



II Международная научная конференция

ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ



Самара

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

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

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

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

Психология: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. — iv, 84 с.
ISBN 978-5-9905785-2-4

В сборнике представлены материалы II Международной научной конференции «Психология: традиции и инновации». 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

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Колтаков Г.С.

Роль эмпатии в науке и обществе 1

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Добровольский Ю.А., Иванова О.А., Токарева Е.А., Токарев А.А.

Исследование творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста 3

Ивакина Е.А.Роль воспитателей и родителей в обеспечении психологического комфорта в детском саду
(практические рекомендации) 15**Подгорнов А.Н., Попов Р.Н.**

Принципы развития человека на основе взаимодействия с окружающими его людьми 18

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Акопян Л.Г.

Особенности проявления видов зависти в зависимости от компонентов самооотношения студента 21

Зародина В.В.Оптимизация взаимоотношений в малой группе через их оценку посредством модульного социотеста
А.Я. Анцупова 25**Крымова Д.А.**

Анализ особенностей структуры гражданской позиции 29

Кузнецова Л.Э., Изотикова О.В.

Личностные детерминанты формирования одиночества у студентов вуза 32

Тарасевич Т.В.

Мотивы выбора брачного партнёра 36

Трифорова Т.В.

Специфика намерений руководителей малого бизнеса 38

Худайкулов Х.Д., Мукимов Б.Р., Сайфиева Ю.У.

Соблюдение правил взаимопонимания 41

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Быстрова Т.В.Особенности жизнестойкости осужденных различного возраста с длительными сроками
отбывания наказания 45**Джанобов М.К.**Скрытые смыслы в голливудских фильмах кинопродюсера Александра Невского и их влияние
на подсознание зрителя 48**Ивакин С.Е.**

Полиграф: мифы общественного сознания и реальные факты 50

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Абдурасулов Р.А., Убайдуллаев Т.

Психологическое влияние узбекского кураша на формирование личностных качеств 55

Балковая А.К., Моисеева Н.К., Тулакина Г.В.

Психологические особенности несовершеннолетних, совершающих самовольные уходы 57

Белоножкина О.В.

Digital natives: экзистенциальные вызовы – девиантные ответы 60

Иваненко Н.Н., Ланцова Т.И.

Формирование учебной мотивации младших школьников (на примере базовой общеобразовательной школы филиала СГПИ в г. Железноводске) 63

Каршибаева Г.А., Абдукадырова Н.Х., Тулаганова Н.И.

Психологические особенности педагогических конфликтов. 65

Каршибоева Г.А., Тулаганова Н.И.

Некоторые факторы преодоления суицидальных действий среди подростков 68

Кушакова Г.Э.

Диалектическое единство формы и содержания в процессе формирования толерантного мышления у молодёжи 71

Махлеева Л.В.

Психолого-педагогические условия ориентации старших школьников на профессию. 74

Пожарский С.О.

Становление лидерских качеств руководителей коммерческих структур в процессе социально-психологического тренинга 76

Сметанина Н.А.

Проведение индивидуальной беседы с подростком в состоянии кризиса. 79

Якубовская Ю.В., Елышева О.Б., Метелкина Е.В.

Особенности коррекции нарушений письменной и устной речи младших школьников. 80

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Роль эмпатии в науке и обществе

Колтаков Георгий Сергеевич, магистрант
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Ключевые слова: эмпатия, сопереживание, вчувствование, сочувствие, свойства личности

Задолго до того, как в психологической науке возник термин «эмпатия» (от греч. *empathia* — сопереживание), такие понятия, как сопереживание и сочувствие уже являлись общеупотребительными и априори служили мерилем морально-нравственного облика личности, а также, признаком психической нормы для специалистов в области психологии. Многочисленные описания этого чувства встречаются еще в старинных летописях, произведениях классического и современного искусства, эпоса, фольклора. Так, главный герой в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» являет собой образ человека с гипертрофированной способностью к эмпатии. Один из примеров героя с полным отсутствием этого свойства — это главный герой произведения В. Ерофеева «Жизнь с идиотом». И в том, и в другом случае мы имеем дело с симптомами психических отклонений, однако художественные образы, описанные авторами наглядно иллюстрируют значимость эмпатии в жизни любого общества.

Ранее считалось, что способность к сопереживанию эволютически отличает высших приматов, как вид, от большинства других живых существ и лишь некоторые виды имеют зачаточные формы эмпатии. Чувства эмпатии преподносилось, как прерогатива разумных существ. Однако, ученые из канадского Университета Макгилла, опытным путем на примере мышей доказали, что не только приматы, но и другие виды животных способны к проявления этого чувства. В последствии было выявлено, что в популяции слонов, также наблюдаются схожие проявления.

Способность к эмпатии не обязательно должна быть связана с ощущением боли. Как показали исследования ученых под руководством Н. Данцигера, у пациентов с генетическим заболеванием врожденной нечувствительностью к боли, при отсутствии болевого опыта, все же проявлялась способность к эмпатии при демонстрации материалов, описывавших физические страдания людей. Испытуемые мимически и моторно отражали переживания боли. Подтверждалось это активацией центров боли в головном мозге при магнитно-резонансном томографическом исследовании. На сегодняшний день, многие психологи, биологи и генетики склонны считать, что способность к эмпатии обусловлена генетически, поскольку

она является наиболее удобным способом анализа чувств и поступков других.

Способность к сопереживанию не могла не привлечь психологов, как с точки зрения его феноменологической сущности, так и в дальнейшем с точки зрения тонкостей его применения в прикладном, профессиональном отношении.

Если обратиться к истокам возникновения самого понятия эмпатии в психологии, необходимо отметить огромный вклад таких именитых ученых, как Э. Титчнер, Т. Липпс, Дильтей, З. Фрейд, В.М. Лейбин, К. Роджерс, Ч. Райкрофт и многих других психологов.

Введения в психологию такого понятия, как эмпатия, имело не только принципиально важный смысл, но и являлось своего рода необходимостью.

Из очевидных причин, по которым данный термин был необходим можно выделить следующие: во-первых, возникла необходимость развести понятия сопереживания в «житейском» понимании и сопереживания в профессиональном понимании. Во-вторых, возникла необходимость сформулировать критерии эмоциональной вовлеченности специалиста во время психологического консультирования, психокоррекционной или психотерапевтической работы, во избежание ряда негативных последствий, как для клиента/пациента, так и для специалиста. Такое формулирование предоставляло возможность заглянуть в саму структуру этого переживания, выделить ее компоненты, что, в свою очередь, являлось определяющим в формировании адекватного психологического раппорта для специалиста в области психологии. Дифференциация общечеловеческого чувства сопереживания и профессионального, открыла новые возможности в понимании процессов более эффективного профессионального взаимодействия психологов/психотерапевтов и клиентов/пациентов. На основе выделившихся компонентов эмпатии, появилась возможность выстраивать те модели лечебного взаимодействия, при которых минимизировались риски возникновения таких негативных последствий для специалиста, как например так называемое «профессиональное выгорание». И, наконец, в-третьих, оптимизация профессиональных возможностей для специ-

алиста, значила, как качественные изменения в работе, так и шанс увеличить объем выполняемых работ в количественном отношении.

На сегодняшний день существует ряд научных определений понятия свойства эмпатии. Приведем некоторые из них.

Термин эмпатия впервые был введен Э. Титченером. Согласно классификации, предложенной автором, эмпатию принято разделять на: эмоциональную, когнитивную и предикативную. Эмоциональная эмпатия вызывается подражательными и аффективными механизмами в отношении других людей. Когнитивная эмпатия — эмпатия основанная на интеллектуальных механизмах сравнения. Предикативная проявляется в виде способности предугадывать возможные аффективные реакции.

Одним из первых концепция эмпатии была предложена немецким психологом Т. Липпсом, который рассматривал ее, как некий психический акт, в процессе которого человек проецирует собственное эмоциональное состояние на предметы, испытывая при этом эстетические переживания различной направленности. Так, эффект зрительных иллюзий рассматривается в концепции автора, как привнесенное субъективное восприятие и наполнение им предмета.

В. Дильтей вкладывал несколько иной смысл в суть эмпатии. Автор считал эмпатию ключевым фактором в понимании окружающей человека действительности. Он понимал эмпатию, как способность человека к проникновению в состояние других людей и воссоздание их переживаний посредством собственных ощущений.

Значительное положение эмпатия занимает и в психоаналитической школе. Так, З. Фрейд описывал его, как попытку понять чувства пациента и сравнить их с собственными. При этом происходит отождествления себя с пациентом, однако дистанцированно на столько, чтобы избежать предвзятости в суждениях и интерпретациях.

Понятие эмпатии в отечественной психологической науке появилось благодаря К. Роджерсу. Автор отводил этому чувству одну из важнейших ролей. Эмпатия в гуманистической психологической концепции Роджерса является одним из основных приемов полноценного психотерапевтического взаимодействия. Полное принятие

клиента, как бы проживание его жизни, всех его переживаний, без оценочных суждений, по мнению автора, — есть необходимые условия успешной психотерапии.

