т. д. Впрочем, дело куда серьёзней. Полуграмотные «компетенции», ФГОСы, тесты и т. д. — это бизнес.

Разумеется, данный псевдонаучный, антиметодический подход, как уже отмечалось, мутирует содержание учебных пособий, в том числе и по социальной психологии. Серьёзные авторы, дорожающие своей научной репутацией, перестают писать учебники для бакалавриата по причине, указанной выше. В качестве примера можно привести вопросы, используемые при тестировании студентов по «Социальной психологии». Здесь имеет место подмена социальной психологии — «Социологией», архаичность содержания вопросов, их некорректная формулировка, ставящая в тупик не только студентов, но и ведущих специалистов в области социальной психологии.

Таким образом, методический аспект социальной психологии не способствует её развитию, мягко говоря, напротив, антиметодика загоняет её в угол и выполняет самую пагубную роль. Этот момент является весомым фактором разрушения не только социальной психологии, но и гуманитарной науки в целом. Если раньше эту функцию выполняла политическая цензура, то теперь эту роль взяли на себя непрофессионализм и определенные идейные установки горе-реформаторов в области образования. Зачистка национальной составляющей социальной психологии (и не только!) относится к разряду не просто ошибок, но и более тяжелых деяний.

Вообще говоря, ситуация, связанная с методическим аспектом «социальной психологии» относится к числу параноидальных. Такой вывод напрашивается сам собой. Доказательством его служит маниакальное упорство реализации квазикомпетенций, которые закладываются во ФГОСы, программы, тесты, учебники и учебные пособия и т. д. Абсурдность данной ситуации очевидна всем кроме «топ-менеджеров» в сфере образования. Тем не менее

преподаватели трудятся дено и ношно над созданием ООП в соответствии с картой компетенций. Это отнимает время, силы. Бессмысленность таковых программ ясна и студентам, так как они не несут никакой функциональной нагрузки. Студенты даже не могут ими воспользоваться на экзаменах в качестве подсказки.

«Мартышкин труд», работа на корзину уводит в сторону от содержательной стороны вопроса: написания учебников, учебных пособий и прочее... Вместо всего этого нескончаемый бумажный вал, который на руку тем, кто не может проявить себя иначе.

В результате торжествует бездарность, рядящаяся в одежде псевдо-учёности. В таких случаях народная мудрость гласит «Слышали звон, да не знают, где он».

Отказ от всего национального, слепое копирование, впрочем, не просто слепое, а глупое копирование не может не закончиться крахом.

Итак, ясно: то, что происходит в методическом плане с «Социальной психологией» не иначе, как глумлением назвать нельзя. Фетишизировать, говорить серьёзно об изначальной глупости в виде карт компетенций, никак и ничем не обоснованных (откуда, что взялось — неизвестно), значит, совершать ошибку. Все эти пресловутые компетенции — нонсенс, абсурд. Речь идет не о глоссарии, терминах, дефинициях, понятиях, которые всегда составляли основу классических программ и учебников, а о виртуальных компетенциях, количественно ограниченных и в содержательном плане представляющих загадку и ребус.

Впрочем, аналогичным образом дела обстоят и в других социально-гуманитарных отраслях науки и учебных дисциплинах.

Однако самым мощным фактором, негативно влияющим на состояние «Социальной психологии», является практика её применения, то есть прикладной аспект. В свою очередь она зависит от востребованности со стороны государства, экономики и общества.

Если в США самым многочисленным отрядом психологов являются социальные психологи, то в России наблюдается другая картина. Здесь вместо профессиональных социальных психологов популярностью пользуются прихвостни из числа так называемых экспертов, «говорящие головы», массовики-затейники, именующие себя технологами. Они практически не сходят с экранов ТВ. Данные специалисты в кавычках являются авторами «формирующей», а не реальной социальной психологии. Из под их «пера» выходят нескончаемые сериалы опереточных постановок, дешевых спектаклей и т. д.

Все это сейчас называется пиаром, но на самом деле является «игрой в дурака» (В. Костиков). Вместо реальной статистики — фэнтези; вместо доктрин, идеологии, стратегии, сценариев — рекламные ролики, хлесткие фразы, игры в дурака с публикой.

Дискредитируют социальную психологию также мошенники всех мастей и рангов: астрологи, экстрасенсы, представители магии и т. д. Они пользуются спросом. Не обделены вниманием представители и других экзотических технологий и техник, в том числе имиджеологи по символическим акциям.

Что же касается профессионалов в области «Социальной психологии», то они остаются в тени.

Если на западе и прежде всего в США, как уже отмечалось, социальные психологи являются чрезвычайно востребованными (они работают на правительство, консалтинговых фирмах и т. п.), то в России обходятся без них: при проведении переговоров, разрешении социальных конфликтов. Этот список можно продолжать до бесконечности. В лучшем случае они работают в сфере бизнеса, банковских структурах, бюджетных учреждениях. Их заменяют те, кто является специалистом по «дымовой завесе», социальной канализации, устройству зонтиков и ширм для банкротящихся партий, грязных предвыборных технологий.

Конечно, чтобы исправить ситуацию, усилий со стороны социальных психологов недостаточно. Нужен заказ со стороны государства, экономики и общества.

Тем не менее социальные психологи не должны снимать с себя ответственность за сложившееся положение дел. В связи с этим они должны чётко разработать теоретические основы прапсиологии. В учебных пособиях по «Социальной психологии» необходимо предусматривать и раскрывать как теоретические, так и прикладные её аспекты.

Таким образом, анализ показывает, что Российская социальная психология практически находится в кризисном состоянии. Но в этом виноваты не только отечественные социальные психологи. Практически вся Российская социально-гуманитарная наука оказалась в аналогичном положении. Отчасти «гуманитарии» виноваты сами. Так, социология фактически отстранилась от исследования своего предмета — общества и занимается прикладными аспектами, вторгаясь в компетенцию социальной психологии. Это свидетельствует об отсутствии не столько научной, сколько гражданской позиции. За это, т. е. мифотворчество отечественная социально-гуманитарная наука расплачивалась дорогой ценой — своей гибелью и торможением в развитии.

В заключение следует подчеркнуть: в условиях разрушения отечественной социально-гуманитарной науки социальная психология должна показать пример служению национальным интересам. Только это обстоятельство позволяет опровергнуть мнение Д. Майерса о том, что Российской социальной психологии нет. Она была, есть и будет.

Литература:

1. Социальная психология. Под ред. А. Н. Сухова. 7-е изд. М., 2011.
2. Сухов А. Н. Социальная психология. 10-е изд. М., 2013.
3. Сухов А. Н. Социальная психология преступности М., 2007.
4. Сухов А. Н. Историко-психологический анализ реформирования и модернизации России. М., 2011.
5. Сухов А. Н. Основы психосоциальной работы с населением. М. 2013.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии

Башкирова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Главная цель арттерапии — гармонизация личности, поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Через развитие возможностей самопознания и самовыражения средствами художественной деятельности можно изменить стереотипы поведения, повысить адаптационные способности, найти компенсаторные возможности такого ребенка и в конечном итоге — успешно интегрировать его в общество.

Одним из перспективных направлений арттерапии является библиотерапия. Чтение под руководством взрослого специально подобранной литературы с последующим обсуждением способствует не только нормализации, но и оптимизации психического состояния ребенка. Библиотерапия помогает при разного рода проблемах: страхах, отсутствии учебной мотивации, лжи, непослушании, упрямстве, воровстве, лени, унынии, стеснительности и др.

Многие из нас в трудную минуту интуитивно или осознанно ищут успокоения на страницах любимых книг. Этим объясняется феномен многократного перечитывания одной и той же книги. Уже в раннем детстве ребенок может высказывать свои литературные предпочтения. И нередко родители слышат просьбу о чтении одной и той же сказки. Ребенка и взрослого в книге привлекает не только информация, но и та гамма чувств, эмоций, которые она будит. Поэтому перечитывание одного и того же произведения — своего рода тренинг тех психических состояний и процессов, которые актуальны для читателя в данный момент.

Известно, что предупредить проблему легче, чем ее устранять. Чтение умело подобранного книг под руководством взрослого способно быть мощным средством профилактики нарушений психологического здоровья детей с ОВЗ.

Чтобы соблюсти основной принцип терапии «Не навреди!», при отборе книги необходимо учитывать несколько моментов. Во-первых, хорошо если герой каким-то образом решает свою проблему и становится победителем. В данном случае, маленький читатель получает бесценный опыт выхода из трудной ситуации. Следуя за переживаниями лирического героя, ребенок сможет переосмыслить на символическом уровне собственные трудности. И что немало важно, решение проблемы, которую предложит книга, будет восприниматься или как свое собственное решение или как совет друга, а не нравоучение взрослого. Неслучайно, книгу часто сравнивают с умным, заботливым и тактичным собеседником, который верит в то лучшее, что заложено в душе каждого из нас и может неназойливо способствовать пробуждению этого светлого начала.

Во-вторых, при организации чтения детей следует отдавать предпочтение юмористической литературе. Целительную силу смеха очень точно подметил Вольтер: «Что сделалось смешным, не может быть опасным». Недаром еще И. Кант писал, что «веселое выражение лица постепенно отражается и на внутреннем мире»! А знаток детской психологии К. И. Чуковский отмечал, что «юмор, драгоценное качество, которое, когда ребенок подрастет, увеличит его сопротивление неблагоприятной среде и поставит высоко над всякими мелочами и дразгами».

И наконец, последнее: библиотерапия предполагает не только чтение книги, но и ее обсуждение. Все мы ни один раз слышали: «Время лечит», «В доме повешенного не говорят о веревке». Однако психологи не согласятся с этими житейскими аксиомами. Говорить о проблеме не только можно, но и нужно! С течением времени действительно многое забывается, а точнее вытесняется из нашего сознания. Однако если не было соответствующего осмысления, переработки трагического опыта, переживания не трансформируются, а лишь накапливаются в подсознании до поры до времени, ослабляя душевные силы человека. Рано или поздно, успешно загнанная в подсознание лавина чувств, прорвется мощным стрессом или каким-либо заболеванием на нервной почве. Именно поэтому важно не только рекомендовать ту или иную литературу, но и проводить обсуждение возникающих эмоций, чувств и мыслей. При этом разговор о книге нельзя превращать в проверку памяти или уподоблять уроку литературы. Ребенок должен быть уверен, что его ответы не будут оцениваться как правильные и неправильные. Важно создать такую атмосферу, при которой читатель имел бы возможность сказать все, что он думает в полной уверенности, что ни одно из его высказываний не будет подвергаться осуждению. Однако не стоит «затягивать» обсуждение. Длительная

эмоциональная активность и столкновение с актуальной темой лицом к лицу, может отнимать много сил у ребенка. Поэтому лучше вернуться к обсуждению через день, чем сформировать отвращение к подобным занятиям. Некоторым детям полезно дать перед чтением задания, чтобы заострить внимание на том или ином моменте или представить себя на месте героя. Иногда рекомендуют описывать свои замечания по ходу чтения в читательском дневнике. Кому-то будет полезно переписать финал того или иного рассказа. (Как сделал Дениска в рассказе Ю. Драгунского «Не пиф, Не паф»).

Многие дети с удовольствием создают творческие работы к прочитанному. Высшим пилотажем будет инсценировка волнующего сюжета или разыгрывание с помощью кукол. Всячески поощряется игра, сюжет которой, так или иначе, связан с проблемой. Например, при страхе уколов, врачей, больницы хорошо бы организовать прививочный кабинет для кукол и зверушек и позволить орудовать ребенку настоящим одноразовым шприцом. Манипулирование с предметом страха дает мощный терапевтический эффект. В целях безопасности такую игру необходимо проводить только под присмотром взрослого и, конечно, прятать иглу по окончании действия.

Библиотерапия является самой доступной из всех методов арттерапии. Это очень экономичный метод: при минимально затраченных средствах можно добиться существенных результатов. Наибольшие временные затраты уходят на составление библиографических списков по конкретной проблематике. Облегчит эту задачу объединение усилий школьного библиотекаря, учителя литературы, родителей и психолога. Библиотерапевтические списки могут быть хорошим подспорьем в случае нехватки времени у психолога или для увеличения мощности других видов арттерапии.

Если ребенок категорически отказывается читать и даже слушать художественные произведения, альтернативной библиотерапии может стать мульттерапия. Метод, как и любой другой в арттерапии, имеет пассивную и активную формы. Активная предполагает создание детьми своих собственных незамысловатых мультфильмов. Эта форма имеет множество преимуществ: творчество в разных видах искусства (живопись, графика, скульптура, фотография, декоративно-прикладное искусство, музыка, литература, театр); развитие командного духа, чувства товарищества; возможность почувствовать себя настоящим творцом и т. д. Недостатком активной мульттерапии является ее трудоемкость. Пассивную форму легче запустить в практику, достаточно составить тематические списки мультфильмов и организовать занятие с просмотром, обсуждением, выполнением заданий.

Мультитерапия никого не оставит равнодушным (пожалуй, единственным исключением будут ребята с нарушениями зрения). Силу воздействия зрительных образов на психику доказывать не надо, но только просмотр без обсуждения и игры по мотивам мультфильма все же будет недостаточным. Именно опора на несколько репрезентативных систем ребенка: визуальную, аудиальную и кинестетическую позволит достичь максимального эффекта. Беседа после просмотра анимационного фильма способствует не только переводу сказочных, волшебных смыслов в багаж реальных жизненных знаний ребенка, но и параллельно решает задачи развития речи, мышления, внимания, эмпатии, умения отстаивать свою точку зрения. На этапе обсуждения можно и нужно вводить элементы изотерапии. Еще Аристотель заметил: «Душа не может думать, не рисуя». Хорошо, если детям не просто предлагают создать рисунок на тему понравившегося эпизода, но и показывают варианты нестандартного рисования. Дело в том, что прямые инструкции нарисовать что-либо нередко вызывают защитные реакции протеста: «Я не умею!». Здесь, прежде всего, необходимо помнить про важнейший принцип арттерапии: «Одобрение и принятие всех продуктов творческой деятельности независимо от их содержания, формы и качества». Но даже и особый, «принимающий», не критичный настрой психолога не всегда разбивает броню смущения, нерешительности и даже страха ребенка перед деятельностью, в которой он чувствует свою некомпетентность. И тогда на помощь приходят «эксплоративные», освобождающие приемы (кляксы, капли, линии, заканчивание чужих рисунков, рисование с ограничением времени, рисование с комментариями, рисование нерабочей рукой с закрытыми глазами и др.), направленные на снятие чувства ответственности за конечный результат и напряжение перед рисованием. Нетрадиционные техники рисования также снижают контроль сознания, ослабляют механизмы защиты, продуцируют спонтанность, свободу самовыражения. Вариантов множество: рисование при помощи оттисков, печатей (пробок, овощей, листьев и пр.), монотипия, кляксография, каракулеграфия, рисование ниткой, ластиком, ватными палочками, ладошками, рисование на стекле, рисование мятой бумагой, губкой, ватой, жесткой щеткой, создание пластилиновых картин с помощью различных видов круп, рисование манкой на черном листе, линогравюры, гратаж и пр. Предложения по новому использовать изобразительные материалы создают почву для общего укрепления эмоциональной сферы, уменьшения зависимости от стереотипов, повышения настроения, развития воображения, адаптационных способностей.

Чтобы занятие по арттерапии не превратилось в обычный урок по изобразительной деятельности, нужно соблюдать некоторые условия. Арттерапия — безопасная среда, способствующая самовыражению и спонтанной активности. Поэтому приемы и техники подбираются с учетом возможностей ребенка, любые усилия ребенка в ходе работы должны быть интересны и приятны ему. Ребенок имеет право отказаться от выполнения некоторых заданий и выбирать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности. Взрослый должен избегать оценочных суждений и сравнений. Помнить, что основные цели арттерапевтического занятия — психотерапевтическая и коррекционная, а не обучающая. Поэтому ориентироваться нужно, прежде всего, на процесс, а не результат. Искусство — лишь средство, которое помогает лучше понять себя, свой внутренний мир.

В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В. Е. Фолке, Т. В. Келлер, Р. Б. Хайкин, М. Е. Бруно) выделяют два направления: пассивное и активное. Пассивный метод предполагает использование уже существующих произведений изобразительного искусства путём их анализа и интерпретации. Активное направление побуждает к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности. Приемы активной изотерапии широко описаны в современных монографиях (Бурно М. Е., Копытин А. И., Лебедева Л. Д., Ферс Г. М., Роджерс Н. и др.). Пассивной же арттерапии не уделяется должного внимания, хотя она может стать одним из действенных способов развития детей с ОВЗ. Рассмотрение репродукций шедевров художественного творчества в русле пассивного направления не оказывает столь сильное впечатление, которое создается при восприятии оригиналов картин. Поэтому занятие по изотерапии в стенах Третьяковской галереи, ГМИИ имени А. С. Пушкина или любого другого музея-собрания произведений искусств ни в коей мере не смогут заменить подобное мероприятие в стенах школы. Экскурсии в музей способствуют приобщению к сокровищнице национального и мирового искусства, развитию чувства прекрасного. Выполнение заданий пассивной изотерапии создают основу для эстетического воспитания, образного мышления, развития способностей чувствовать, эмоционально воспринимать окружающий мир.

Перед первым посещением музея следует провести подготовительное занятие, где ребята смогут познакомиться с некоторыми репродукциями тех картин, которые планируется показать им в оригинальном исполнении. Тогда успех экскурсионного занятия будет больше выше. Внимание детей можно будет обратить на существенную разницу между репродукциями и настоя-

щими произведениями искусства. Недаром даже взрослые отмечают тот факт, что просмотр репродукций в альбоме никогда не несет такой эмоциональной нагрузки, которая возникает при восприятии оригиналов. Кроме того детям будет приятно будет «узнать» ту или иную картину в музее, это настроит их на позитивный лад.

В ГТГ детям можно предложить следующие задания.

— Повторить позу, жест, мимику той или иной скульптуры (Прокофьев И. П. Актеон, преследуемый собаками; Козловский М. И. Пастушок с зайцем (Аполлон); Белашова (Алексеева-Белашова) Е.Ф. Лежащая девочка; Лебедева С. Д. Девочка с бабочкой).

— Описать свое чувство при восприятии произведений искусства (Жилинский Д. Д. У моря. Семья; Тархов Н. А. Козы на солнце; В. М. Васнецов Алешушка; Воробьев М. Н. Дуб, раздробленный молнией; Перов В. Г. Приезд институтки к слепому отцу).

— Представить себя в роли главного героя картины (Серов В. А. Дети; Маковский К. Е. Дети, бегущие от грозы; Венецианов А. Г. Захарка).

— Озвучить реплики персонажей картины (Брюллов К. П. Всадница; Репин И. Е. Стрекоза; Лактионов А. И. Письмо с фронта).

— Сочинить продолжение истории изображенного фрагмента картины (Шевченко А. В. Спящий мальчик; Поленов В. Д. Московский дворик; Васнецов В. М. Иван-царевич на Сером Волке; Решетников Ф. П. Опять двойка).

«Каждый человек по-своему отвечает на вечно стоящие перед ним вопросы: «Кто я и что я? Что такое мир, в котором я живу?» Творчество — это и есть путь, на котором ищут ответы на эти вопросы, и способы ответа и сам ответ. Переживание момента творения дает силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов» — отмечает один из крупнейших специалистов по арттерапии Л. Д. Лебедева.

Таким образом, благодаря различным видам арттерапии можно решать задачи развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, творческих способностей, саморегуляции, мелкой моторики; формирования умения свободно и ясно выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения и понимать позицию другого; адекватного межличностного поведения и самооценки, способности искать и раскрывать ресурсы детей с ОВЗ.

Основные направления психопрофилактики синдрома «эмоционального выгорания» у сотрудников органов внутренних дел

Пянковская Людмила Владимировна, старший психолог
Национальная академия внутренних дел (г. Киев, Украина)

В статье рассматривается феномен синдрома «эмоционального выгорания» у сотрудников МВД Украины, основные направления психопрофилактики синдрома. «эмоционального выгорания» у сотрудников полиции.

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания», психическое здоровье, психопрофилактика, первичная, вторичная, третичная психопрофилактика, «отношение к здоровью», «количество здоровья», стрессоустойчивость, мотивация.

В условиях развития социального и правового государства в Украине большая ответственность ложиться на такой социально-правовой институт, как органы внутренних дел.

Решение сотрудниками органов внутренних дел (далее — ОВД) важных общегосударственных задач борьбы с преступностью, выполнение оперативно-служебных и воспитательных профилактических функций значительно усложняются в связи с продолжающимся процессом формирования правового государства, нестабильностью социально-экономического состояния общества, что в свою очередь, создает условия постоянной повышенной психоэмоциональной напряженности в деятельности, необходимости адекватного реагирования в условиях дефицита времени, провоцирует возникновение разочарования в профессии, проявлении профессиональной деформации, невротических реакций, разного вида соматических заболеваний и т. п.

Кроме того, в последнее время всё чаще у сотрудников проявляются характерные признаки «эмоционального выгорания»: чувство усталости, эмоциональное перенасыщение контактами с коллегами по работе и субъектами профессиональной деятельности, циничность, раздражительность, эмоциональная отстраненность, пренебрежительные отношения к своей работе, снижение мотивации к деятельности, обезличивания, соматические на-

рушения и. т.п. Под «эмоциональным выгоранием» понимается комплекс особых психических проблем, возникающих у человека в связи с его профессиональной деятельностью. [4, с. 3] Поэтому в настоящее время существует необходимость рассмотрения здоровья личного состава, в том числе психического, как одной из важнейших составляющих служебной деятельности и есть приоритетным направлением в ОВД.

Под психическим здоровьем понимают состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

По определению ВОЗ, каждый психически здоровый индивид должен решать любые жизненные ситуации с минимальными конфликтностью, враждебностью и страхом. Тем более, это касается работников органов внутренних дел.

Важную роль при осуществлении задач охраны психического здоровья отводится психопрофилактике. Психопрофилактика — это комплекс мероприятий, нацеленных на сохранение, укрепление или восстановление психического здоровья человека. Этот комплекс состоит из организационных, служебных, социально-экономических, психологических и медицинских мероприятий.

Главной задачей психопрофилактики в классическом понимании является оказание помощи практически здоровым людям для предупреждения нервно-психических и психосоматических заболеваний, а также облегчения острых психотравмирующих (психогенных) реакций.

Психопрофилактическая работа занимает четко определенное место в системе мер, направленных на обеспечение высокой эффективности оперативно-служебной деятельности сотрудников органов и подразделений внутренних дел Украины. С этой целью в ОВД Украины в 2008 году была утверждена и введена в действие: «Программа психопрофилактической работы с личным составом органов внутренних дел на 2008—2012 года», а с января 2013 года действует «Программа психопрофилактической работы с личным составом органов и подразделений внутренних дел на 2013—2017 года».

Кроме того, психопрофилактические меры являются существенной частью мероприятий психологического сопровождения служебной деятельности личного состава ОВД.

В рамках реализации этих мероприятий все больше внимания уделяется организации работы, направленной на диагностику, изучения, предупреждения

и коррекцию негативных психических состояний работников, связанных со специфическими условиями служебной деятельности.

Согласно классификации ВОЗ (1990), любую профилактику, как правило, делят на первичную, вторичную и третичную.

Первичная психопрофилактика — система мероприятий, направлена на изучение психических воздействий на сотрудника, свойств его психики и возможностей предупреждения психогенных и психосоматических болезней. Она является ведущей в системе Министерства внутренних дел (далее — МВД, потому что охватывает всех объектов (кандидаты на службу в ОВД, на учёбу высшие учебные заведения МВД, сотрудники ОВД члены их семей, ветераны и пенсионеры МВД) и осуществляется всеми субъектами психопрофилактической работы (руководители всех уровней, специалисты подразделений психологического обеспечения). [6, с. 557]

В прикладном понимании проблемы профилактики синдрома выгорания задания первичной профилактики заключается в предупреждении возникновения выгорания.

Вторичная психопрофилактика — система мероприятий, которые обеспечивают раннее выявление, и эффективное лечение, на начальных этапах формирования патологии. Третичная психопрофилактика — комплекс реабилитационных мероприятий, направленных на как можно большую адаптацию работников с клиническими проявлениями психической патологии и предотвращения возникновения необходимости реализации к ним механизма инвалидизации.

Проблему синдрома эмоционального выгорания в ОВД исследовали отечественные ученые Г. В. Попова, Н.Є. Милорадова, Т. В. Макота, С. О. Чижевский и др., но на сегодняшний день проблема профилактики феномена «выгорания» у сотрудников органов внутренних дел изучена недостаточно.

Данный феномен рассматривался в основном относительно представителей таких социальных профессий: врачей, психологов, психотерапевтов, юристов, учителей, менеджеров и др. Отечественные ученые (Л. Н. Юрьева, Н. М. Булатевич, Н. В. Назарук и др.) в своих исследованиях синдрома «эмоционального выгорания» подтверждают необходимость проведения профилактической работы направленной на предупреждение и преодоление проявлений этого феномена.

Так ВОЗ (1998) рекомендует следующие стратегии первичной профилактики синдрома «выгорания» у медицинских работников, некоторые подходят и для сотрудников ОВД:

1. Избегание предъявления слишком высоких требований к лицам, оказывающим помощь другим людям.
2. Обеспечение равномерного распределения удовлетворяющих заданий между сотрудниками.
3. Обучение сотрудников распределению времени и техникам релаксации.
4. Модификация работ, вызывающих слишком сильный стресс.
5. Поощрение формирования групп поддержки.
6. Поощрение сотрудников к участию в принятии решений, влияющих на условия работы и др. [7, с. 190]

Среди базовых подходов к работе в направлении профилактики синдрома выгорания у сотрудников ОВД нужно выделить два основных:

Первый — направленный, преимущественно на профилактику проявлений синдрома.

Второй — направленный на недопущение возникновения «выгорания».

Мероприятия, направленные на профилактику синдрома «эмоционального выгорания» должны охватывать личностные, организационные и социальные аспекты деятельности каждого сотрудника.

К основным направлениям профилактики синдрома «эмоционального выгорания» в ОВД можно отнести: качественный профотбор; просветительская работа, направленная на сознательное отношение к своему здоровью и его сохранение; повышение устойчивости к стрессам, мотивации к деятельности и позитивное отношение к ней; ранняя диагностика синдрома и коррекция выгорания; обучение сотрудников навыкам эффективной коммуникации и стратегиям поведения в конфликтных ситуациях, оптимизация организации деятельности и взаимоотношений в коллективе и др. Рассмотрим некоторые из них.

Качественный профотбор есть важным звеном психопрофилактики в ОВД. Значение профотбора подчеркивали К. К. Платонов (1973), В. Э. Рожнов и А. А. Репин (1974), Ц. П. Короленко (1978) и др. При осуществлении отбора любое психическое свойство или черта личности, выступая в разных структурных сочетаниях, могут играть самые различные роли в деятельности человека. Это особенно значимо для сотрудников ОВД, которые имеют высокий уровень эмоционально-стрессовых нагрузок в своей деятельности.