На сегодняшний день проводятся многочисленные научные исследования, с целью выявления связей эмпатии с высшими психическими функциями человека: эмоциональным и социальным интеллектом, мышлением, памятью и вниманием. Изучаются особенности проявления эмпатии в различных социальных группах и сообществах, таких как например, студенты, школьники, представители различных профессий. Определяются различные социальные явления и процессы, в которых проявление эмпатии играет значительную роль. Так, например научный интерес вызывают исследования эмпатии, в ее связи с процессами социализации, адаптации или толерантности личности.

В настоящее время существует достаточно много классификаций и определений эмпатии, объединяет же все эти концепции тот факт, что понятие эмпатии гораздо более сложное, нежели понятие сопереживания.

Оно определенно имеет широкую структуру и вероятно связано со многими свойствами личности, явлениями и процессами в обществе. Эмпатия представляет большой научный интерес еще и за счет возможности междисциплинарных исследований.

В работе психолога способность к эмпатии играет одну из ключевых ролей. В этой связи, наиболее актуальными для науки, на наш взгляд, являются эмпирические исследования, с целью изучения отдельных свойств в структуре чувства эмпатии, на примере специалистов, практикующих в области психологии и психотерапии и представителей других профессий. Цель подобных исследований может заключаться в выявлении специфических переменных эмпатии и их связей или взаимосвязей для представителей тех или иных профессий.

Таким образом, проведенный обзор литературы на заданную тематику, указывает на то, что, не взирая на многочисленные исследования, чувства эмпатии еще недостаточно изучено. Данные обстоятельства предоставляют возможность поиска новых междисциплинарных подходов к его изучению и пониманию.

Литература:

1. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. Под редакцией Игишева, 2008
2. Кондаков, И. М.. Психологический словарь, 2000
3. Лейбин, В. М. Словарь-справочник по психоанализу, 1990
4. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному, 1997
5. Бойко, В. В. Методика диагностики уровня эмпатических способностей. (Тест-опросник на эмпатию Бойко)
6. Источник: <http://psycabi.net/testy/229-metodika-dagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostej-v-v-bojko-test-na-empatiyu-bojko>
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека, 1994

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Исследование творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста

Добровольский Юрий Андреевич, педагог-психолог;
Иванова Ольга Альбертовна, воспитатель-психолог;
Токарева Екатерина Альбертовна, учитель-логопед;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ Школа № 2101 «Филевский образовательный центр» (г. Москва)

Цель исследования: выявление эффективности применения сюжетно-ролевых игр для развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Для исследования выбраны дети 5–6 лет. В практической работе охвачено 30 человек: 15 детей в экспериментальной группе и 15 в контрольной группе.

Исследование проводилось в ГБОУ Школа № 2101 «Филевский образовательный центр», структурное дошкольное подразделение № 9 (Детский сад № 659) г. Москвы.

В ходе исследования использованы следующие методы: наблюдение, беседа, а также применялись различные диагностические методики. Методика № 1. «Нарисуй что-нибудь» Р. С. Немов.

Цель: выявить способности изображать оригинальные образы.

Методика № 2. «Придумай игру» Е. А. Панько.

Цель: выявить уровень развития фантазии.

Методика № 3. «Скульптура» Р. С. Немов.

Цель: исследовать особенности творческого воображения.

Экспериментальная группа

№	Ф. И. ребенка	1 Методика «Нарисуй что-нибудь» Р. С. Немов.	2 Методика «Придумай игру» Е. А. Панько.	3 Методика «Скульптура» Р. С. Немов.	Итог
1	К. И.	2	3	1	6
2	Д. С.	1	2	2	5
3	Т. Т.	6	7	5	18
4	М. А.	3	5	2	10
5	К. А.	5	8	7	20
6	И. К.	6	5	7	18
7	К. И.	7	8	6	21
8	Д. К.	4	3	5	12
9	С. К.	9	8	9	26
10	С. В.	7	6	8	21
11	Щ. Р.	7	5	8	20
12	Б. К.	2	1	3	6
13	Д. Г.	5	2	4	11
14	Д. К.	8	5	6	19
15	К. Л.	9	7	8	24

Высокий уровень развития творческого воображения — 13 %

Средний — 47 % Низкий — 20 % Очень низкий — 20 %

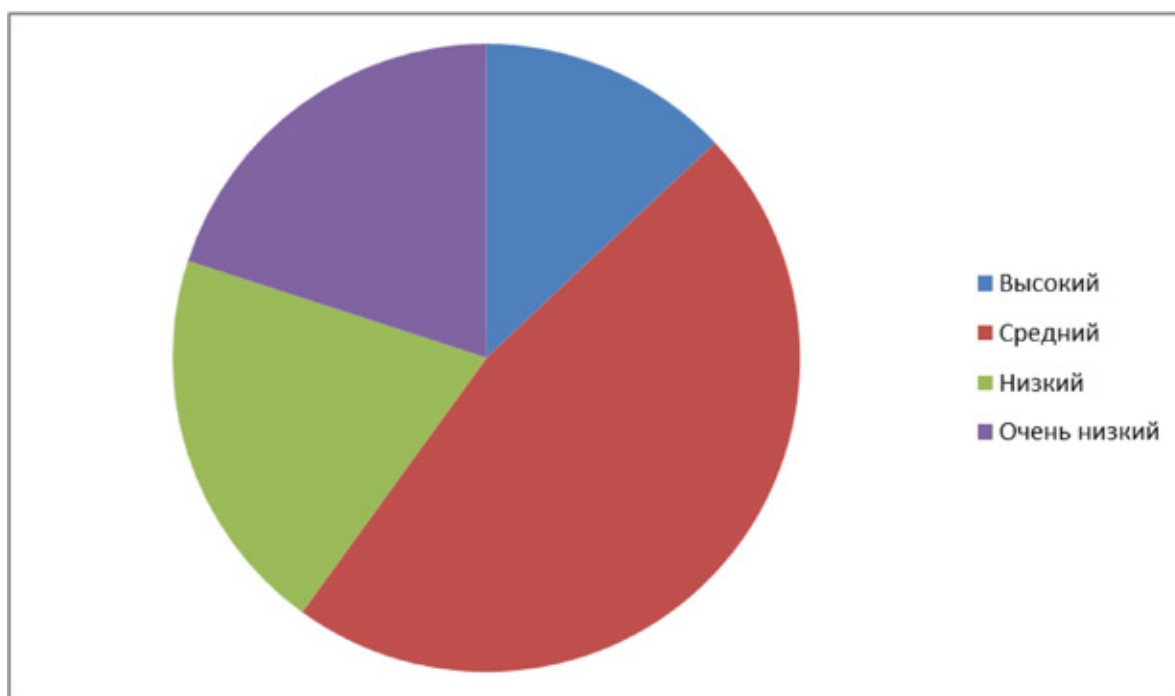


Рис. 1. Диаграмма уровня развития творческого воображения у детей экспериментальной группы

Контрольная группа

№	Ф. И. ребенка	1 Методика «Нарисуй что-нибудь» Р.С. Немов.	2 Методика «Придумай игру» Е.А. Панько.	3 Методика «Скульптура» Р.С. Немов.	Итог
1	М. Л.	7	6	7	20
2	В. Л.	6	5	7	18
3	Д. К.	4	4	4	12
4	П. Ю.	8	5	7	20
5	К. П.	1	2	1	4
6	Д. А.	6	8	4	18
7	Х. Т.	3	2	4	9
8	А. Л.	4	3	3	10
9	Б. Л.	3	5	4	12
10	М. У.	2	1	2	5
11	М. Т.	3	1	1	5
12	П. А.	5	6	5	16
13	И. М.	3	2	1	6
14	И. О.	7	7	6	20
15	Ш. Н.	1	1	2	4

Высокий уровень развития творческого воображения — 0%

Средний — 40% Низкий — 40% Очень низкий — 20%

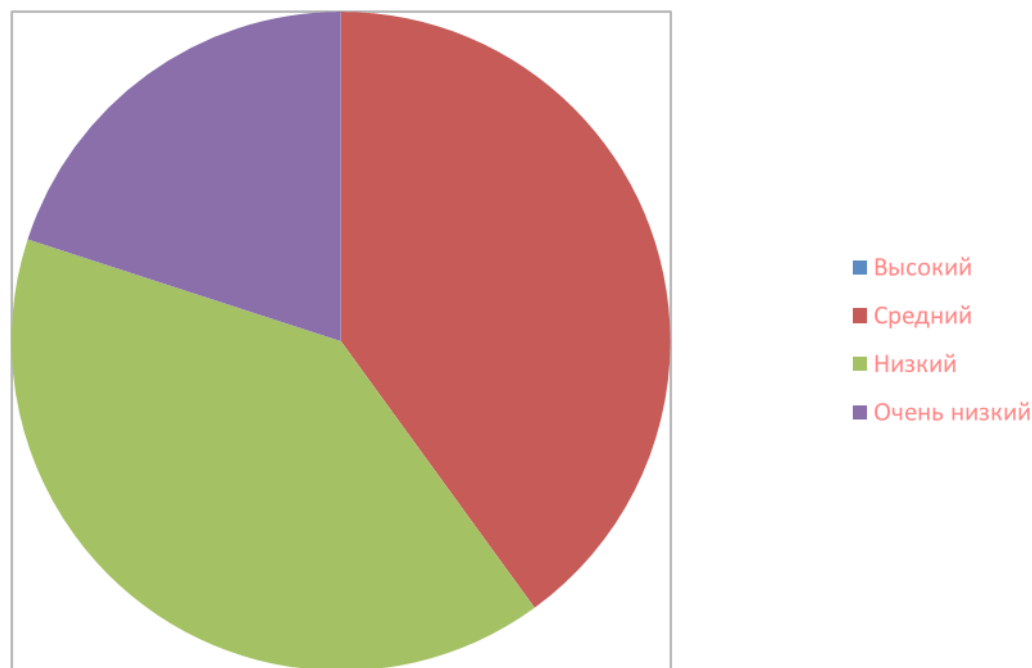


Рис. 2. Диаграмма уровня развития творческого воображения у детей контрольной группы