Кроме того, в психопрофилактической работе с сотрудниками необходимо акцентировать внимание на одном из элементов самосохранительного поведения как отношение к здоровью, которое относительно новое в психологической науке.

Отношение к здоровью — это система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью, а также определяющими оценку индивидом своего [5, с. 279]. Отношение к здоровью включает в себя осознание и понимание роли здоровья в процессе жизнедеятельности, его влияние на социальную, эмоциональную и поведенческие сферы жизни сотрудника.

Ученый Н. М. Амосов говорил ещё и о «количестве здоровья» под которым подразумевал сумму «резервных мощностей» основных систем организма. [1, с. 31] Сюда кроме основных составляющих здоровья (рациональные режим труда и отдыха, здоровый сон, искоренение вредных привычек, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, личная гигиена, и т. п.) можно отнести и стрессоустойчивость, которая есть одним из важных качеств сотрудника ОВД.

Стрессоустойчивость — системная динамическая характеристика, определяющая, способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности [3, с. 290].

Учеными разработано очень много стратегий преодолевающего поведения как ресурса стрессоустойчивости, которые приемлемы и для сотрудников ОВД. Б. Г. Ананьев (1980) отмечал, что значимой для устойчивости к стресс-факторам для человека есть социальная поддержка, понимание, сочувствие окружающих. Э. Фромм выделил три основных психологических ресурса в преодолении сложных жизненных ситуаций: надежда, рациональная вера, душевная сила. Р. С. Лазарус и С. Фолкман предложили свою классификацию копинг-ресурсов — модус психологического преодоления: проблемно-ориентированного (усилия направляются на решение возникшей проблемы), эмоционально-ориентированного (изменение собственных установок относительно ситуации). С позиции ресурсной концепции стресса помощь сотрудникам должна быть направлена на ограничение потери ресурсов и накопление тех, которые могут помочь в стрессовых ситуациях.

Мотивационная сфера достаточно динамическая и легко поддается изменению. Мотивация — это динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление и поддержку. Несколько одобрительных слов руководителя, командира, могут резко изменить отношение полицейского к про-

фессионально-служебной деятельности. Руководитель, зная о мотивации своих подчиненных, может легко актуализировать у них необходимые для деятельности мотивы.

Знания в области психологии мотивации сотрудник ОВД может использовать с целью саморегуляции собственного поведения. В частности, актуализируя определенные мотивы, изменяя иерархию (место, ранг) мотивов, привлекая дополнительные мотивы, он может успешно руководить собственным поведением.

Ramsey (1999) считает, что ключом к пониманию и профилактике синдрома «эмоционального выгорания», есть установка, отношение лица, к своей профессиональной деятельности. Каждое профессиональное задание имеет определенные неприятные аспекты и потенциал достижения удовлетворения и чувства профессиональной гордости. Им был предложен план «самовосстановления», который включает ряд рекомендаций: приобретение новых знаний и навыков; определение новых целей в работе и в жизни в целом; личностный рост; рациональный режим труда и отдыха; обучение малоопытных коллег; развитие лидерского потенциала; сбалансированный образ жизни. Их можно использовать и для проведения психопрофилактических мероприятий с сотрудниками ОВД.

Значимыми для оптимизации организации деятельности в ОВС есть: стратегия деятельности подразделения, культура, кадровая политика. Профилактика «синдрома выгорания» на уровне организации деятельности коллектива должна быть направлена на:

- укомплектованность вакантных должностей в подразделении;
- равномерное распределение нагрузки среди всех членов коллектива;
- оптимизация информационных потоков на всех уровнях взаимодействия сотрудников, включая общение и делопроизводство в коллективе;
- создание возможностей продвижения по службе для всех сотрудников подразделения;
- структуризация функциональных обязанностей в подразделении;
- своевременная обратная связь и позитивная поддержка тех лиц, которые чувствительны к моральным поощрениям или отличаются неуверенностью;
- улучшение материально-технических условий труда;
- проведение специальных мероприятий направленных на адаптацию молодых сотрудников к особенностям деятельности организации (знакомство с сотрудниками, история подразделения, закрепление опытного наставника, психологическое сопровождение процесса наставничества, и др.);

- предоставление возможности для учебы, повышения профессиональной квалификации сотрудникам;
- делегирование полномочий и обучение планированию рабочего времени и др.

Кроме того, позитивный социально-психологический климат в коллективе подразделения ОВД его сплоченность, единство взглядов и приоритетов, высокая согласованность действий, а также авторитет руководителя и доверие ему — является значимым ресурсом в профилактике синдрома «выгорания».

Разработка мероприятий профилактики синдрома «эмоционального выгорания» является важной и перспективной для сохранения кадрового потенциала органов внутренних дел Украины.. Риск «выгорания» может быть уменьшен путем инновационных превращений внутренней среды организации, обучения сотрудников ведения здорового образа жизни, навыкам эффективного делового общения и копингу, стратегиям поведения в конфликтных ситуациях, повышению стрессоустойчивости, особенно следует заметить техники релаксации и когнитивного переструктурирования для снижения уровня психологического стресса. Беспокойство о личностных ресурсах Беспокойство о каждом сотруднике о его здоровье может не только приостановить процесс «выгорания», но и превратить его на производительное «горение без загорания».

Литература:

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. — 3-е изд., доп., перераб. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 64 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / Бойко В. В., М. — 1996. — 472 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
4. Ленгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / Ленгле А. // Вопросы психологи. — 2008. — № 2 ст.3–16
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер. 2006. — 607 с.
6. Слюсар И. М. Разработка общих основ психогигиены профессиональной деятельности сотрудников ОВД в контексте психопрофилактической работы в ОВД Украины / Социально-психологическое обеспечение правоохранительной деятельности: теоретические и прикладные аспекты:

материалы II научно-практической. конф. (Харьков, 19 февр. 2010 г.) / МВД Украины, Харьк. нац. ун-т внутр. дел, Учебно-науч. ин-т психологии, менеджмента, социальных и информационных технологий, Каф. прикладной психологии. — Х.: ХНУВД, 2010. — 332 с.

7. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: Формирование, профилактика, коррекция. — К. — Сфера, 2004. — 272 с.

Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии

Тавилова Наталья Николаевна, соискатель ученой степени кандидата психологических наук, начальник отделения психологического обеспечения Уголовно-исполнительная инспекция УФСИН России по Оренбургской области

Современная модель развития карьерообразующего пространства выдвигает новые требования к личности, ее внутренним резервам при реализации кадровой политики. В этой связи проблема личностного потенциала приобретает первостепенное значение.

Понятие «личностный потенциал» означает способность человека к умножению своих внутренних возможностей, в первую очередь — способность к развитию. Потенциал личности — возможность жить богатой внутренней жизнью и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться [11].

По Д. А. Леонтьеву «личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости. Формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [9, с. 145].

С позиции акмеологического подхода «личностный потенциал» включает в себя не только потенциальное личности (способности, природно обусловленные профессионально важные качества, позитивные наследственные факторы и пр.), но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ре-

сурсов — интеллектуальных, психологических, волевых и пр. (А. А. Деркач, В. Н. Марков).

В контексте адаптационного ресурса (по А. Г. Маклакову) личностный потенциал характеризует адаптивные способности человека. Личностный адаптационный потенциал — это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие эффективность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. К нему отнесены уровень нервно-психической устойчивости, самооценка, уровень конфликтности, морально-нравственные качества, ориентация на существующие нормы поведения [5].

Личностный потенциал играет важную роль в адаптационном периоде к условиям жизнедеятельности, формированию профессиональных навыков, оказывает влияние на успешность самореализации, карьеру, развитие своих способностей.

По мнению Е. Ю. Мандриковой в структуру личностного потенциала в организационном контексте входят «помимо автономной каузальной ориентации как проявления феномена самодетерминации личности, составляют также жизнестойкость, толерантность к неопределенности, наличие временной перспективы, способность осуществлять личностный выбор» [6, с. 469].

С позиций управленческого подхода (по А. П. Егоршину) «личностный потенциал — совокупность социальных элементов человека, влияющих на экономическую деятельность человека в рамках существующих морально — этических и правовых норм общества. К ним следует отнести качества личности, мораль, партнерство, соревнование, тип общения, конфликтность, искусство и техника переговоров» [3, с. 675].

Каждая организация определяет свою кадровую политику, направленную на реализацию стратегических целей и планирует комплекс мероприятий по данному направлению. Непосредственно, все три составляющие: кадровая политика, кадровая стратегия и планирование находятся в плоскости человеческих ресурсов, и системный подход позволяет успешно реализовать их.

Разные профессии предъявляют разные требования к человеку, соответственно, и различные требования к его потенциальным возможностям и ресурсам [2, с. 22].

В исследовании В. Н. Маркова «Личностно-профессиональный потенциал кадров управления» развитие личности управленца и его профессиональные успехи во многом определяются наличием объективных и субъективных противоречий, таких как:

— противоречие между стремлением личности максимально реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности и необходимостью «запаса» внутренних ресурсов для преодоления непредвиденных жизненных трудностей;

— на уровне управленческой деятельности важную роль играет противоречие между требованиями профессии к личности и ее возможностями;

— наряду с противоречиями, порождаемыми внешними объективными требованиями к личности, значительную роль играют внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями управленца [7].

Учет индивидуально-личностных качеств сотрудника способствует быстрой адаптации, формированию и последующему достижению высокого уровня профессионализма. При этом немаловажным компонентом в этой сфере являются профессионально важные качества.

Существует множество мнений о паттерне профессионально важных качеств личности руководителей. Реализация этих качеств способствует нивелированию базового организационного противоречия между интересами отдельных сотрудников и кадровой стратегией организации.

В ходе многочисленных психологических исследований установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать основные качества руководителя. У различных авторов наиболее часто встречаются следующие:

— *интеллект*. Он должен быть выше среднего, но не на уровне гениальности. Существенной является способность к решению сложных и абстрактных проблем;

— *инициатива и деловая активность*. Предполагает наличие мотива к действию, самостоятельность и находчивость;

— *уверенность в себе*, связанная с высокой самооценкой компетентности и высоким уровнем притязаний;

— *«фактор вертолета»*, или способность подниматься над частностями и воспринимать ситуацию в более широком контексте [10, с. 50].

Понятие «профессионально-личностный потенциал работника» (ПЛПР) представляет его как целостного субъекта профессиональной деятельности, обладающего личностными качествами и опытом специалиста, которые обеспечивают в системе совокупности способность успешно реализовывать профессиональную деятельность. Целостность в данном случае означает и способность к самопониманию, самопрогнозированию и саморазвитию, ха-

рактируя активную позицию работника, направленную на творческое самовыражение [8, с. 207].

Расширенный подход к пониманию сути и выделению свойств личности, из которых складывается индивидуальный психологический потенциал работника, выявлен в исследовании Г. М. Зараковского и Г. Б. Степановой:

- *векторная активность*: направленность личности, ее потребности, мотивы, цели деятельности;

- *эргическая активность* (от греч. ergon — работа): инициативность, энергичность, уровень работоспособности;

- *интеллект и креативность*: умственные способности, воображение, интуиция;

- *регуляторные качества*: самооценка, стремление к саморазвитию, способность планировать свою деятельность, воля, самодисциплина, способность к риску, устойчивость к стрессу;

- *социообразующие способности*: ценностные ориентации, нормативность поведения, способность к принятию социальной роли, коммуникабельность, способность к сопереживанию, к рефлексии [1].

Модель структуры личности, разработанная А. М. Столяренко выделяет три группы составляющих психологического потенциала личности:

- *нравственно-мотивационная* (зачем и куда направлена субъектная активность по типу «должен» или «хочу»: ценности, идеалы, мотивы, установки и др.);

- *операциональная составляющая потенциала* (благодаря чему достигается успех в деятельности: знания, умения, навыки, способности интеллектуальные, коммуникативные, организаторские и др.);

- *психодинамическая составляющая потенциала* (как динамично и долго может выполняться профдеятельность: выносливость, ритм труда, работоспособность и пр.)

Таким образом, личностный потенциал — интегративное понятие, состоящее из психологических свойств личности, актуализирующихся при определенных условиях в профессиональной деятельности.

В структуре управленческой деятельности, а именно при работе с резервом кадров на выдвижение, рассматривается такое понятие как управленческий потенциал личности.

Управленческий потенциал личности — наличие у человека специфических способностей, личностных качеств и мотивации карьерного роста, а также

определенного объема знаний, умений, навыков, необходимых для успешного того или иного вида управленческой деятельности [1].

Исследование В. Н. Маркова по теме «Проблемы профессиональной самореализации кадров управления» показывает, что персональная гармония заключается в гармоничной реализации человеческого потенциала (см. рис. 1)

Профиль реализованности потенциала по сферам



Рис. 1. Чрезмерная концентрация потенциала в какой-либо сфере приводит к снижению потенциала в других [4]

Литература:

1. Диагностика и развитие управленческого потенциала руководителя органа внутренних дел: учебно — методическое пособие / под общей редакцией В. Л. Кубышко. — М.:ЦОКР МВД России, 2006. — 320 с.
2. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно — психологический подход. — Х.: «Гуманитарный Центр», 2011. — с. 22
3. Егоршин А. П. Управление персоналом: Учебник для вузов. — Н.Новгород: НИМБ, 2007. — с. 675.

4. Золотые ступени карьеры: ежегодный общероссийский справочник по карьере и трудоустройству. М.: «Купечество», 2006. — 420 с.
5. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих // Автореф. дис. ...д-ра психол.наук. СПб.: СПбГУ, 1996. — 37 с.
6. Мандрикова Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте // Личностный потенциал. Структура и диагностика / под редакцией Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — с. 469.
7. Марков Василий Николаевич. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.13: Москва, 2004. — 453 с.
8. Павлова А. М. Профессионально — личностный потенциал специалиста: феномен и понятие // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-его Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 года. — СПб.: 2003. Т.6. — с. 207–210.
9. Старикова О. В. Личностный потенциал // Преступление и наказание от «А» до «Я» (словарь по пенитенциарной психологии) / под общей редакцией Д. В. Сочивко. — М.: МПСИ, 2009. — с. 145.
10. Урбанович А. А. Психология управления: Учебное пособие. — Мн.: Харвест, 2007. — с. 50
11. [Электронный ресурс] http://www.psychologos.ru/articles/view/potencial_lichnosti

О взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации врачей общего профиля

Туран Наталья Константиновна, студент

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета

В работе представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации у врачей общего профиля.

***Ключевые слова:** профессиональная мотивация, эмоциональное выгорание, психологические аспекты деятельности врача.*

Проблема влияния профессиональной деятельности на формирование сознания личности занимало умы еще древних философов, но особенно часто эта проблема стала обсуждаться в конце XIX в., а в начале XX в. известный социолог Питирим Сорокин для обозначения особого феномена ввел в научный оборот специальное выражение «профессиональная деформация» [3, 4].

С профессиональной деформацией личности связана такая проблема, как эмоциональное выгорание, которая начала осваиваться психологической наукой сравнительно недавно, но ее изучение развивается быстрыми темпами.

Понятие «синдром эмоционального выгорания» впервые было введено в психологическую науку в 1974 году американским психиатром Фрейденбергером. Он описал феномен и дал ему название «burnout» (выгорание) для того, чтобы характеризовать психологическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [2].

В настоящее время не существует единой точки зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Синдром «эмоционального выгорания» некоторые авторы (Е. Махер, К. Кондо) рассматривают как разновидность стресса, где клиенты социальных служб выступают в качестве стрессогенных факторов. Однако другие исследователи не отождествляют эффекты выгорания и профессиональные стрессы, рассматривая «эмоциональное выгорание» не как разновидность стресса, а как результат влияния комплекса стрессогенных факторов (С. Маслач, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко).

Согласно описанию Кори (1986) и Найсберг-Феннинг (1991), «выгорание» выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опу-

стошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще [1].

Анализ конкретных исследований синдрома «психического выгорания» показывает, что основные усилия психологов были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (объективные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (субъективные факторы). Некоторые авторы выделяют и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные [1, 5].

Одним из факторов, сопряженных с протеканием СЭВ, является профессиональная мотивация. Изучение мотивации имеет продолжительную историю. Впервые термин «мотивация» употребил в одной из статей философ Артур Шопенгауэр. Проблема изучения мотивов и мотивации поведения — одна из стержневых и наиболее трудных в современной психологии.

В отечественной психологии мотивы рассматриваются в связи с изучением структуры человеческой деятельности и сознания [6]. Один из наиболее фундаментальных подходов, посвященных мотивации в отечественной психологии, — теория деятельности, разработанная С. Л. Рубенштейном и А. Н. Леонтьевым на основе трудов Выготского.

В сфере управления персоналом в зарубежной психологии различают две группы теорий мотивации — *содержательные* (теории Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида Мак-Клеланда и др.) и *процессуальные* (Виктора Врума, Дж. Стейси Адамса, Лаймана Портера и Эдварда Лоулера и др.).

В содержательных теориях мотивации выделяют внутренние и внешние побуждения (связанные с естественными и социальными потребностями) человека к определенному поведению.

В процессуальных теориях рассматривается временная динамика активности человека, распределение им усилий для достижения конкретных целей, причины и условия выбора путей достижения. Методологическими основаниями первых чаще выступают положения гуманистической, экзистенциальной психологии. Во второй группе теорий содержание и процессы мотивации экспериментально и более строго рассматриваются в русле гештальтпсихологии, бихевиоризма и когнитивной психологии [6].

Профессия врача — одна из наиболее древних и социальноценных. Потребность в существовании врача возникла в незапамятные времена и по

сей день является актуальной, ведь здоровье — одна из главных социальных и экономических ценностей человека. Характер физической и психической нагрузки врача изобилует стрессогенными факторами, вызывающими психическую и физическую напряженность.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе исследования.

Диагностика синдрома эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко показала, что у испытуемых складываются две фазы эмоционального выгорания: напряжение и резистенция, а также присутствует высокий уровень выраженности симптома неадекватного эмоционального избирательного реагирования. Согласно данным теста МБИ, преобладающий симптом синдрома эмоционального выгорания у докторов — редукция личных достижений, чуть менее выражено эмоциональное истощение, а наименее сложившийся симптом — деперсонализация.

Диагностика профессиональной мотивации дала следующие результаты: у респондентов преобладает мотивация избегания неудач, несколько меньше выражена мотивация достижения успеха, что было выявлено благодаря методикам Т. Элерса. Кроме того, согласно опроснику Мильмана, преобладающим уровнем направленности мотивации является общежитийский, средне выражен уровень рабочий профиль.

Для выявления взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и профессиональной мотивацией у врачей общего профиля нами были использованы методы математико-статистической обработки для вычисления первичных статистик и корреляционный анализ, осуществлявшийся по критерию Пирсона. Корреляционный анализ Пирсона был проведен при уровне значимости результатов 0,05, при котором величина теоретического критерия Пирсона равна 0,413. По итогам чего были обнаружены значимые взаимосвязи.

Значимые корреляции присутствуют между следующими признаками: отрицательная связи в плеядах «мотивация успеха (Т. Элерс) и социальная статуса (Мидьман)» ($r > -0,56$, $p \leq 0,05$) и «Редукция профессиональных обязанностей (Бойко) и «Жизнеобеспечение» (Мильман) ($r > -0,54$, $p \leq 0,05$). Возможно, при отрицательной взаимосвязи мотивации достижения и социального статуса, продуктивность деятельности и степень ее активности в большей степени зависят от ориентации на мнение окружающих людей, меньшей активности и инициативности.

Положительные взаимосвязи обнаружены внутри методики диагностики СЭВ Бойко в таких плеядах, как «истощение и деперсонализация», «исто-

шение и психосоматические и психовегетативные нарушения», «деперсонализация и отстраненность», «деперсонализация и психосоматические и психовегетативные нарушения» ($r > 0,57, p \leq 0,05$), «Переживание психотравмирующих обстоятельств и психосоматические и психовегетативные нарушения» ($r > 0,54, p \leq 0,05$). Кроме того, обнаружена взаимосвязь резистенции с расширением сферы экономики эмоций и с деперсонализацией.

Следовательно, обнаруживается связь между переживанием обстоятельств, причиняющих эмоциональный дискомфорт и возникновением психосоматических заболеваний. Первая фаза синдрома выгорания сопряжена со снижением эмоциональных реакций как на любые события личной и профессиональной жизни; возрастает циничность и эмоциональная холодность, т. е. деперсонализация. Как указывал Фрейденбергер, данный феномен можно объяснить как действие психологических защитных механизмов в форме частичного или полного исключения эмоций в ответ на травмирующие воздействия. Так подсознание индивида старается сохранить относительное постоянство психической жизни и минимизировать ущерб, наносимый профессиональными реалиями и людям склонным к сочувствию, идеалистическому отношению к работе, неустойчивым, мечтательным, одержимым навязчивыми идеями.

Кроме того, в период формирования таких фаз СЭВ как напряжение и резистенция у медицинских работников изменяется восприятие своих профессиональных обязанностей, что отражается на всех сферах жизни. Диагностика мотивации с помощью опросника В.Мидмана выявила преобладание мотива жизнеобеспечения, что характеризует поведение, мотивированное потребностью в высокой зарплате и материальном вознаграждении, желании иметь работу, приносящую большую выгоду и дополнительные льготы, позволяющие обеспечить семью.

Возникновение циничности, душевной черствости и раздражительности, нетерпимости по отношению к больным (деперсонализация), возникновение в процессе профессиональной деятельности разного психосоматических расстройств связано не только с фазой истощения ($r > 0,53, p \leq 0,05$), но и с деперсонализацией ($r > 0,6, p \leq 0,05$). Кроме того, деперсонализация коррелирует с другим симптомом СЭВ — отстраненностью ($r > 0,47, p \leq 0,05$), которая может быть защитной эмоциональной реакцией на специфику врачебной деятельности.

Итак, нами проведено исследование, целью которого было выявление взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации у врачей общего профиля. Полученные данные позволяют говорить о наличии взаимос-

вязи между эмоциональным выгоранием и мотивацией, а также о важности дальнейшего изучения синдрома выгорания.

Полученные результаты будут интересны и полезны психологам в профессиональной деятельности, т. к. зная мотивационные профили личности клиента и уровень выраженности эмоционального выгорания, психолог может помочь выстроить более конструктивное отношение клиента к его профессиональной деятельности, тем самым уменьшив эмоциональное истощение врача.

Литература:

1. Бусовикова О.П., Мартынова Т. Н. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов — Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. — 410 с. ISBN 5–202–00661–6
2. Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Кузьмина Ю. М. Профессиональная деформация как негативное явление // Кемеровская областная научная библиотека им. В. Д. Федорова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.kemrsl.ru>
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова. — М., 1996.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. — № 3. — 2001.
6. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. [Текст] / В. А. Толочек. — СПб.: Питер, 2005. — 479 с.

Формирование эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта

Якушина Мария Сергеевна, магистрант

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (г. Москва)

Спорт, как профессиональный вид деятельности, направлен на достижение высоких результатов. Современный спорт требует от спортсмена не только высокого уровня физической, технической и тактической подготовки, но и умения анализировать свое поведение в игре, осознавать и регулировать свои эмоции и эмоции других людей, уметь взаимодействовать с различными представителями тренировочного процесса, уметь ставить перед собой цель и добиваться ее. Молодым спортсменам трудно справляться с одновременно возникающими требованиями к ним в силу своего юного возраста и недостаточного спортивного опыта.

Подростковый возраст является важным этапом не только в развитии личности спортсмена, но и в определении его дальнейшего профессионального пути. От того, насколько эффективно юный спортсмен научится решать свои спортивные проблемы, преодолевать трудности, понимать и контролировать свои эмоции, ставить и достигать цели, зависит его дальнейшее спортивное будущее.

Проведение развивающей программы обусловлено тем, что для юных спортсменов наиболее актуальной проблемой являются трудности понимания и управления своими и чужими эмоциями.

Исследователи в области психологии спорта, особенно за рубежом, отмечают у юных спортсменов, занимающихся командными видами спорта, довольно низкий уровень эмоциональной компетентности. Практика подготовки спортсменов командных и индивидуальных видов спорта показывает, что наряду с профессиональной подготовкой важно развивать и эмоциональный интеллект, который заключается в способности понимать и управлять эмоциональными состояниями других людей, распознавать и регулировать собственные эмоциональные состояния как во время соревнований, так и на тренировках [3].

Анализ литературы в области спортивной психологии позволил определить, что эмоциональный интеллект у спортсменов изучен недостаточно, спе-

циально разработанной программы по формированию эмоционального интеллекта для спортсменов пока не существует.

Актуальность данной проблемы позволяет сформулировать тему и план исследования.

Тема исследования: формирование структурных компонентов эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта.

Цель: формирование эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта с помощью специально разработанной программы

Задачи:

1. Сделать теоретический анализ проблемы формирования эмоционального интеллекта в подростковом возрасте;
2. Подобрать методический инструмент для измерения эмоционального интеллекта у старшеклассников;
3. Построить программу для занятий, направленных на формирование эмоционального интеллекта;
4. Обосновать эффективность программы по формированию эмоционального интеллекта.

Гипотеза: разработанная на основе использования активных занятий программа может выступить эффективным условием формирования основных факторов эмоционального интеллекта у юных спортсменов, занимающихся командными видами спорта.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ проблемы формирования эмоционального интеллекта;
2. Диагностический метод — опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Люсина Д. В.;
3. Развивающие методы — занятия по программе с использованием активных методов работы для старшеклассников, занимающихся командными видами спорта;
4. Методы математического анализа и интерпретации эмпирических результатов (критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона).

Исследование проводилось на базе 3 спортивных школ: МОУ ДОД СДЮСШОР № 2 г. Вологды, МОУ ДОД ДЮСШ № 3 г. Череповца, ГБОУ ДОД СДЮСШОР № 56 г. Москвы с декабря 2012 по март 2013 года. Выбор соответствующих баз для проведения исследования обусловлен огра-

ниченностью специфики выборки (юноши баскетболисты в возрасте 15–17 лет, занимающиеся баскетболом профессионально) в условиях одного города, а именно — г. Вологды. Поэтому для проведения более качественного исследования были задействованы спортсмены из других городов (г. Череповец, г. Москва).

В исследовании приняли участие 43 спортсмена в возрасте от 15 до 17 лет, экспериментальная группа составила 22 человека, контрольная — 21.

Программа практических занятий разрабатывалась на основе концепции эмоционального интеллекта Люсина Д. В., где эмоциональный интеллект понимается, как способность понимать свои и чужие эмоции, и управление ими [2]. Структура эмоционального интеллекта включает в себя следующие компоненты, на развитие которых направлена программа [1]:

- МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект). Способность к пониманию эмоций других людей и управление ими.

- ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

- ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.

- УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

- МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса), и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

- МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, возможно, склонность к манипулированию людьми.

- ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.

- ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

- ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

В ходе занятий использовались разнообразные психологические методы и техники.

Эмпирическое исследование состояло из следующих этапов:

1. Измерение имеющегося уровня развития основных факторов эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта.

2. Формирование экспериментальной и контрольной групп с эквивалентными показателями по факторам эмоционального интеллекта.

3. Разработка программы формирования основных факторов эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта и доказательство ее предполагаемой эффективности.