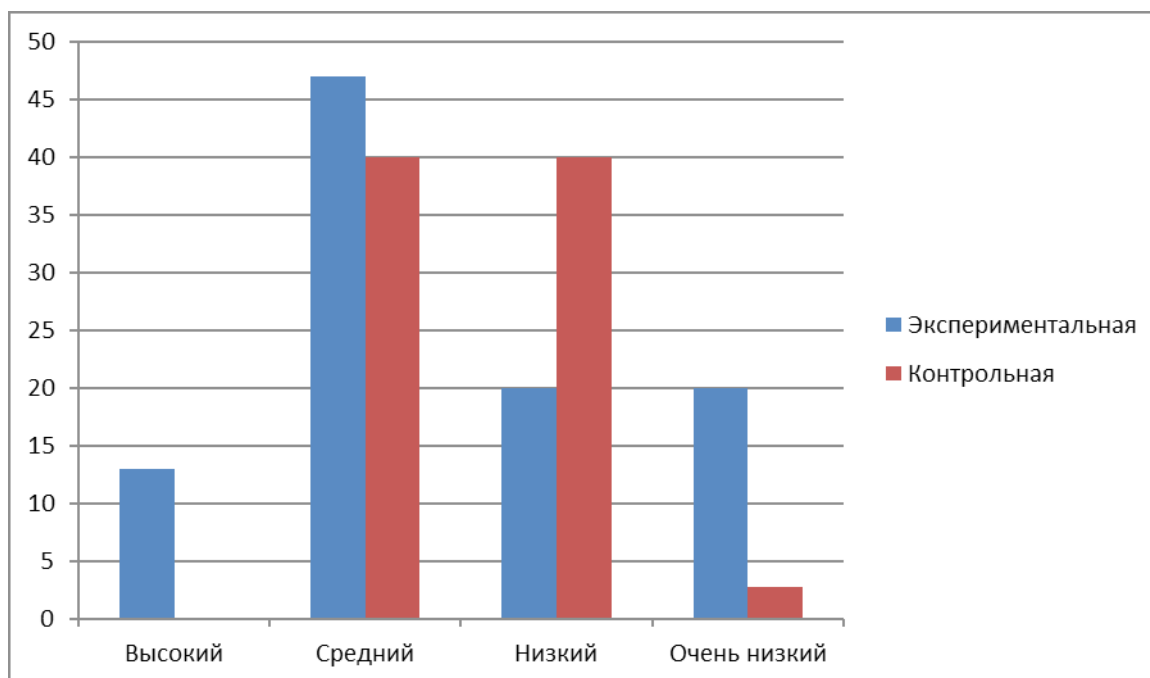


Рис. 3. Сравнительная диаграмма уровня развития творческого воображения у детей контрольной и экспериментальной групп

У нас получилось, что уровень развития творческого воображения у экспериментальной группы чуть выше, чем у контрольной группы.

Это можно объяснить тем, что когда проводилась диагностика по определению уровня развития творческого воображения, мы сначала диагностировали детей для экспериментальной группы и начали с ними проводить коррекционно-развивающие занятия, а в процессе были продиагностированы дети контрольной группы. И только тогда мы заметили, что в экспериментальной группе показатели были чуть выше, чем в контрольной. И тем самым мы не стали диагностировать других детей для экспериментальной группы, так как уже с этой группой полным ходом шли коррекци-

онно-развивающие занятия и процесс уже нежелательно было прерывать потому что уже в экспериментальной группе наблюдался определенный прорыв в развитии творческого воображения.

Программа коррекции творческого воображения у дошкольников.

Цель программы: развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Обогащение знаний и представлений детей об окружающем мире.
2. Раскрытие и развитие творческих способностей каждого ребенка.
3. Создание атмосферы, благоприятной для продуцирования воображения и творчества детей.
4. Гармонизация эмоциональных состояний в коллективе и каждого отдельно взятого ребенка.
5. Сплочение коллектива.
6. Развитие познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.
7. Поощрение и стимуляция желания и стремления детей к познанию и исследованию нового.
8. Показать детям разные стороны, формы и аспекты творческой деятельности, а также показать возможности реализации и применения творческого воображения, креативных идей в жизни.
9. Научить детей творчески подходить к жизненным ситуациям и обстоятельствам.
10. Научить детей мыслить творчески и уметь разряжать свои переживания, эмоции через творчество и в действии воображения.

Форма проведения занятий: групповая 15 человек.

Место проведения занятий: кабинет педагога-психолога.

Количество занятий: 10 (по 2 раза в неделю).

Продолжительность: 30 минут.

Принципы построения программы: наиболее важным возрастным периодом в развитии познавательных процессов является детство ребенка. Изменение психических особенностей ребенка происходит под влиянием той деятельности, которую он осваивает на данный момент. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте становится игровая, однако игра является весьма привлекательной и желаемой для детей, что учитывалось при составлении данной программы, включающей в себя множество разнообразных игр и упражнений. Игра создает атмосферу непринужденности, помогает детям расслабиться. В игре легче и проще усваиваются новые и совершенствуются уже имеющиеся знания, умения и навыки, легче раскрываются творческие способности участников. В программе много подвижных игр, так как детям старшего дошкольного возраста присуща активная двигательная деятельность, в которой происходит как формирование и закрепление новых навыков, ролей и форм поведения, так и разрядка эмоционального состояния, физического напряжения, сплочение детского коллектива. В программе представлено достаточно много игр и упражнений, связанных с художественным творчеством. Работа с цветом, с формами, с образами стимулирует детское воображение. В программе также предусмотрены и упражнения на развитие невербального воображения. Занятия построены таким образом, что в процессе каждого из них затрагиваются и совершенствуются не только творческие способности и воображение ребенка, но и другие познавательная деятельность (память, внимание, мышление, речь, эмоции), так как работа познавательная деятельность (психические процессы) взаимосвязана и развитие одного влияет на функционирование другого. В упражнениях также есть познавательный момент, когда дети узнают что-то новое, чего до ныне не знали или знали недостаточно, а, как известно, объем имеющихся знаний и впечатлений у ребенка является одним из основополагающих моментов для развития и совершенствования творческого воображения.

Инструменты и оборудование: музыкальный центр и диски с детскими сказками и песнями, звуками природы; листы бумаги, простые и цветные карандаши, ластики, фломастеры, краски, кисти, мелки, доска; мягкие игрушки.

Конспекты занятий:

Занятие № 1.

1. Упражнение «Снежный ком».

Цель: позволяет участникам познакомиться, адаптироваться в новой среде, а так же тренирует память.

Ход проведения. Все садятся в круг. Первый участник должен представиться, то есть назвать себя по имени. Кроме того, он сопровождает свои слова жестом или движением, которое его характеризует: это может быть кивок головой, взмах руки и так далее. Задача второго участника, прежде чем представиться самому, полностью воспроизвести все, что делал и говорил предыдущий. Следующие по кругу участники повторяют имена и жесты всех своих предшественников по принципу снежного кома.

2. Упражнение «Мое любимое занятие».

Цель: развитие эмпатии, уверенности в себе, умения слушать, установление благоприятной эмоциональной атмосферы.

Ход проведения. Каждый по кругу рассказывает, что он больше всего любит делать.

3. Упражнение «Пожелание своему соседу».

Цель: развитие чувства коллектива, доброжелательного отношения друг к другу.

Ход проведения. Каждый участник по очереди говорит пожелание соседу справа.

4. Упражнение «Животные».

Цель: игра развивает воображение, пластичность движений и создает веселый настрой, объединяющий группу.

Ход занятия. Каждый участник по очереди с помощью жестов и мимики показывает какое-либо животное, а все остальные участники должны угадать.

5. Прощание.

Заканчиваются все занятия одним и тем же прощанием, которое объединяет детей и связывает дни в единую программу. В первое занятие детям предлагается выработать единый для всех дней ритуал прощания, который должен содержать в себе взаимодействие (например, всеобщее рукопожатие в кругу, аплодисменты друг другу).

Занятие № 2.

1. Упражнение «Приветствие».

Цель: позволяет создать положительную атмосферу и настроить детей на предстоящее занятие.

Ход проведения. В начале упражнения говорится о разных способах приветствия, реально существующих и шуточных. Детям предлагается поздороваться плечом, спиной, щекой, выдумать свой собственный способ приветствия для сегодняшнего занятия.

2. Упражнение «Мое настроение».

Цель: развитие самоанализа и умения слушать других людей.

Ход проведения. Детям предлагается поведать всем остальным о своем настроении: его можно сравнить с каким-либо цветом, животным, состоянием, можно показать его в движении.

3. Упражнение «Говори наоборот».

Цель: развитие воображения, мышления, речи.

Ход игры. Детям предлагается подбирать к словам, произносимым ведущим, слова с противоположным значением.

Стимульный материал:

- а) большой, толстый, темный, пустой, чистый, больной, грустный, сильный, широкий, горячий;
- б) трус, день, зло, свет, радость;
- в) быстро, высоко, далеко, тяжело, жарко;
- г) чинить, встречать, зажигать, кричать, поднимать, забывать, терять, грустить, плакать, нагревать.

4. Упражнение «Море волнуется — раз...»

Цель: развитие фантазии, координации движений, умения управлять своим телом.

Ход проведения. Водящий произносит считалку:

Море волнуется — раз,
Море волнуется — два,
Море волнуется — три,
Морская фигура на месте замри!

Пока он это говорит, все участники свободно двигаются, изображая волны. На слово «замри» все замирают, показывая какое-нибудь существо или предмет. Водящий подходит по очереди к каждой из фигур и прикосновением руки оживляет ее. Игрок-фигура изображает движениями и озвучивает своего персонажа так, чтобы получилось похоже. Водящий пытается отгадать. Когда все фигуры изображены, он выбирает самую удачную, которая становится водящим.

5. Прощание.

Занятие № 3.

1. Упражнение «Счет».

Цель: сплочение группы, формирование настроения на занятие.

Ход проведения: участники рассчитываются по порядку. Те, кто называет цифру, содержащую три, подпрыгивает на месте.

Другой вариант — с участниками обговаривается запретная цифра. Когда до нее доходит счет, вместо ее называния, участнику нужно прохлопать в ладошки эту цифру (например, если запретная цифра 5, то ребенок 5 раз хлопает).

2. Упражнение «Квадраты».

Цель: развитие воображения.

Оборудование: листы с изображением квадратов, ручки, карандаши.

Ход проведения. Участникам предлагается придумать разные способы разукрасить 13 квадратов разной величины черной ручкой или простым карандашом. Затем квадраты демонстрируются друг другу.

3. Упражнение «Нарисуй чувства».

Цель: развитие воображения.

Оборудование: листы бумаги, простые и цветные карандаши, ластик, краски.

Ход проведения. Каждому ребенку предлагается нарисовать то чувство, которое он испытывает на данный момент. В конце дети показывают друг другу свои рисунки, либо устраивают небольшую выставку.

4. Прощание.

Занятие № 4.

1. Упражнение «Комплимент».

Цель: развитие доброжелательного отношения друг к другу, сплочение группы.

Оборудование: мягкая игрушка или мяч.

Ход проведения. Дети становятся в круг. Одному из них вручается игрушка, которую он должен кинуть в руки тому, кому хочет, при этом сказав ему комплимент. И так продолжается до того момента, пока все участники не получат хотя бы по одному комплименту.

2. Упражнение «Составь предложение».

Цель: развитие воображения, умения правильно строить предложения.

Ход проведения. Участникам предлагается составить предложение, используя три разных слова.

Наборы слов:

- пчела, компьютер, город;
- сад, игра, утро;
- закат, зима, лошадка;
- Африка, жираф, облака;
- Север, мечта, медведь.

3. Упражнение «Отгадывай-показывай».

Цель: развитие воображения, фантазии, творчества, памяти, умения оперировать образами, быстроты мышления и координации движений, расширение знаний об окружающем мире.

Стимульный материал: тексты загадок.

Ход проведения. Участники строятся в круг. Ведущий читает загадку, ученики должны быстро ответить и принять соответствующую отгадке позу или двигательное действие. Другой вариант — ведущий загадывает загадку каждому ученику по очереди.

Загадки:

1. Глазастая, зубастая, хвостом виляет, в океане промышляет. (Акула)
2. Это старый наш знакомый, он живет на крыше дома. Длинноногий, длинноносый, он летает на охоту за лягушками в болото. (Аист)
3. Шевелились у листка все четыре лепестка, я сорвать его хотел, он вспорхнул и улетел. (Бабочка)
4. День и ночь по лесу рыщет, день и ночь добычу ищет, ходит, бродит он молчком, уши серые торчком. (Волк)
5. Всех перелетных птиц черней, чистит пашню от червей, целый день на пашне вскачь и зовется птица... (грач).
6. Волосата, зелена, в листьях прячется она, хоть и много ножек, бегать все равно не может. (Гусеница).
7. Ходит, голову задрал, не потому, что важный граф, не потому, что гордый нрав, а потому, что он... (жираф).
8. Мчится без оглядки, лишь сверкают пятки, мчится что есть духу, хвост короче уха. Живое угадай-ка, кто же это? (Зайка)
9. На лугу живет скрипач, носит фрак и ходит вскачь. (Кузнечик)
10. Лесники ее котят взять домой не захотят, ей не скажешь: кошка, брысь, потому что это... (рысь).
11. Ты со мною незнаком? Я живу на дне морском, голова и восемь ног — вот и весь я... (осьминог).
12. По завалам, по оврагам ходит зверь хозяйским шагом, любит он душистый мед да малину с веток рвет. (Медведь)
13. Под водой живет народ, ходит задом наперед. (Рак)
14. Я устраиваюсь ловко, у меня с собой кладовка. Где кладовка? За щекой! Вот я хитренький какой. (Хомяк).
15. Кто на свете ходит в каменной рубахе? В каменной рубахе ходит... (черепаха).
16. В воде проживает, хвостом виляет, зубаста, а не лает. (Щука)
17. Птица сверху налетает и цыплет скорей хватает. (Ястреб)
18. Бегае среди камней, не угонишься за ней. Ухватил за хвост, но — ах! А хвост — в руках. (Ящерица)

4. Прощание.

Занятие № 5.

1. Упражнение «Добрые-злые».

Цель: развитие воображения, образного мышления, эмоциональной сферы, изобразительных навыков.

Оборудование: карточки с контурными изображениями двух фей (королей, волшебников, принцесс) по количеству детей, простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей или фломастеров, красок.

Ход проведения. Ведущий раздает детям карточки и говорит: «На листе бумаги вы видите изображения двух волшебниц. Представьте себе, что одна из них злая, другая добрая. Чтобы всем было понятно, где какая волшебница, дорисуйте и раскрасьте их лица и одежду так, чтобы это стало понятно каждому. Возможно, вы захотите изобразить ка-

кие-нибудь волшебные вещи или сказочных спутников наших волшебниц». По окончании рисования устраивается мини-выставка работ.

2. Упражнение «Облака-загадки».

Цель: развитие творческого мышления, умения оперировать образами, памяти, воображения.

Ход проведения. Пока дети рисуют, ведущий подходит по очереди к каждому ученику, предъявляет ему лист бумаги с изображенными на нем контурами фигур. Ребенку необходимо определить, на что похожи рисунки-облака.

3. Упражнение «Чтение цветов».

Цель: развитие правого полушария головного мозга, отвечающего за творческие способности и воображение, развитие внимания и мышления.

Ход проведения. После предъявления облаков-загадок, ребенку предлагается другая картинка — со словами, обозначающими цвета, но выполненными другими цветами. Глядя на картинку, ребенку надо вслух произнести как можно быстрее цвета, которыми написаны слова.

4. Прощание.

Занятие № 6.

1. Упражнение «Ухо-нос».

Цель: развитие правого полушария головного мозга, отвечающего за творческие способности и воображение, развитие внимания, формирование настроения на занятие, создание веселого настроения, объединяющего группу.

Ход проведения. Детям предлагается выполнить следующую последовательность действий: «Левой рукой беремся за кончик носа, а правой — за противоположное ухо, то есть левое. Одновременно отпускаем ухо и нос, хлопаем в ладоши и меняем положение рук так, чтобы уже правая держалась за кончик носа, а левая — за противоположное, то есть правое ухо».

2. Упражнение «Силуэты фигур».

Цель: развитие воображения, образного мышления, графических навыков, художественного вкуса.

Оборудование: карточки с контурным изображением предметов или силуэты фигур, вырезанные из плотной бумаги (по количеству детей), простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей, фломастеров или красок.

Ход проведения. Ведущий раздает детям карточки и говорит: «Перед вами незаконченные рисунки. В них не хватает многих деталей, они грустные, бесцветные. Дорисуйте то, что необходимо, и раскрасьте рисунки». По окончании рисования проводится мини-выставка работ.

3. Упражнение «Составление рассказа по картинке».

Цель: развитие воображения, мышления, речи, умения строить предложения и рассказы, развитие эмпатии, умения распознавать эмоциональные состояния.

Ход проведения. Пока дети рисуют, ведущий подходит по очереди к каждому ученику, предъявляет ему картинку с изображениями лиц мальчиков, выражающих разные эмоциональные состояния. Ребенку нужно рассмотреть картинку, понять эмоциональное состояние мальчиков, придумать и рассказать, что произошло у каждого из героев.