4. Организация формирующего эксперимента с применением разработанной программы.

5. Анализ уровня выраженности основных факторов эмоционального интеллекта у старшеклассников в экспериментальной и контрольной группе до воздействия после воздействия в экспериментальной группе.

6. Интерпретация результатов формирующего эксперимента и оценка эффективности развивающей программы.

Для проверки значимости воздействия с помощью разработанной программы по формированию основных факторов эмоционального интеллекта у старшеклассников, занимающихся командными видами спорта, был использован Т-критерий Вилкоксона.

Различия в выраженности значений измеренных факторов ЭМИн в экспериментальной группе до и после проведения программы в рамках формирующего эксперимента являются статистически достоверными, свидетельствуют о положительной динамике изменений факторов эмоционального интеллекта, их сформированности на более высоком уровне у испытуемых экспериментальной группы в конце эксперимента, что в свою очередь свидетельствует об эффективности проведенного психологического воздействия с помощью программы активных занятий.

Отсутствие изменений в факторе контроль экспрессии объясняется тем, что высокие значения по данному фактору для баскетболистов не реальны, т. к. именно за счет свободной экспрессии, подвижности и быстроты реакции достигаются хорошие результаты в спортивной игре.

В контрольной группе статистически значимых различий между выраженностью факторов эмоционального интеллекта за время проведения эксперимента не обнаружено.

Для сравнения уровня выраженности значений факторов эмоционального интеллекта после проведения формирующего эксперимента в экспери-

ментальной и контрольной группах испытуемых был использован U-критерий Манна-Уитни.

Различия по выраженности значений факторов эмоционального интеллекта в группах являются доказанными и статистически достоверными, что свидетельствует о положительном воздействии программы специальных активных занятий по формированию основных структурных компонентов эмоционального интеллекта у спортсменов экспериментальной группы.

Отсутствие различий в оценках испытуемых экспериментальной и контрольной групп по фактору ВЭ (контроль экспрессии) объясняется тем, что данный фактор, выражающий способность контролировать внешние проявления своих эмоций, мешает спортсменам командных видов спорта быть успешными в игре. Через экспрессию представители командных видов спорта взаимодействуют между собой в команде, строят комбинации этого взаимодействия. Если намеренно формировать у спортсменов контроль экспрессии, то это приведет к скованности в движениях в процессе игры, искусственности в поведении, к накоплению отрицательных эмоций, конфликтам в команде и в итоге — к снижению результативности в спорте.

Положительная динамика уровня выраженности оценок основных структурных компонентов эмоционального интеллекта у спортсменов экспериментальной группы может быть объяснена следующими факторами:

1. Программа занятий научно обоснована, отличается новизной задач и техник комплексного воздействия на структуру ЭМИн, адекватна эмоционально-волевой направленности спортсменов командных видов спорта в молодом возрасте;

2. Программа занятий соответствует основным требованиям построения развивающих программ, а так же этическим правилам проведения активных форм обучения, в том числе с использованием элементов тренинговой работы;

3. Направленность и личная заинтересованность психолога, ведущего занятия в оказании психологической помощи спортсменам в формировании эмоционального интеллекта как средства повышения спортивных достижений;

4. В программе занятий учитывались возрастные особенности участников, что привело к получению ими позитивного опыта общения и взаимодействия в группе.

5. Старшеклассники, занимающиеся командными видами спорта, в рамках занятий пытались актуализировать способности эмоционального интеллекта, чтобы научиться понимать и управлять своими и чужими эмоциями, чувствовать себя комфортно и уверенно в разных игровых ситуациях, адаптироваться

к разному поведению соперника, эффективно общаться между собой, с тренером и судьями.

Более высокая динамика оценок основных факторов ЭМИн у подростков — спортсменов может быть достигнута за счет следующих факторов:

1. Увеличения времени после проведения развивающей программы, для того, чтобы способности и умения успели интериоризироваться (перейти во внутренний план действий). Возможность проведения повторной диагностики спустя два месяца, вместо одного в данном исследовании, обеспечила бы более устойчивые и положительные результаты.

2. Увеличение числа и времени занятий программы, необходимых для полного и качественного формирования основных факторов эмоционального интеллекта, привело к более прочным связям и отношениям между факторами ЭМИн.

3. Включение программы по формированию и укреплению основных факторов эмоционального интеллекта в систему комплексной психологической подготовки спортсменов.

4. Повышение социально-коммуникативной компетентности тренерского состава с помощью специальной программы может быть укрепляющим фактором в процессе формирования эмоционального интеллекта у подростков — спортсменов командных видов спорта.

5. Проведение занятий по плану и графику разработанной программы без помех со стороны тренировочного процесса.

Практическая полезность исследования заключается в обосновании программы для команды баскетболистов и ее повторения в рамках психологического сопровождения с другими командами спортсменов. Психологи могут использовать данную программу в спортивных школах для спортсменов старшего подросткового возраста или в кадетских и юношеских профессиональных командах с целью достижения большей сыгранности и взаимопонимания в спортивных командах, для укрепления стрессустойчивости и уверенности подростков в необходимости победы своей команды, понимания и контролирования своих и чужих эмоций.

Литература:

1. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22

2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36
3. Lane A. Emotional Intelligence [Электронный ресурс] / A. Lane // Sports psychology II. Think your way to success. P2P Publishing Ltd, 2007. — pp. 65–87. — Режим доступа: <http://magnoliatrack.com/psychologytwo.pdf>. (Дата обращения: 23.05.2013).

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Детско-родительские отношения как фактор развития познавательных способностей детей

Авдеева Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Детско-родительские взаимоотношения считаются одним из главных факторов развития личности. Полноценное развитие личности ребёнка в семье возможно при благоприятных условиях, которые в свою очередь, зависят от типа детско-родительских отношений, сложившихся в семье. Микроклимат в семье — это основа физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка. На сегодняшний день существуют разнообразные формы повышения познавательной активности и познавательного интереса младших школьников. Важно сформировать у детей не только систему знаний, но и сферу познания. Процессы коммуникативной функции и взаимопонимания в семье играют важную роль во взаимодействии компонентов интеллектуальной сферы и развития личности. Изучение детско-родительских отношений в семье и развития познавательных способностей детей младшего школьного возраста проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 145» г. Красноярска. В экспериментальном исследовании принимали участие 52 учащихся младших классов в возрасте от 8 до 10 лет и их родители. Для эмпирического исследования использовались тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), тесты «Творческое мышление» (Туник Е. Е.) и методика Э. Ф. Замбацэвичене для исследования словесно-логического мышления. Опишем далее полученные результаты. Результаты исследования словесно-логического мышления младших школьников по методике Э. Ф. Замбацэвичене представлены на рисунке 1.

Высокий уровень оценки успешности представлен у 50 % учащихся (27 % — IV уровень выполнения заданий и 23 % — III уровень выполнения заданий). Низкий уровень оценки успешности представлен также у 50 % уча-

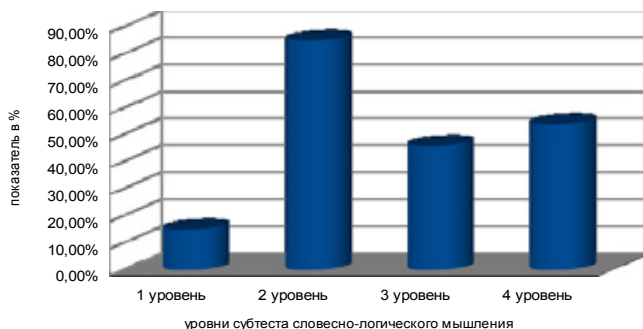


Рис. 1. Показатели (в %) выполнения субтестов по исследованию словесно-логического мышления по методике Замбацьявичене Э. Ф. в группе младших школьников

щихся (42 % — II уровень выполнения заданий и 8 % — I уровень выполнения заданий). Далее рассмотрим данные, полученные с помощью тестов «Творческое мышление» (Туник Е.Е). Результаты исследования мышления (вербальная область) представлены на рисунке 2 и 3.

Как видно из представленных результатов на рисунке 2 и 3 в группе младших школьников с высоким уровнем оценки успешности выполнения словесно-логического мышления показатель выполнения вербальной области имеет следующие характеристики: высокий и средний показатель выполнения — 93 % (24 учащихся); низкий показатель выполнения — 7 % (2 ученика). Группа младших школьников с низким уровнем оценки успешности выполнения словесно-логического мышления имеет следующие показатели выполнения вербальной области батареи тестов: высокий и средний показатель выполнения — 14 % (6 учащихся) и низкий показатель выполнения — 86 % (20 учащихся). Результаты диагностики исследования мышления (образная область) представлены на рисунке 4 и 5. В группе учащихся с высоким уровнем оценки успешности выполнения словесно-логического мышления показатель выполнения образной области батареи тестов представлен следующими характеристиками: высокий и средний показатель выполнения — 76 % (20 учащихся); низкий показатель выполнения — 24 % (6 учащихся).

В группе младших школьников с низким уровнем оценки успешности выполнения словесно-логического мышления показатель выполнения вербальной области батареи тестов определяется следующим образом: высокий

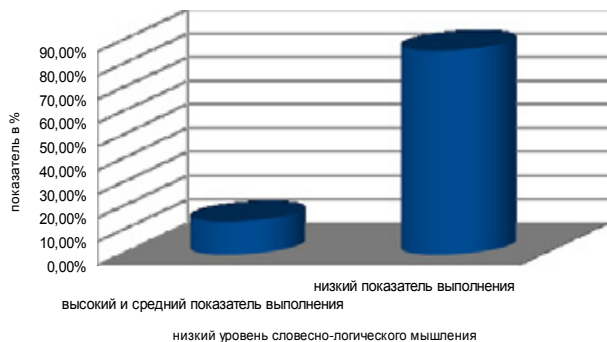


Рис. 2. Показатели в (%) выполнения теста «Творческое мышление»
Туник Е. Е. (вербальная область) у младших школьников с низким уровнем
словесно-логического мышления

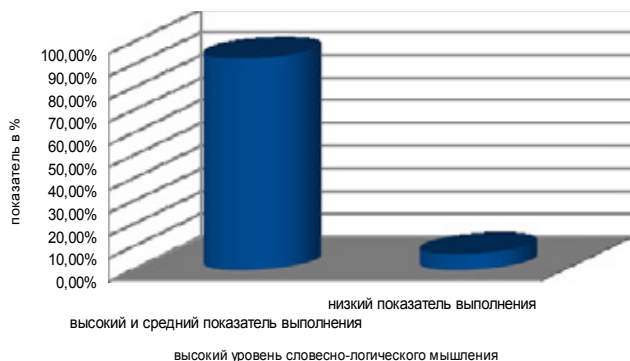


Рис. 3. Показатели в (%) выполнения теста «Творческое мышление»
Туник Е. Е. (вербальная область) у младших школьников с высоким уровнем
словесно-логического мышления

и средний показатель выполнения — 61 % (16 учащихся); низкий показатель выполнения — 39 % (10 учащихся). Результаты диагностики родительского отношения (тест А. Я. Варга, В. В. Столин) родителей, дети которых имеют высокий уровень словесно-логического мышления, представлены на рисунке 6.

По шкале «Принятие — отвержение» положительное отношение к ребенку выражено в 20 семьях, что составляет 76 %. Взрослые одобряют инте-

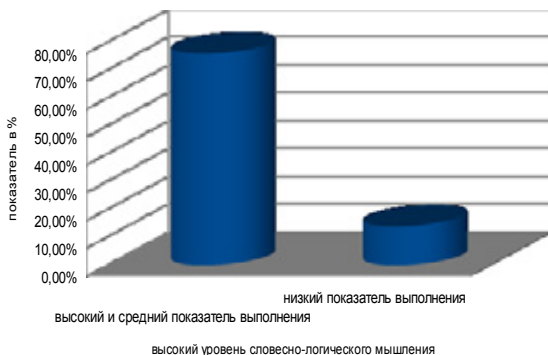


Рис. 4. Показатели в (%) выполнения теста «Творческое мышление»
Туник Е. Е. (образная память) у младших школьников с высоким уровнем
словесно-логического мышления

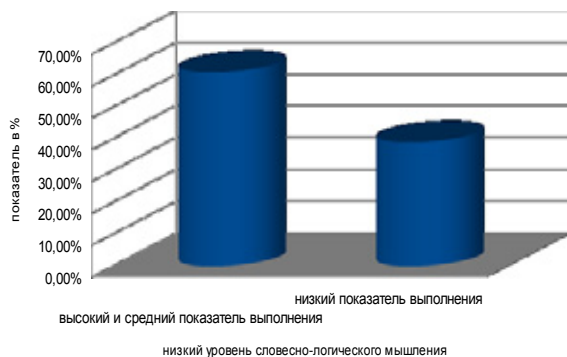


Рис. 5. Показатели в (%) выполнения теста «Творческое мышление»
Туник Е. Е. (образная память) у младших школьников с низким уровнем
словесно-логического мышления

рессы ребенка, поддерживают его планы, не испытывают по отношению к ребенку отрицательных чувств. По шкале «Кооперация» в 18 семьях (68 %) родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу. По шкале «Симбиоз» в 10 семьях (38 %) родители стараются быть ближе к своему ребенку, удовлетворяя его основные разумные потребности,

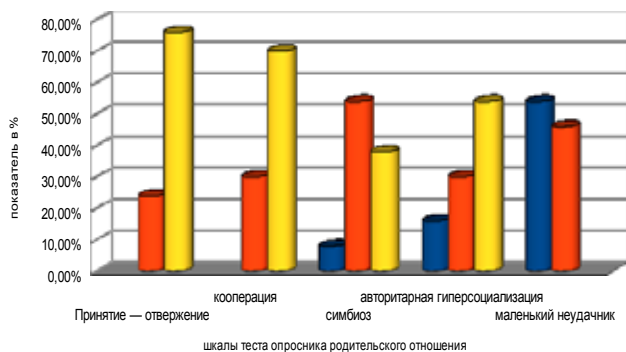


Рис. 6. Показатели теста-опросника родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) в группе родителей, имеющих детей с высоким уровнем словесно-логического мышления

в двух семьях (8 %) родители устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, не заботясь о нем. По шкале «*Авторитарная гиперсоциализация*» в 14 семьях (52 %) родители по отношению к ребенку ведут себя авторитарно, задают строгие дисциплинарные рамки и контроль, а в 4 семьях (16 %) контроль за действиями ребенка со стороны родителей практически отсутствует. По шкале «*Инфантилизация*» ни в одной семье не выявлено отношения к собственному ребенку как к маленькому неудачнику. В 14 семьях (52 %) родители воспринимают неудачи ребенка случайными и верят в него. Ниже приведены результаты по тесту-опроснику родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина родителей, дети которых имеют низкий уровень словесно-логического мышления. Полученные результаты, представленные на рисунке 7, можно охарактеризовать следующим образом.