4. Прощание.

Занятие № 7.

1. Упражнение «Колечко».

Цель: развитие правого полушария головного мозга, отвечающего за творческие способности и воображение, развитие внимательности, моторных навыков, формирование настроения на занятие, создание веселого настроения, объединяющего группу.

Ход проведения. Ведущий предлагает ребятам поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем указательный, средний, безымянный, мизинец. Сначала можно делать это каждой рукой отдельно, затем одновременно двумя руками.

2. Упражнение «Почему это произошло?»

Цель: развитие воображения, мышления, речи.

Ход проведения. Ведущий предлагает детям назвать возможные причины возникновения каждой из заданных ситуаций.

Стимульный материал:

1. Автобус остановился.
2. Мужчина снял шляпу.
3. Девочка сидела на берегу реки.
4. Мальчик не принес из леса ни одного гриба.
5. В доме погас свет.
6. Все окна в квартире были распахнуты настежь.

3. Упражнение «Что может произойти?»

Цель: развитие воображения, мышления, речи.

Ход проведения. Ведущий предлагает детям послушать описания событий и назвать как можно больше его возможных последствий.

Стимульный материал:

1. Девочка уронила семечко.
2. Девочка уронила карандаш на пол.
3. Садовник поливал клумбу из шланга.
4. Охотник выстрелил в воздух.
5. Мальчик увидел в магазине интересную книгу.

4. Упражнение «Животные» (см. Занятие № 1).

5. Прощание.

Занятие № 8.

1. Упражнение «Фантастическое животное».

Цель: развитие воображения, мышления, речи, сплочение коллектива.

Оборудование: лист бумаги, простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей (для каждого ребенка).

Ход проведения. Ведущий предлагает детям придумать и нарисовать фантастическое животное, а затем придумать о нем рассказ. При возникновении затруднений ведущий задает детям опорные вопросы, например:

- Как зовут это животное?
- Где оно живет?
- Чем питается?
- Чем любит и не любит заниматься?
- Какой у него характер?
- Много ли у него друзей? Почему?
- Есть ли у него враги? И так далее.

После окончания рисования дети рассказывают о своем животном и показывают его остальным ребятам.

2. Упражнение «Не может быть!»

Цель: развитие воображения, умения оперировать образами, строить предложения.

Ход проведения. Каждый из учеников по очереди называет что-нибудь невероятное: вещь, явление природы, необычное животное, рассказывает случай.

3. Упражнение «Море волнуется — раз...» (см. Занятие № 2)

4. Прощание.

Занятие № 9.

1. Упражнение «Хлопки».

Цель: установление настроения на занятие, развитие группового взаимодействия.

Ход проведения: участники группы встают в линию или круг. По команде, начиная с первого, каждый участник последовательно делает один хлопок. Хлопки должны идти друг за другом. Один участник делает только один хлопок.

2. Упражнение «Заколдованный лес».

Цель: развитие воображения, образного мышления, изобразительных навыков, художественного вкуса.

Оборудование: карточки со схематическим изображением деревьев и незаконченными линиями неопределенного характера (по количеству детей), простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей (для каждого ребенка).

Ход проведения. Ведущий раздает детям карточки и говорит: «Перед вами заколдованный лес. Волшебник накрыл его шапкой-невидимкой, поэтому многие растения и обитатели леса оказались невидимыми. Но кое-что вы можете разглядеть, наверное потому, что шапка была маловата. Давайте попробуем расколдовать лес. Внимательно рассмотрите картинку, затем превратите все линии в законченные рисунки. Помните, что лес был необычайно красив и полон обитателей». Можно также предложить детям дополнить рисунки изображениями зверей, людей, насекомых, птиц, сказочных персонажей. По окончании рисования устраивается мини-выставка работ.

3. Упражнение «Придумай зарядку».

Цель: развитие воображения, эмоциональная разрядка, совершенствование двигательных навыков, сплочение коллектива.

Оборудование: во время проведения упражнения включаются детские песни из мультфильмов.

Ход проведения. Участники встают в круг. Каждому ребенку по очереди предлагается составить по 2–3 упражнения и придумать им названия для проведения зарядки на обозначенную тему. Например: «Дровосеки на работе», «спортсмены на стадионе», «перелет птиц», «лягушки на болоте».

4. Упражнение «Комплимент» (см. Занятие № 4).

5. Прощание.

Занятие № 10.

1. Упражнение «Удивительная ладонь».

Цель: развитие воображения, образного мышления, изобразительных навыков, художественного вкуса.

Оборудование: лист бумаги, простой карандаш, ластик, наборы цветных карандашей, восковых мелков, краски и кисти (для каждого ребенка).

Ход проведения. Ведущий предлагает детям обвести свою ладонь с раскрытыми пальцами. После завершения подготовительной работы детям сообщается: «Ребята, у вас получились похожие рисунки, давайте попробуем сделать их разными. Дорисуйте какие-нибудь детали и превратите обычное изображение ладони в необычный рисунок». По окончании рисования устраивается мини-выставка работ. Каждый участник может рассказать о том, что он нарисовал и почему.

2. Упражнение «Артисты пантомимы».

Цель: развитие воображения, мышления, эмоциональной сферы, совершенствование выразительных движений.

Оборудование: мешочек с маленькими листочками бумаги, на каждой из которых написано или изображено то, что нужно будет показать ребенку.

Ход проведения. Ведущий предлагает детям «стать артистами театра пантомимы» и, вытягивая по очереди бумажку из мешочка, изображать то, что написано на ней, при этом остальные участники должны угадать, что он изображает:

- а) животные: медведь, петух, лягушка, утка, пингвин, кошка, собака, заяц и так далее;
- б) ситуации из жизни: «повар готовит обед», «хозяйка убирает комнату», «шофер чинит автомобиль» и прочие;
- в) эмоциональные состояния, чувства, которые испытывают различные персонажи: «кошка, встретившая собаку», «влюбленный человек», «празднование день рождения», «у человека болит зуб» и прочие;

Также могут быть предложены варианты, связанные с профессиональными деятельностью и сказочными персонажами: «ходить как великан», «походка военного», «волшебник», «скрипач» и так далее.

3. Прощание

Вторичное обследование творческого воображения детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальная группа

№	Ф. И. ребенка	1. Методика «Нарисуй что-нибудь» Р. С. Немов	2. Методика «Придумай игру» Е. А. Панько.	3. Методика «Скульптура» Р. С. Немов.	Итог
1	К. И.	5	4	6	15
2	Д. С.	6	7	4	17
3	Т. Т.	8	8	9	25
4	М. А.	8	6	6	20
5	К. А.	10	10	10	30
6	И. К.	10	10	10	30
7	К. И.	9	8	8	25
8	Д. К.	6	8	5	19
9	С. К.	10	10	10	30
10	С. В.	8	9	9	26
11	Щ. Р.	10	10	10	30
12	Б. К.	10	7	7	24
13	Д. Г.	10	10	10	30
14	Д. К.	9	9	7	25
15	К. Л.	10	10	10	30

Очень высокий уровень развития творческого воображения — 40 %

Высокий — 33 % Средний — 27 % Низкий — 0 % Очень низкий — 0 %

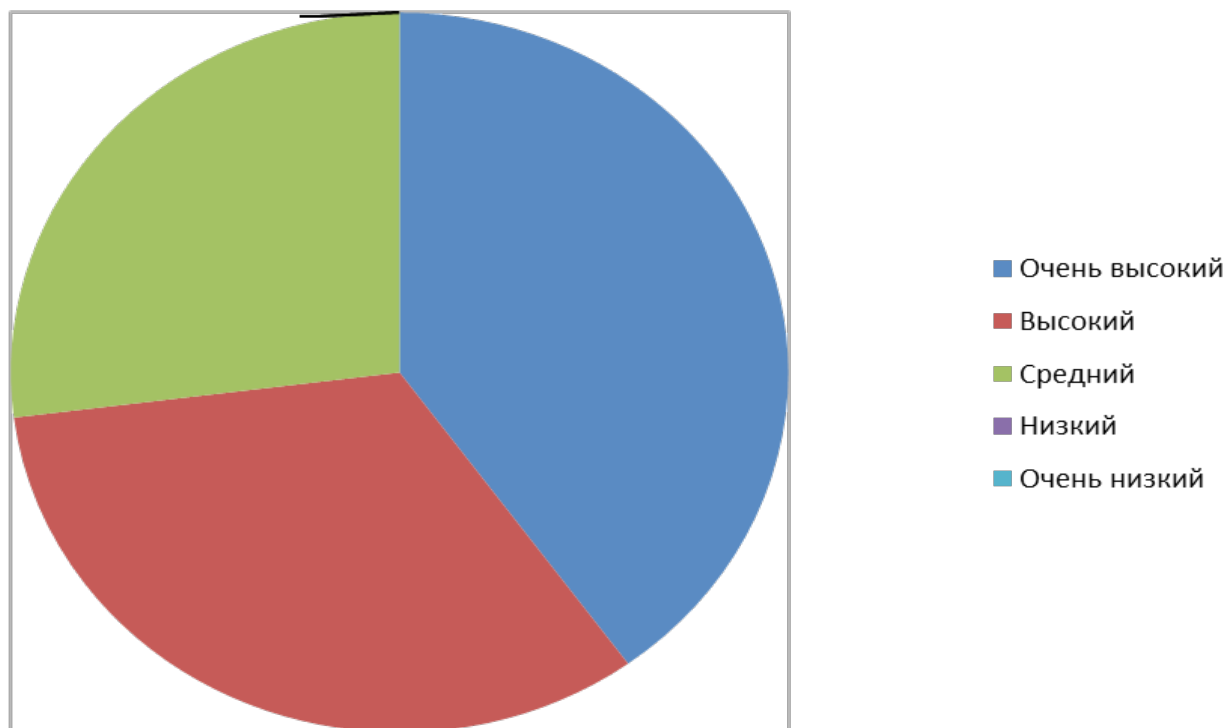


Рис. 4. Диаграмма уровня развития творческого воображения у детей экспериментальной группы

Контрольная группа

№	Ф. И. ребенка	1. Методика «Нарисуй что-нибудь» Р. С. Немов	2. Мето- дика «При- думай игру» Е. А. Панько.	3. Методика «Скульптура» Р. С. Немов.	Итог
1	М. Л.	8	6	7	21
2	В. Л.	6	7	6	19
3	Д. К.	5	6	5	16
4	П. Ю.	7	8	6	21
5	К. П.	2	2	6	6
6	Д. А.	7	7	5	19
7	Х. Т.	4	6	5	15
8	А. Л.	7	5	5	17
9	Б. Л.	9	9	6	24
10	М. У.	4	5	7	12
11	М. Т.	4	4	3	11
12	П. А.	9	7	8	24
13	И. М.	3	4	3	10
14	И. О.	10	7	9	26
15	Ш. Н.	5	4	6	11

Очень высокий уровень развития творческого воображения — 0%

Высокий — 20% Средний — 47% Низкий — 27% Очень низкий — 6%

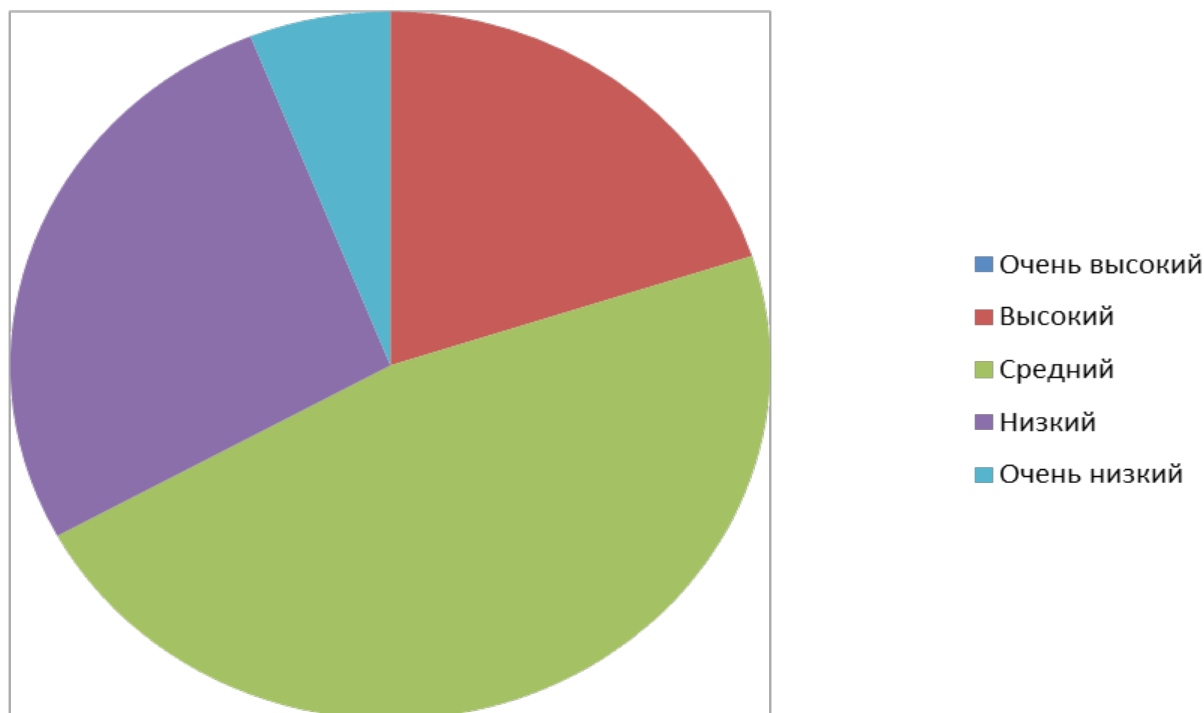


Рис. 5. Диаграмма уровня развития творческого воображения у детей контрольной группы

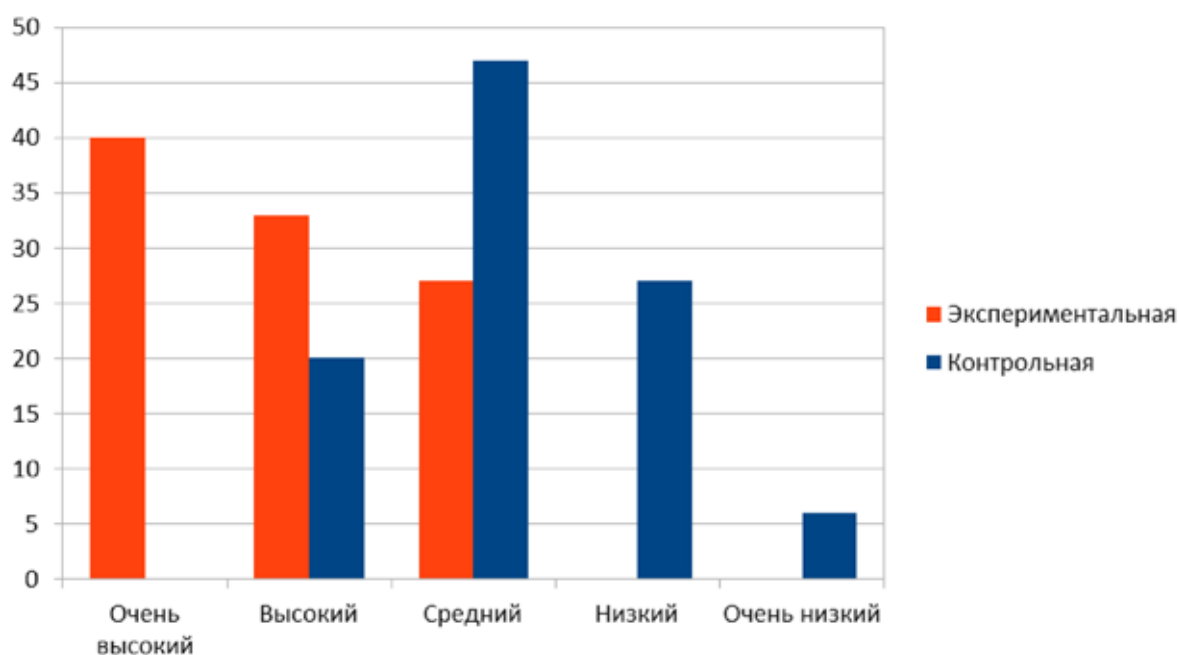


Рис. 6. Сравнительная диаграмма уровня развития творческого воображения у детей контрольной и экспериментальной групп

После проведения коррекционно-развивающих занятий у детей в экспериментальной группе произошли изменения, а в контрольной группе также в малой степени произошли изменения, это было связано с тем, что воспитатели в группе по своей программе также проводят сюжетно-ролевые игры.

По данным контрольного этапа исследования можно сделать выводы, что у детей старшего дошкольного возраста повысился уровень творческого воображения, чему способствует проведенная нами практическая работа и позволила добиться хороших результатов через сюжетно-ролевые игры.

Выводы

В практической части была проведена опытно — поисковая работа. В начале исследования диагностика показала, что у большинства детей творческое воображение находится на среднем, низком и очень низком уровнях. Уровень развития творческого воображения недостаточно развит (таблица № 1). Для повышения уровня творческого воображения был проведен комплекс коррекционно-развивающих занятий.

Таблица 1

Уровни развития	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Очень высокий уровень	0	0
Высокий уровень	13	0
Средний уровень	47	40
Низкий уровень	20	40
Очень низкий уровень	20	20

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДООУ.

При составлении коррекционно-развивающей программы мы опирались на возрастные и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста.

После первичного обследования мы начали проводить коррекционно-развивающие занятия с экспериментальной группой по развитию творческого воображения. В это же время в контрольной группе воспитатели проводили свои рядовые занятия по программе воспитания и обучения в детском саду под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Наши коррекционно-развивающие занятия не пересекались с программой, по которой работают воспитатели.