По шкале «*Принятие-отвержение*» положительное отношение к ребенку выражено в 4 семьях, что составляет 16 %. Родители одобряют интересы ребенка, поддерживают его планы, проводят с ним достаточно много времени, а в 10 семьях (38 %), родители испытывают по отношению к ребенку отрицательные чувства, считают неудачником, низко оценивают его способности и нередко своим отношением третируют ребенка. По шкале «*Кооперация*» в 2 семьях (8 %) родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, в 6 семьях (24 %) родители не проявляют заинтересованности и участия в его делах. По шкале «*Симбиоз*» в 6 семьях (24 %) роди-

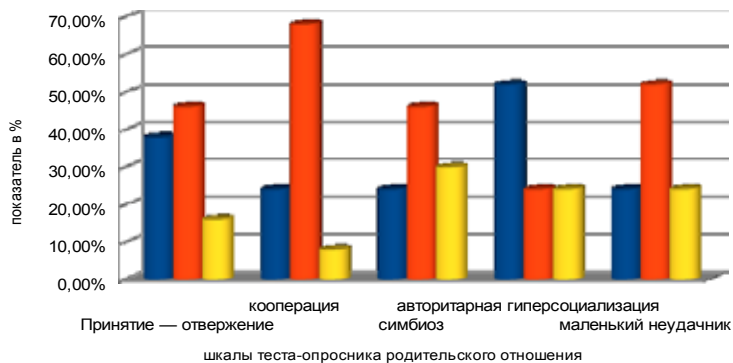


Рис. 7. Показатели теста-опросника родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина в группе родителей, имеющих детей с низким уровнем словесно-логического мышления

тели стараются быть ближе к своему ребенку и удовлетворять его основные разумные потребности, в 8 семьях (30 %) родители устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком. По шкале «*Авторитарная гиперсоциализация*» в 6 семьях (24 %) родители по отношению к ребенку ведут себя авторитарно, в 6 семьях (24 %) контроль за действиями ребенка со стороны родителей практически отсутствует. По шкале «*Инфантилизация*» в 6 семьях (24 %) родители относятся к собственному ребенку как к маленькому неудачнику. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными и он игнорирует их. Только в 2 семьях (16 %) родители воспринимают неудачи ребенка случайными и верят в него и его успехи.

Для получения результата статистической обработки данных мы использовали критерий Фишера. Положительное отношение к ребенку, уважение и признание его индивидуальности, поощрение самостоятельности и инициативы влияют на уровень словесно-логического мышления. Чем выше показатель данной шкалы, тем благополучнее формируется словесно-логическое мышление и вербальная область мышления. Чем ниже показатель данной шкалы, тем менее благополучно формируются познавательные способности ребенка и вербальная область мышления. Исходя из выше сказанного, можно сказать о том, что, семьи, в которых у учащихся высокий уровень словесно-логического мышления и высокие и средние показатели вербального мышления отличаются адекватным отношением к ребенку к такому, как он есть. В семьях, где учащиеся имеют низкий уровень словесно-логического мышления, ре-

бенок воспринимается, как неприспособленный, неудачливый или неразумное существо. Следовательно, для полноценного развития личности, познавательных способностей ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений. В младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью становится учение, появляется еще один значимый взрослый, учитель, но рядом остается ближайшее окружение ребенка, его семья.

Литература:

1. Котова Е. В. Детско-родительские отношения в различных типах семей. — Красноярск, 2004.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М., 2003.
3. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. — СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.

Особенности работы педагога с детьми со слабой и инертной нервной системой

Васильева Татьяна Сергеевна, учитель биологии и географии
ГБОУ СОШ № 268 (г. Санкт-Петербург)

Всвоей повседневной практике учителю приходится сталкиваться с врождёнными, генетически закреплёнными свойствами нервной системы, которые были выделены И. М. Сеченовым:

- сила нервной системы — нервная система человека (как и высших животных) может быть сильной или слабой;
- подвижность нервной системы — нервная система может быть подвижной или инертной;
- уравновешенность нервной системы — нервная система может быть уравновешенной или неуравновешенной [4, с. 249].

Все эти врождённые характеристики нервной системы остаются с человеком на всю жизнь. Внешняя обстановка может видоизменить их, но не из-

менить их по сути. Более того, любая попытка полностью «переделать» ребёнка неизбежно приведёт к неврозу.

Различные сочетания свойств нервной системы составляют темперамент. «чистые» № темпераменты (холерики, сангвиники, флегматики и холерики) встречаются относительно редко. Как правило, мы имеем дело со смешанными темпераментами. В попытках изменить врождённый темперамент нет никакого смысла: ведь любой из них позволяет добиться успеха. Ребёнок любого темперамента может хорошо учиться, быть прилежным учеником и воспитанным человеком. Следовательно, задачей педагога, как и родителя, должно стать развитие положительных качеств темперамента и сдерживание проявления нежелательных особенностей. Такой подход со стороны взрослых способствует развитию характера.

И. П. Павлов указывал, что свойства нервной системы в основном проявляются в трёх сферах деятельности:

- 1) общая активность;
- 2) особенности моторики;
- 3) свойства эмоциональности [4, с. 257].

На основе темперамента, под влияние воспитания и самовоспитания формируется характер — ядро личности человека. Наиболее активно этот процесс происходит в школьные годы, в подростковом возрасте. Если темперамент заложен в человеке генетически, то характер формируется под влиянием социальных условий и требований, предъявляемых обществом к человеку. Чем больше характер будет соответствовать темпераменту, тем гармоничнее будет личность.

Таким образом, темперамент определяет внешний рисунок поведения, в отличие от формируемого в течение жизни характера, в котором проявляется отношение человека к окружающему миру.

Выбирая меры воспитательного воздействия, педагогам и родителям необходимо помнить о том, что некоторые требования могут вступать в противоречие с врождёнными особенностями нервной системы, а потому приводить к нежелательным последствиям. Например, стремление развить у меланхолика «соревновательный дух» может привести к нервному срыву. Одновременно с этим, нужно стараться сдерживать проявление нежелательных особенностей нервной системы. Например, склонных к нарушениям дисциплины сангвиников и холериков необходимо с раннего детства приучать к ограничениям и режиму, чтобы не усилить чрезмерную подвижность и возбудимость таких детей. Зато жёсткие требования по отношению к меланхоликам и флег-

матикам могут привести к развитию несамостоятельности, нерешительности, неуверенности в себе и застенчивости.

Задача родителей и педагогов — помочь маленькому человеку найти свой собственный стиль деятельности и поведения, соответствующий его физиологическим особенностям.

Особенности работы с детьми со слабой нервной системой

Педагогам обычно легче работать с выносливыми и помехоустойчивыми детьми с сильной нервной системой. Дети со слабой нервной системой отличаются такими особенностями, как невысокая работоспособность, низкая способность противостоять действию внешних раздражителей, высокая чувствительность и ранимость. Дети с такими чертами могут испытывать затруднения в самых разных ситуациях: при выполнении сложных и больших по объёму домашних и классных заданий, во время самостоятельной, проверочных и контрольных работ, при сдаче зачётов и экзаменов, при публичной защите своих проектов. Следует особенно отметить, что таким детям вообще труднее давать устные ответы, особенно, если учитель задаёт очень быстрый темп работы. Возникают трудности и при работе в группе, так как такие дети с трудом распределяют внимание между несколькими участниками коллектива, легко отвлекаются на все реплики товарищей, при этом порой сами не решаются высказывать, а тем более отстаивать, своё мнение. Насмешка со стороны одноклассника, резкое замечание учителя могут надолго «выбить из колеи». Примечательно, что даже активное использование на одном уроке различных дидактических приёмов, которые требует быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой, в данном случае даёт обратный результат: ребёнок быстро устает и хуже справляется с заданиями. Особенно нужно быть осторожным, оценивая результаты труда ребёнка со слабой нервной системой, так как негативный опыт усиливает отрицательные черты слабого типа.

Мы уже отмечали, что изменить особенности человека, связанные с силой нервной системы нельзя, однако педагог может организовать учебный процесс таким образом, чтобы на уроке чувствовали себя комфортно дети и с сильной, и со слабой нервной системой.

Мы рекомендуем следующие приёмы при работе с детьми со слабой нервной системой:

1. При опросе отдавать предпочтение не устным, а письменным ответам,
2. Не торопить ученика при ответах, давая ему время сосредоточиться,

3. Не спрашивать по новому материалу на том же уроке, когда он был изучен,
4. Избегать моментов неожиданности, предупреждая заранее о предстоящих работах и заданиях,
5. С осторожностью выставлять неудовлетворительные оценки,
6. Избегать резких замечаний,
7. Чаще хвалить таких детей за любой успех в работе, повышая таким образом его самооценку,
8. Создавать на уроках ситуации, в которых ребёнок будет наиболее успешен.

Когда же ребёнок с такой нервной системой может проявить свои лучшие качества? Оказывается, таких ситуаций совсем не мало. Как известно, чтобы научиться решать задачи нового типа или усвоить новое правило, нужно решить ни одну типовую задачу или пример. Такая монотонная и рутинная работа приводит к формированию навыка, но она очень нелюбима детьми с подвижной и сильной нервной системой. В противоположность им, дети со слабой и инертной нервной системой с удовольствием отрабатывают новые приёмы и способы решения, доводя их до автоматизма, получая, в конечном итоге, более высокий результат. Именно из них получаются вдумчивые и кропотливые исследователи, которые, к тому же, ещё смогут потом прекрасно оформить письменный отчёт о своей работе.

Работая над проектами, такие дети стараются как можно больше найти материалов по своей теме, хорошо его систематизируют и обобщают. Именно такие дети хорошо справляются с подготовкой докладов и сообщений, часто знают гораздо больше, чем предусмотрено программой. Выполняя собственные исследовательские работы и проекты, они умеют не только красиво оформить свой отчёт, но и грамотно и уместно использовать наглядный материал, представляя свои маленькие открытия в виде, схем, графиков или рисунков.

Особенности работы с детьми с инертной нервной системой

Традиционно считается, что в школе больше проблем возникает из-за поведения детей с лабильной нервной системой. Однако быстрое протекание всех нервных процессов обычно делает их успешными учениками, быстро «схватывающими» новый материал и быстро находящими верные ответы на поставленные вопросы.

Дети с инертной нервной системой редко нарушают дисциплину, поэтому обычно не вызывают серьёзных нареканий у учителей. Однако учебная дея-

тельность у инертного ребёнка вызывает ряд серьёзных трудностей: из-за замедленного реагирования на все раздражители они с трудом переходят от одного вида деятельности к другому, медленнее усваивают новый материал и вырабатывают новые навыки, часто не успевают следить за ходом урока и вести конспект. Особенно неуспешными такие дети бывают в ситуациях ограниченного времени и тогда, когда невыполнение задания в срок может угрожать получением плохой оценки.

Чтобы ребёнок с такими особенностями чувствовал себя на уроке спокойно и мог добиться хороших результатов, от учителя требуется знание правил и приёмов работы с такими детьми:

1. Не следует спрашивать ребёнка в самом начале урока, так как он входит в рабочий ритм постепенно,
2. Нельзя торопить такого ребёнка, так как это вызывает у него повышенную тревожность и резко снижает результативность,
3. Нельзя отвлекать такого ребёнка, когда он занят выполнением какого-либо задания,
4. Постоянно подчёркивать успехи ребёнка, повышая его уверенность в своих силах.

Очень важно понимать, что в некоторых случаях такие дети имеют преимущества, которые надо использовать и обязательно акцентировать на них внимание самого ребёнка.

Такие дети очень самостоятельны в выполнении заданий, внимательно слушают объяснения учителя, кропотливы и обстоятельны при выполнении работы, способны выдерживать длительное напряжение, причём их работоспособность только возрастает в течение работы, тогда, как лабильные дети уже устают и теряют всякий интерес к работе. Они очень рано научаются организовывать своё время и добиваются прекрасных результатов, если им предоставляется возможность работать в индивидуальном ритме. Обладая хорошей долговременной памятью, инертные дети при выполнении новых заданий привлекают прошлые знания, что делает их часто очень успешными в учёбе. Иногда такие дети превращаются в «живые энциклопедии», которые обладают обширными знаниями по разным темам.

Не только учителю или родителю важно знать сильные и слабые стороны инертной нервной системы, но и самому ребёнку, который способен самостоятельно использовать свои преимущества и добиваться успеха.