Коррекционно-развивающие занятия проводились на протяжении пяти недель периодичностью два раза в неделю, после них был проведен контрольный эксперимент. По результатам контрольного эксперимента можно увидеть, что уровень творческого воображения у детей повысился. В экспериментальной группе очень высокий уровень развития творческого воображения повысился на 40 процентов, в контрольной группе показатель остался прежним — 0 (таблица № 2). Высокий уровень развития творческого воображения и в экспериментальной и в контрольной группе повысился на 20 процентов (таблица № 2). Экспериментальная группа показала улучшение показателя среднего уровня развития творческого воображения, а также отсутствие низкого и очень низкого показателей развития творческого воображения (таблица № 2). Таким образом мы доказали, что уровень развития творческого воображения в старшем дошкольном возрасте можно повысить при регулярном использовании сюжетно — ролевых игр в практике работы детского сада. Разработанный нами комплекс занятий, направленных на развитие творческого воображения у детей, может быть использован в практической работе воспитателями детских садов.

Таблица 2

Уровни развития	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Очень высокий уровень	40	0
Высокий уровень	33	20
Средний уровень	27	47
Низкий уровень	0	27
Очень низкий уровень	0	20

Литература:

1. <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru>
2. <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru>
3. <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru>
4. <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru>
5. <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru>

Роль воспитателей и родителей в обеспечении психологического комфорта в детском саду (практические рекомендации)

Ивакина Екатерина Алексеевна, педагог-психолог
МБОУ г. Воронежа «Прогимназия № 2»

Современные дети отличаются от предыдущих поколений больше, чем когда-либо: за весь известный нам отрезок истории ничего подобного еще не случалось. Так, на них не действует тактика внушения чувства вины, к которой обычно прибегают на ранних этапах в семье и общественных учреждениях. Они почти не реагируют на принуждения, нотации, наказания, запреты и другие общепринятые методы воспитания и дисциплины, которыми пользуются воспитатели и родители.

Современные дети откликаются на уважение, на уважение к ним как к разумным личностям, уважение к их проблемам, которые для них не менее сложны, чем взрослые трудности для их родителей. Они не всегда ведут себя правильно. Среди них есть трудные дети. Но каждому из них нужно предоставить шанс получить от взрослых те советы, которые будут поощрять лучшее, что есть в этих детях. Дети нуждаются в том, чтобы их поняли. Лучший способ узнать детей — общаться с ними [5].

Целесообразно перечислить основные принципы воспитания современных детей [5]:

- 1) Обращайтесь с детьми уважительно. Не унижайте их!
- 2) Всегда предоставляйте детям свободу выбора, чего бы это не касалось!
- 3) Помогайте детям принимать самостоятельные решения в том, что касается их дисциплины.
- 4) Всегда объясняйте детям, почему вы даете им какие-то инструкции.
- 5) Сделайте детей своими партнерами в их собственном воспитании.
- 6) Формируйте у детей чувство безопасности, поддерживая их начинания.

В.М. Блейхер и И.В. Крук определяют понятие «комфорт» как комплекс максимально благоприятных для субъекта условий внешней и внутренней среды, включающий и факторы психологические [1].

Психологический комфорт для ребенка в детском саду определяется удобством развивающего пространства и положительного эмоционального фона, отсутствием напряжения психических и физиологических функций организма. По определению Всемирной Организации Здравоохранения, душевное благополучие является одной из главных составляющих здоровья человека. Поэтому так важно с ранних лет беречь психологическое здоровье дошкольников. Обеспечение психологического комфорта детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) — одна из важнейших задач педагогического коллектива. От этого во многом зависит результативность педагогической деятельности, сформированность знаний, умений, навыков у детей, способствующих

дальнейшей успешности в школьном обучении. Эффективность воспитания и обучения детей в ДОУ, их психологическое благополучие зависят от того, какие чувства вызывает та или иная деятельность, режимный момент, ситуация, как ребенок переживает свои успехи и неудачи, отношение к себе взрослых и сверстников.

Общая атмосфера и настрой группы определяются, несмотря на индивидуальные особенности детей, взрослыми. Можно выделить критерии, составляющие психологический комфорт ребенка в ДОУ.

1. Спокойная эмоциональная обстановка в семье. Эмоциональная стабильность и отсутствие психологического напряжения у ребенка в семье, оказывает большое влияние на психологический комфорт в ДОУ.

2. Распорядок дня. Для дошкольника важно, чтобы распорядок жизни был стабильным. Ребенок, который привык к определенному порядку, более уравновешен. Он представляет себе последовательность занятий, смену видов деятельности в течение дня и заранее настраивается на них. Обстановка спокойной жизни, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов взрослых — необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

3. Обеспечение комфортности предметно-развивающей среды, которая должна обеспечить собственную активность ребёнка. Значит, предметная среда должна быть насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, доступной и безопасной, должна иметь характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию.

4. Стиль поведения воспитателя. Прежде всего, воспитатель сам должен быть спокоен и доброжелателен. Необходима ровная манера поведения с детьми. Педагогу необходимо отслеживать свое психологическое состояние, для предотвращения агрессивных вспышек и апатичной усталости. Недопустимость психологического давления на детей и грубости с ними.

5. Добрые традиции. Психологическое здоровье дошкольников — это забота каждого взрослого, находящегося рядом с ребенком!

Очень важно, с каким настроением ребенок переступит порог детского сада. Хочется видеть каждого ребёнка, идущего в сад, счастливым и не обременённым непосильными для его возраста заботами [6].

Каждый родитель и воспитатель, если он любящий, понимающий и не разучился играть, может помочь ребёнку вырасти счастливым и довольным окружающими людьми, как в семье, так и в детском саду. Именно тот взрослый, который не растворился в чувстве собственной важности, готов помочь развитию ребёнка.

Очень важна проблема общения детей, их умение понимать друг друга, различать настроение своего товарища, приходить на помощь и другое. В раннем возрасте, чтобы помочь приобретать эти навыки, нужно развивать мелкую моторику рук, которая взаимодействует с такими высшими свойствами психики, как внимание, мышление, опико-пространственное восприятие (координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь). Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка требует использования точных, координированных движений кистей и пальцев. Они необходимы для того, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

В среде сверстников ребенок может свободно проявлять свои индивидуальные особенности. До конца дошкольного возраста отличительной особенностью детского общения являются его нерегламентированность и раскованность.

Ребенок учится в общении со сверстниками следующему [2]:

- выражать себя;
- управлять другими;
- вступать в разнообразные отношения.

В общении со взрослыми он узнает, как нужно [2]:

- говорить и делать правильно;
- слушать и понимать другого;
- усваивать новые знания.

С детьми необходимо использовать настольные и дидактические игры, которые помогают не только усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной серы, но и направлены на формирование навыков общения и взаимодействия, на эмоциональное развитие. С помощью дидактических пособий дети учатся жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Творческий процесс позволяет детям обогатить свой опыт, лучше понять себя, свободно выражать свои мысли и чувства, мечты и надежды, а также сформировать умение мысленно оперировать представлениями и образами и преобразовывать их. В процессе такой деятельности вырабатываются новые важные умения: совершенствуется моторика руки, умение спокойно и сосредоточенно трудиться за столом.

Если ребенок приходит в детский сад не в духе или же у него портится настроение в течение дня, необходимо исправить эту ситуацию. Для этого можно создавать игрушки для отреагирования отрицательных эмоций детей: различные молоточки, волшебные палочки. Страх и плохое настроение можно положить в мешочек для крика, если ребенок на кого-то злится или обижен; он может выразить свою обиду, или просто покричать в этот мешочек. Для проявления хорошего настроения можно изготовить коробочку, куда дети могут «складывать» или «взять» радость и любовь. Можно использовать зеркало как «Зеркало — улыбка», для того чтобы ребенок в него посмотрел и улыбнулся. Детям всегда становится весело после

этого. Для выплеска агрессивных проявлений необходимо сделать грушу для битья. Когда ребенок дерётся, воспитатель объясняет ему, что бить детей — это плохо, им больно и обидно, а вот побить грушу для битья очень даже можно.

Игры с природным материалом для детей являются не только необычным для них, но они развивают у детей художественные способности, эстетические вкусы, фантазию, творческое воображение, память, мышление, внимание, развитие мелкой моторики. Во время игры дети приобретают знания путем самостоятельного поиска, исследовательской деятельности. В процессе игры и после ее завершения дети испытывают большое эмоциональное наслаждение, повышается их жизненный тонус, способствующий поднятию настроения. Игры с дидактическими игрушками и природным материалом способствуют накоплению чувственного опыта, вместе с тем помогают эстетическому воспитанию детей. Также для развития мелкой моторики, воображения можно использовать различную крупу (манка, рис, пшено, мелкие макароны) при изготовлении аппликаций.

Заботиться об эмоциональной жизни ребенка так же важно, как о его физическом и умственном развитии. Ребенок проходит долгий путь эмоционального развития. Ему приходится учиться переживать, чувствовать и сочувствовать. В последнее время в научной и практической литературе все больше внимания обращается на так называемый эмоциональный интеллект или эмоциональную компетентность. В эмоциональную компетентность входят следующие способности:

- осознавать и понимать свои эмоции,
- уметь их конструктивно выражать,
- распознавать чувства другого,
- соразмерять свое поведение с чувствами и интересами партнера по общению.