Таким образом, хочется ещё раз подчеркнуть следующее: не существует плохих и хороших особенностей нервной системы, сильные и слабые, ла-

бильные и инертные имеют равные возможности для достижения высоких результатов, но путь достижения этих результатов различен. Найти этот путь и помочь ребёнку пройти его — задача и педагогов, и родителей.

Литература:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М.: Знание, 1992. — 80 с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. — 1988. No. 6. — С. 71–77.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 320 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 560 с.
5. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. — М.: Генезис, 2000. — 288 с.

Я-концепция творческого саморазвития педагога

Дробышева Оксана Александровна, преподаватель

Тамбовское областное государственное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Педагогический колледж г. Тамбова»

Образованность и профессиональная компетентность педагога сегодня — это не только владение основами профессиональных знаний, но и умение ориентироваться в потоке научной информации, анализировать новые педагогические системы обучения, альтернативные и вариативные программы, адаптировать эффективный педагогический опыт. Для труда педагога специфично возникновение ситуаций, которые требуют мгновенного анализа, умения предвидеть, творческого подхода в выборе способов достижения нужных результатов.

Поэтому всесторонняя теоретическая разработка вопросов формирования творчески активной личности будущего педагога в условиях высшего и среднего профессионального образования является особенно актуальной.

Творческий потенциал, являясь системным качеством личности будущего специалиста, может быть оптимально сформирован в условиях специальной программы профессионально-творческого обучения, обогащенной творческой среды на основе включения широкого спектра различных эвристических задач; психолого-педагогической поддержки и содействия студентам в приобретении творческого опыта; создания определенного благоприятного психологического микроклимата; профессионального образца креативного поведения педагогов. Речь идет о педагоге-исследователе. Это категория талантливых, высокого уровня педагогического мастерства учителей. У педагогов этой категории собственная оригинальная педагогическая концепция, которая имеет научную новизну и практическую значимость и, кроме того, привлекательна для определенного числа учителей-коллег, ведущих с ним и под его непосредственным руководством экспериментально-исследовательскую работу, разрабатывая и творчески развивая концептуально и практически значимые педагогические идеи. Характерно, что учитель-исследователь имеет оригинальную собственную систему учебно-воспитательной работы, его ученики успешны и поступают в престижные вузы, они часто являются победителями республиканских конкурсов, олимпиад, соревнований.

Учитель-исследователь обладает ярко выраженными склонностями и способностями к творческой, исследовательской деятельности. Он владеет методологической культурой, способностью видеть и активно решать актуальные педагогические проблемы. Для его учебно-воспитательной работы характерен творческий подход к делу, постоянные поиски новых, резервных возможностей для повышения эффективности и качества педагогического труда, для развития творческих и других личностных качеств учащихся.

Учитель-исследователь творчески и с увлечением работает, и его творческий энтузиазм передается его ученикам. Он, как правило, имеет научные публикации, которые привлекают внимание коллег своей оригинальностью и практической значимостью.

К этой позиции близка и точка зрения В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова, которые считают, что педагогическая импровизация является важнейшим элементом педагогического творчества учителя и его саморазвития [2].

С одной стороны, педагогическую импровизацию можно охарактеризовать как фрагмент педагогической деятельности, в котором учитель в процессе решения предварительно не планируемой педагогической задачи экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей.

Вместе с тем в современных условиях, стимулирующих участие педагогов в экспериментально-исследовательской деятельности, резко возросла потребность в наличии высокого творческого потенциала, в культуре творческого саморазвития специалиста.

Исследования показывают, что культура творческого саморазвития педагога — это весьма сложное, многоуровневое и системное образование. Творческое саморазвитие педагога — это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности учителя в его профессионально-творческом становлении [1].

Анализ компонентного состава культуры творческого саморазвития личности педагога показывает, что стратегии реализации творческого потенциала определяются, с одной стороны, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой, — степенью осознания и самопознания своих сильных профессионально-личностных качеств.

Особые трудности в реализации творческого потенциала педагог испытывает в связи с тем, что ему чаще всего недостает методологической культуры, исследовательских умений и способностей, что, в свою очередь, приводит к профессиональному разочарованию, эмоциональному выгоранию, так как многие профессиональные ожидания, к сожалению, не оправдываются.

В связи с этим творческой самореализации педагога необходимо учить еще на этапе подготовки к профессионально-педагогической деятельности в педагогическом колледже (вузе).

Путь к творчеству у педагога начинается с *осознания собственного потенциала*, а затем с создания «Я — концепции» творческого саморазвития. Чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах, будущему педагогу необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего. Сравнительный анализ позволяет выстроить вектор творческого саморазвития — преодолев рутину и стереотипы восприятия профессиональной деятельности, стать креативом — творцом.

«Я-концепция» творческого саморазвития напрямую связана с объективной оценкой своих способностей и личностных качеств, верой в собственные силы. В процессе разработки «Я-концепции» творческого саморазвития большое значение имеет осмысление культурных рамок жизнедеятельности будущего педагога.

Учитывая специфику менталитета российского педагога, следует стремиться к синтезу европейской и азиатской культур, каждая из которых обладает собственными традициями отношения к творчеству, как акту активного преобразования окружающего и внутреннего мира, как стратегии жизнедеятельности, представляющей особую ценность и значимость для личности.

И если для азиатской культурной традиции характерны стремление к целостному интуитивному осмыслению мира; следование традициям прошлого, даже в рамках инноваций; приоритет духовных ценностей над материальными; почитание родовых связей и укрепление родовых кланов, семейных уз; устойчивость профессиональных интересов; существенное отличие городского образа жизни от не городского, то в западной культурной традиции преобладают стремление к аналитическому осмыслению мира; быстрое принятие нового (авангардизм); приоритет материальных ценностей; раннее стремление детей уйти из-под опеки родителей, стать самостоятельным, независимым; быстрая смена профессионального профиля, интересов, увлечений; стирание граней между городом и деревней.

В зависимости от того, какую культурную традицию мы берем за основу личной концепции профессионального развития, зависит профессиональная траектория развития — по инновационному или традиционному пути; с ориентацией на прошлое или будущее; с перспективой самораскрытия всех своих потенциалов, достижения на этой основе профессионального и статусного роста с соответствующей материальной составляющей успешности или стремлением сохранить стереотипный, традиционный стиль профессиональной деятельности, обеспечивающий стабильность, минимум риска, но и минимум самореализации.

При выборе культурной ориентации для реализации собственного творческого потенциала можно посоветовать, сталкиваясь с любым новым явлением, мысленно отвечать на следующие вопросы:

— Что я вижу принципиально нового для себя/для профессии в данной ситуации?

— Что из этого я могу извлечь для своего саморазвития, для улучшения своей жизни, жизни окружающих, обучения и воспитания школьников?

— Что меня ожидает в будущем, если я стану следовать новому в собственной повседневной жизни, в профессиональном обучении?

— Насколько новое лучше старого; нравственно ли следовать ему; полезно ли оно для меня и других?

— Что нового я сам могу привнести в свою жизнь, жизнь общества, профессиональную среду?

— Какие творческие способности и другие личностные и профессиональные качества мне необходимо развивать?

— Что делать в плане образования и самообразования?

— Какими принципами и правилами необходимо руководствоваться, чтобы достичь своих целей?

Следует не забывать при этом, что чем чаще мы будем обращаться к осмыслению собственной деятельности как саморазвивающей, сделаем её предметом наших неоднократных размышлений, тем выше вероятность, что, став специалистом, мы не разочаруемся в выбранной профессии и станем для детей не только педагогом, но и наставником — авторитетным носителем особого знания, позволяющего стать творцом собственной судьбы.

Чтобы сделать что-то существенное в жизни, реализовать свой потенциал необходимо:

1. Чётко ориентироваться на проблему, которую необходимо решить.

2. Целенаправленно, длительно изыскивать средства и методы для ее решения.

3. Максимально задействовать собственный творческий потенциал: не бояться экспериментировать, рисковать, пока не обнаружится собственное, адекватное ситуации и проблеме решение.

4. Учитывать, что стандартное решение, удобное и адекватное одной проблеме, не может быть адекватным для проблемы иного уровня. Помнить, что жизнь — самое нестандартное явление, а потому, подходить к ней следует творчески.

5. Освоив творческую жизнедеятельность, переносить её навыки и умения на деятельность профессиональную.

Решение данных глобальных задач требует рассмотрения личности педагога как интеллигентной, осмысливающей приоритеты творческого саморазвития личности, обладающей концепцией творческого саморазвития в плане профессиональной деятельности.

Литература:

1. Анисимов О. С. Креативная акмеология. М.: РАНС, 2008.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
3. Любарт Т. Психология креативности. М.: Когнито-Центр, 2009.

Проблема отклоняющегося поведения в подростковом возрасте (в помощь учителю)

Назмутдинов Ризабек Агзамович, кандидат психологических наук, доцент
Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Костанайской области»
(Республика Казахстан)

Раскрывая психологическую характеристику «трудных» подростков, необходимо рассмотреть терминологические аспекты проблемы. В связи с тем, что отклоняющееся от общепринятых норм поведение у детей и подростков — проблема многоплановая, включающая аспекты психолого-педагогического, медико-биологического, социального и юридического характера, в литературе встречается достаточно большое количество разнообразных терминов, раскрывающих данный феномен. Изначально в отечественной педагогической и психологической (педологической) литературе рассматриваемые вопросы раскрывались под эгидой «проблемы трудного детства», «проблемы детской дефективности» (В. П. Кащенко, А. Ф. Лазурский, Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др.) и до настоящего времени категорию детей и подростков с нарушениями поведения называют «трудными» в учебно-воспитательном плане. В клинико-психологической литературе используются термины «расстройства поведения», «девиантное поведение», «нарушения эмоционально-волевой сферы», «нарушения в аффективной сфере», «дети с патологическим формированием личности», «акцентуации характера и личности», «дисгармоническое психическое развитие». В юридической практике рассматриваются такие формы, как «делинквентные подростки», «противоправное, преступное, криминальное поведение». В психолого-педагогических и социально-психологических исследованиях употребляются термины; дезадаптивное поведение, отклоняющееся поведение, педагогически запущенные дети, подростки с асоциальным поведением и др.

С. А. Беличева дает следующее определение: «Отклоняющимся называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения агрессивной или корыстной ориентации, так и социально пассивного типа» [1].

Подросток, не сумевший благополучно преодолеть новый этап становления своего психосоциального развития, отклонившийся от нормы, полу-

чает статус «трудного». В первую очередь это относится к подросткам с асоциальным поведением.

Нарушениями поведения или социальной дезадаптацией называются такие состояния, в которых главная проблема заключается в появлении социально неодобряемых форм поведения. Как бы ни были разнообразны эти формы, они почти всегда характеризуются нарушением социальных связей.

Под девиантностью подразумевают отклонение от принятых в обществе норм без правонарушений. Если нарушения достигают уровня уголовно наказуемых действий, то такое поведение у несовершеннолетних принято называть делинквентным (от латинского *delinquo* — провиниться, совершить проступок).

По определению Н. М. Йовчук и А. А. Северного, школьная дезадаптация представляет собой невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых ему той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует. Наиболее часто школьная дезадаптация проявляется в невозможности обучения ребенка по программе, адекватной его способностям, а также в нарушениях поведения, не согласующихся с принятыми дисциплинарными нормами.

Школьная дезадаптация представляет собой сложное вторичное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности и среды. Роль средовых факторов играют особенности психологического климата в педагогическом коллективе, личностные характеристики учителей, администрации и персонала школы, психологические факторы учебного процесса, взаимоотношения в семье, психическое здоровье родителей школьника, межперсональные отношения в среде сверстников и т. д. Любой из этих факторов может создавать предпосылки для возникновения школьной дезадаптации, но центральное место в ее происхождении все же занимает психический фактор особенности личности ребенка во всем их многообразии в процессе становления и взаимодействия со средой. За достаточно однообразными проявлениями школьной дезадаптации зачастую скрывается многообразная психическая патология преимущественно пограничного уровня: остаточные явления резидуально-органического поражения ЦНС с цереброастеническим синдромом, энцефалопатией, неврозоподобными и гипердинамическими синдромами, органическим инфантилизмом, психопатии, реактивные и невротические депрессии, неврозы и т. п. Авторы подчеркивают, что в происхождении школьной дезадаптации никогда не участвует один из причинных факторов. Школьная дезадаптация является результатом вли-

нения всего комплекса факторов, причем указанные факторы не только декомпенсируют подростка, но и патологически взаимодействуют друг с другом [2].

Актуальность проблемы школьной дезадаптации имеет четко выраженную тенденцию к росту. Социально-эмоциональные нарушения являются зачастую непосредственной причиной школьной дезадаптации, обуславливающейся взаимовлиянием факторов самой различной природы. С другой стороны, социально-эмоциональные нарушения приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой.

Как показывают исследования А. Е. Личко, Р. Е. Овчаровой (1994), А. А. Грищенко, Л. Б. Филонова и др., наибольшее число детей со школьной дезадаптацией приходится на средние классы. Если у младших школьников дезадаптация встречается в 5–8 % случаев, то у подростков — в 18–20 % случаев. Эти показатели подтверждаются зарубежными исследователями Powers, Hauser, Kilner (1989), которые отмечают, что большинство подростков хорошо приспособлены к жизни, не конфликтуют ни с большинством подростков, хорошо приспособлены к жизни, не конфликтуют ни с родителями, ни со сверстниками, ни с собой, однако 10–20 % имеют те или иные психологические нарушения, начиная от легких, кончая серьезными [3].

Таким образом, наличие акцентуации характера относится к составляющим риска социальной дезадаптации. Некоторые варианты акцентуаций по своему содержанию предрасположены к делинквентному поведению и различным формам асоциального поведения. В первую очередь, это касается делинквентного, неустойчивого и конформного типов, и в меньшей мере — шизоидного и эпилептоидного типов.

У подростков-правонарушителей наблюдается наличие четко выраженных эгоистических, общественно отрицательных, в том числе и аномальных, не свойственных возрасту потребностей. У них деформированы духовные, познавательные, эстетические потребности, утрачен интерес к учебе и в целом ослаблен социально позитивный познавательный интерес. Большинство правонарушений совершается из-за озорства или любопытства, желания развлечься, показать силу, утвердиться в глазах сверстников. На незрелость мотивации указывает тот факт, что большая часть правонарушений носит групповой характер и совершается в ситуативно-импульсивной форме. Личность делинквентного подростка характеризуется крайним индивидуализмом, стремлением исполнять свои желания вопреки требованиям окружающих, социума. Отмечаются: низкая культура досуга, интерес к бесцельному времяпровождению, частые переходы от одного занятия к другому при общей без-

деятельности и отсутствии трудолюбия. В основном правонарушения связаны с удовлетворением примитивных, аномальных для подросткового возраста потребностей в употреблении спиртных напитков, табачных изделий, наркотиков, участии в азартных играх и пр. Совершаемые противоправные поступки связаны с удовлетворением жажды новизны впечатлений, потребности в самоутверждении, принятии членами микрогруппы.

По возрастному критерию делинквентные несовершеннолетние делятся на два основных потока — до 14 лет и старше. Основным побудительным мотивом для совершения противоправных действий подростками до 14 лет является подражание лидеру. Лидер избирается из своей среды, либо случайно импортируется из среды подростков постарше. К таким группам можно отнести стихийным образом возникшие хулиганские банды, не имеющие определенной направленности, группы подростков, уходящих из дома и занимающихся мелкими кражами и попрошайничеством. От массы подростков, организованной таким образом, вероятнее всего ожидать правонарушений, большей частью имеющих в основе вандализм или в определенной мере организованное хулиганство. Последние же чаще всего рискуют попасть под влияние преступных сообществ профессиональных попрошаек, карманников, наркоманов, неонацистских организаций. Сами подростки данного возраста, за редким исключением, ни патологической агрессивности, ни криминальной направленности не проявляют. Реальные преступные сообщества могут иметь непосредственное влияние на подростков. Имея достаточно регулярные контакты с подростками, они используют такие факторы влияния на них, как алкоголь, наркотики, деньги, втягивают несовершеннолетних в свою преступную деятельность, зачастую цинично используя положение закона о неподсудности малолетних подельников. В этих случаях преступления, совершаемые несовершеннолетними, носят характер тяжких или особо тяжких, таких, как грабежи, разбойные нападения, убийства. Одной из причин преступлений, совершаемых подростками с особой жестокостью, детской проституции, краж является проблема детской и подростковой наркомании.

Эмоциональная депривация, дефицит любви порождают попытки самоутверждения доступными средствами: нарушением морально-нравственных норм, дерзостью, грубостью, ложью.

Таким образом, отмечается большое разнообразие терминологии в отношении отклоняющегося поведения в зависимости от аспектов рассмотрения проблемы. Подростки с нарушениями поведения характеризуются незрело-

стью мотивационно-потребностной сферы, низким уровнем самосознания, нравственной неустойчивостью. Негативные личностные характеристики проявляются индивидуально в зависимости от факторов их формирования. Личность подростка в силу ее психической и социальной незрелости менее защищена от воздействия внешних и внутренних стрессоров, чем личность взрослого человека. Поэтому особенно быстро формируются девиантные формы поведения, в том числе алкогольная и наркотическая зависимость.

Литература:

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. — М.: ЭКСМО, 2001. — 142 с.
2. Илешева Р. Г. Нарушения поведения у детей и подростков. — Алма-Ата, 1990. — 160 с.
3. Трифонов В. В. Система подготовки будущих учителей к работе с трудными подростками. — Алматы, 1993. — 479 с.
4. Назмутдинов Р. А. Девиантное поведение как социально-психологическое явление / Р. А. Назмутдинов // Поиск. — 2007. — № 4. — С. 320—324.

Мотивация занятия спортом у спортсменов подросткового возраста

Федулов Илья Сергеевич, учитель физической культуры, аспирант
МБОУ СОШ № 63 (г. Пенза), Пензенский педагогический институт
имени В. Г. Белинского

Термин «мотивация» в психологии спорта употребляется в широком и узком значении. В широком смысле он означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определенных задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или какие-либо действия в течение продолжительного времени [1, с. 54].

Причины, по которым подросток занимается определенным видом спорта, могут быть самыми различными, и их трудно свести к каким-то очевидным принципам. Различными бывают не только мотивы, в результате которых спортсмен подросткового возраста становится членом какой-либо команды, но и мотивы, побуждающие спортсмена выступать во время сезона или в какой-то конкретной игре или соревновании [4].

Для описания мотивов спортивной деятельности Дж. Кретти предлагает три параметра для классификации мотивов.

1. Мотивы осознаваемые и неосознаваемые.
2. Мотивы, источником которых являются физиологические, психологические, социальные потребности.
3. Группа мотивов, формирующаяся под воздействием прошлого опыта, недавнего прошлого опыта, непосредственным опытом деятельности и общения с другими людьми [3, с. 44].

Первую группу мотивов можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого находятся неосознаваемые, на другой — представлены явные мотивы, которые легко осознаются и оцениваются самим человеком.

Вторая группа мотивов, представлена в ряде схем иерархии потребностей и мотивации, в частности схемы А. Маслоу. Например, представитель психодинамического направления Г. Мюррей выделил ряд «психогенных потребностей» и противопоставил их основным биологическим или «висцерогенным потребностям». Эти потребности могут отражаться в различных поведенческих моделях, характерных для спортсменов.

И третья группа мотивов иллюстрирует тот факт, что причины выбора спортсменом того или иного вида спорта и степень достигаемого мастерства могут зависеть от опыта, ситуаций или общения с другими людьми. Мотивы, побуждающие спортсмена заниматься определенным видом спорта, формируются под воздействием, как прошлого, так и настоящего опыта, который влияет на сознание спортсмена.

Характеристика мотивационной структуры отдельного спортсмена-подростка затрудняется не только сложностью имеющейся у него системы ценностей, но также и возможностью влияния его прошлого опыта на формирование отношений к успеху, спорту, труду, авторитетам. По мере того как становится взрослым, степень воздействия на него различных мотивов также меняется.

Потребность в достижении успеха проходит, по крайней мере, три стадии развития по мере созревания ребенка. Сначала, до шести лет, он, выполняя двигательные задачи, воспринимает себя автономно. В начальной школе он

начинает соревноваться с другими, и у него формируются так называемые социальные потребности в достижении успеха. Позже происходит постепенное уравнивание автономных и социальных потребностей [6, с. 68].

Аналогичные изменения претерпевает в жизни ребенка и роль социальных побуждений и поощрений при активизации его деятельности. Первоначально его деятельность изменяется незначительно, когда он выступает в присутствии зрителей или своего товарища. Это его просто возбуждает, но совсем не обязательно, что при этом улучшится его результат. После шести лет ребенок становится достаточно чувствительным к социальным последствиям победы или поражения. Социальное поощрение имеет выраженный положительный эффект на результативность. В подростковом и юношеском возрасте он уже начинает оценивать задачи примерно как взрослый человек, учитывая, насколько они представляют для него какую-то ценность или интерес. Появляется сложная система мотивов, в которой потребности в достижении успеха связаны с личностными и социальными потребностями. Уже старший подросток внимательно оценивает привлекательность задачи для себя лично, а также социальные стимулы к достижению успеха. Юноша — старается предвидеть последствия неудачи.

Для мотивационной системы более взрослого человека характерна все большая ее усложненность, диффузность и, следовательно, затруднительность ее измерения по мере того, как индивид сталкивается с различными ситуациями в период своего созревания.

Тренерам чаще всего приходится работать с детьми, у которых уже сформированы основные потребности в достижении успеха и направленность деятельности. Например, у мальчика, родители которого (особенно отец) всегда ставили перед ним четкие и легко достижимые цели и оказывали ему при этом помощь, скорее всего, будет низкий уровень потребности в достижении успеха. У ребенка, которого никогда не хвалили и не поощряли за достигнутый успех, также будут низкие потребности в достижении. С другой стороны, если родители (или, по крайней мере, один из родителей, желательно отец) ставили перед сыном трудные, но достижимые задачи и предоставляли ему самому добиваться успеха, а затем хвалили, то у него, скорее всего, будет сформирована высокая потребность в достижении успеха, которая положительно отразится на его отношении к занятиям спортом [9 с. 134].

Тренер, занимающийся с подростком, обладающим высоким уровнем потребности в достижении, должен вести себя иначе, чем с ребенком, у которого низкая потребность в достижении успеха. В последнем случае ребенка

необходимо перевоспитывать, поощрять за успех, поддерживать эмоционально и показать ему, что высокого результата можно добиться собственными усилиями без помощи посторонних. С подростком, у которого благодаря ранним достижениям и самостоятельности сформировался целеустремленный характер, следует работать по-другому. Иногда ему надо оказать поддержку после проигрыша или помочь снять опасения и тревогу в ситуациях, когда он может потерпеть неудачу. Более того, у подростков с высоким уровнем мотивации на достижение успеха наблюдается тенденция к снижению потребности в установлении социальных связей с другими.

Подростки, мотивированные на успех обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало, добиться только успехов в своей деятельности, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. В их когнитивной сфере обычно имеется стойкое ожидание успеха. Такие спортсмены рассчитывают получить одобрение за действие, направленные за достижение поставленной цели, а связанная с ней работа вызывает у них положительные эмоции [8, с. 59].

При доминировании мотивации достижения успеха спортсмен подросткового возраста предпочитает задачи средней и слегка повышенной степени трудности, так как их решение, старание и способности могут проявиться наилучшим образом. При преобладании мотивации избегание неудач — задачи выбираются легкие или трудные, которые практически невыполнимы. У стремящегося к успеху привлекательность задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для ориентированного на неудачу, — падает.

Мотивированные на достижение успеха подростки в ситуации выбора между немедленным вознаграждением или большим, но отсроченным по времени, выбирают последнее. Спортсмены с низкой склонностью к достижению отличаются большей привязанностью к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение [2, с. 71].

Стремящиеся к успеху подростки свои достижения приписывают внутличностным факторам (способностям, стараниям и т. п.), а избегающие неудачи — внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению и т. п.). Спортсмены, имеющие сильно выраженный мотив избегания неудачи, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут

себя противоположным образом: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, идут вперед, а не расстраиваются.

Структура мотивации достижения спортсменов подросткового возраста носит индивидуальный характер и включает побудительные, базисные и процессуальные основания. Ее типичная динамика проявляется тремя тенденциями. Первая — структура мотивации практически не изменяется в течение длительного времени. Вторая — отдельные компоненты мотивации изменяются волнообразно. И, наконец, третья — наряду со снижением значимости побудительных оснований имеют место волнообразные колебания базисных и процессуальных компонентов мотивации.

Бороться, чтобы преодолеть препятствия, подвергать себя воздействию стресса, изменять обстоятельства и добиваться успеха представляется, по-видимому, одним из мощных мотивов в спортивной деятельности. Многие подростки получают большое удовлетворение от занятий спортом и победы над соперником или при преодолении препятствий, возникающих на их пути. Психологи рекомендуют прямо рассказывать начинающим спортсменам о привлекательности победы над собой и соперниками [10, с. 24]. Мотивация к преодолению препятствия и получаемое от этого удовлетворение действительно являются мощными стимулами. Спортивный опыт является наиболее простым и ранним из стрессоров, с которыми может встретиться юноша. Достижение успеха в трудных условиях, характерных для многих видов спорта, может принести молодым людям большую пользу в дальнейшей жизни, особенно если при этом выполняются некоторые требования.

1. Спортсмену на первом этапе обучения специально указывают на положительное значение преодоления стресса и мотивируют его к активным занятиям спортом.

2. Индивиду дается возможность достигнуть относительного успеха, т. е. к нему не предъявляются необоснованные требования, например, стать чемпионом. Он просто должен раскрыть все свои способности и стремиться к самосовершенствованию.

3. Физический и эмоциональный стресс, которому подвергается юноша, не должен превышать физиологических и психологических возможностей организма, еще не приспособившегося к большим нагрузкам.

Большинству подростков не нужно говорить, что успехи в спорте повышают их престиж в обществе. Уже в школе необходим определенный уровень физических способностей для достижения благоприятной атмосферы. Многолетние и систематические наблюдения за детьми показали, что мальчики,

созревающие рано, достигают успеха в спорте (приобретают статус и самоуважение). В дальнейшем они становятся более уверенными в себе и устойчивыми, в отличие от сверстников, у которых процесс созревания происходил медленнее и которым не удалось достигнуть того же статуса благодаря ранним занятиям спортом.

Литература:

1. Бороздина Л. В. Диагностика мотивации достижения успехов и избегания неудачи. — М., 2002
2. Волков И. П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. — СПб.: Питер, 2002
3. Волков И. П. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов. — М.: Советский спорт, 2005
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 415—476 с.
5. Лазарева Г. Ю. Как приучить ребенка к спорту. — М.: АСТ, 2006
6. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб., 1999.
7. Родионов А. В. Психофизическая тренировка. — М.: ТОО Дар, 1995
8. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. — Советский спорт. 2007
9. Федотова Е. В. Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта. — М.: СпортАкадем-Пресс, 2003
10. Юров И. А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. — М.: Советский спорт, 2006

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

II Международная научная конференция
г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.11.2013. Формат 60х90 ¹/₁₆.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,71. Уч.-изд. л. 5,45. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфической фирмы «Реноме»
192007, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40