Чтобы заботиться об эмоциональной грамотности своих детей для родителей и воспитателей, Ю.Б. Гиппенрейтер разработала психологические игры и занятия для развития эмоционального интеллекта [3]. Данная игра позволяет детям: встречаться с различными эмоциональными ситуациями, знакомиться с названиями чувств, учиться о них рассказывать, учиться внимательно слушать друг друга. Эмоциональное лото, которое входит в комплекс игр, позволяет закрепить у детей приобретенный словарь названий эмоций и научиться лучше распознавать переживания других людей в различных жизненных ситуациях.

Для лучшего понимания эмоционального состояния детей можно сделать «уголки настроения». Утром и в течение дня ребенок может с помощью эмоциональных картинок показать свое настроение. Благодаря этому, воспитателю легче найти подход к грустному, расстроенному ребенку и оказать ему поддержку.

Для детей, которые часто вступают в конфликты, необходимо сделать «Коробочку для примирения», которая помогает поссорившимся детям в забавной форме помириться друг с другом. После такого примирения дети ссорятся гораздо реже.

Родители также способны создать благоприятную атмосферу вокруг ребенка, благодаря этой которой он будет с удовольствием посещать детский сад. Взаимодействие родителей и воспитателей положительно влияет на отношение ребенка к детскому саду. Необходимо соблюдать следующие принципы при работе с родителями: 1) открытость детского сада для семьи; 2) сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей; 3) отсутствие формализма в организации работы с семьей; 4) создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.

Можно выделить основные формы общения с родителями:

- Совместные досуги, праздники.
- Участие родителей в выставках.
- Организация дней открытых дверей.
- Выпуск газет.
- Организация мини-библиотеки.
- Семинары — практикумы.
- Устные педагогические журналы.
- Игры с педагогическим содержанием.

Необходимо заинтересовывать родителей и детей в организации выставок:

- Выставки детского творчества;
- Выставки творчества взрослых;
- Выставка игрушек для игр дома;
- Выставка детской литературы для семейного чтения;
- Выставка педагогической литературы для семейного чтения.

Организация праздников также позволяет создавать совместно с родителями благоприятный настрой у ребенка.

Рисование, или арт-терапия, должны использоваться воспитателями для снятия негативных эмоций, агрессивных проявлений (физических и вербальных), для преодоления гиперактивных проявлений, для раскрытия собственного «Я» ребенка, на приобретение коммуникативных навыков, на разрешение конфликтов и т.д. Можно использовать следующие упражнения: «Нарисуй безопасную комнату», «Нарисуй любимую вещь», «Нарисуй свое настроение». Чтобы улучшить психологическое самочувствие детей, процесс рисования необходимо сопровождать музыкой (желательно выбирать классическую музыку). Музыка вызывает у людей определенную вибрацию, которая влечет за собой психическую реакцию. Детям можно предлагать рисовать все, что они захотят, пока звучит музыка. Используются карандаши, краски, мелки. Музыка — яркая, эмоционально богатая, негромкая, не более 60–65 ударов в минуту [4].

Стоит остановиться на том, как воспитатели используют игровое пространство и какие технологии применяют. Рассмотрим использование социо-игровой технологии в вос-

питательно-образовательном процессе. Благодаря данной технологии, разработанной Е.Е. Шулешко, А.П. Ершовой и В.М. Букатовым? можно сохранить и развить возможности ребенка, без ущерба его психическому здоровью.

Суть метода раскрывается в следующих правилах:

1. Работа проводится малыми группами до 6 человек, т.к. в шестерке каждый ребенок находит максимально выгодные условия для возникновения коллективного делового общения. Помимо этого шестерки часто делятся на две тройки или три пары (зависит от возраста детей).
2. Работа в малых группах предполагает коллективную деятельность, а мнение всей группы выражает лидер (капитан команды).
3. Обучение сочетается с двигательной активностью и сменой мизансцен.
4. Ограничение по времени предполагает смену темпа и ритма.
5. Интеграция видов деятельности.
6. Ориентация на принцип полифонии (принцип «133 зайца»).

Социо-игровая технология предполагает использование нескольких видов игр. 1) Игры для рабочего настроения. Задачи: пробудить интерес детей друг к другу, поставить участников игры в какие-то зависимости друг от друга, обеспечивающие общее повышение мобилизации внимания тела. 2) Игры-разминки. Задачи: разрядка трудоемкой и затянувшейся работы или, наоборот, ожидания; снятие усталости; переход от одного вида деятельности к другому. 3) Игры социо-игрового приобщения к делу. Задача: выстраивание деловых отношений детей с воспитателем и друг с другом. 4) Игры творческого самовыражения. Особенность этих игр в том, что при их выполнении учитывается художественно — исполнительский результат деятельности. 5) Игры вольные. Задача: физически активный и психологически эффективный отдых.

В основе педагогической деятельности должна лежать уверенность в том, что каждый ребенок имеет право быть таким, какой он есть, и у каждого ребенка есть ресурс потенциальных сил для того, чтобы развиваться и быть счастливым [7].

Таким образом, у детей есть возможность по мере необходимости снять агрессивное состояние, психоэмоциональное напряжение, усталость, успокоиться, повысить настроение. Кроме того, игры из психологического уголка помогают детям распознавать свое эмоциональное состояние, анализировать его. Дети обучаются приемам саморегуляции, приемлемым формам выражения агрессии, навыкам коммуникативного взаимодействия.

Различные психологические игры позволяют детям находиться в состоянии психологического комфорта в детском саду.

Литература:

1. Блейхер, В. М., Крук И. В. Словарь психиатрических терминов. 1995.
2. Волков, Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. 3 — е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 272 с.

3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем. 2-е изд. — Москва: АСТ, 2015. — 96 с.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2014. — 160 с.
5. Шитова, Е. В. Работа с родителями: практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2–7 лет. — Волгоград: Учитель, 2011. — 169 с.
6. www.nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/03/22/sozdanie-psihologicheskogo-komforta-detey-v-detskom
7. www.multiurok.ru/buianova/blog/ighry-napravliennyye-na-razvitiie-sotsializatsii-uchashchikhsia-mladshiegho-shkol-nogho-vozrasta.html

Принципы развития человека на основе взаимодействия с окружающими его людьми

Подгорнов Алексей Николаевич, студент;
Попов Роман Николаевич, студент
Волгоградский государственный университет

Известно, что жизнь человека многогранна и чаще всего не поддается логическим аспектам бытия. Именно поэтому каждый ученый пытается рассматривать различные этапы, по-своему классифицируя, делая, важные акценты на определенные этапы жизни. Рассмотрим несколько точек зрения:

древнегреческая (древние греки, а в частности, древнегреческий философ Пифагор представил жизнь как времена года и разделил ее на основные четыре части: весна — рождение и молодость, лето — взрослая жизнь, осень — пожилой возраст, зима — закат жизни). [6]

древнеегипетская (древние египтяне, основываясь на своей религиозной точке зрения, верили в вечную жизнь, поэтому символом постоянства и стабильности в монотонном развитии жизни до и после смерти была змея, кусающая себя за хвост (замкнутый круг, прообраз бесконечности).

загадка Сфинкса («Что за существо ходит на четырех ногах утром, на двух днем и на трех вечером?»)

Независимо от того, какую точку зрения ты выберешь, приходит понимание, что жизнь — это процесс эволюции, затрагивающий не только физический рост и процесс созревания, но и процесс психологического и социального становления. [5] Несомненно, каждый из вышеперечисленных этапов заслуживает детального обзора. Однако если с формой развития характеризуемой как бесконечность, есть ясность, то первая и третья точка зрения требуют пояснения. Формально они говорят об одном и том же, только используя различную терминологию, поэтому будет лучше, если эти две точки зрения будут рассмотрены вместе. Имеем:

Весна (утро) — это период, когда человек рождается и познает этот мир, он растет, и вместе с его физическим телом растут и умственные способности [2], в прочем результат будет зависеть от различных факторов:

Семья. В частности семья играет значимую роль в развитии и становлении человека, поскольку именно в ней закладываются платформа основных качеств, из которых в дальнейшем разовьется личность.

Окружение. В частности друзья и знакомые могут сподвигнуть на различные действия, которые в свою очередь могут заставить проявиться качества лидера или командного игрока, либо человека, который будет больше полагаться на мнение других.

Случай. Случайное событие которое заставит сделать спонтанный либо обдуманный вывод, после чего жизнь резко изменит вектор развития.

Однако, даже учитывая последовательности выборов на тех или иных жизненных развилках, результат все равно будет зависеть от вас. [1]

Лето (день) — это пора свершений, время роста и получения новых знаний. В этот временной период человек физически созревает, обучается, осваивает трудовую деятельность, самореализуется. Однако, то, каков будет результат в конечной точке зависит не только от самого человека. Семья и друзья, а также другие близкие люди качественно влияют на его успехи и неудачи, так как от их реакции на то или иное действие зависит многое. К примеру, вовремя сказанное слово поддержки, даст «крылья» и позволит человеку взлететь еще выше, слова угнетающего смысла наоборот, подавят его, провоцируя прекратить борьбу за свою мечту. [3]

Осень (вечер) — это самое неустойчивое время, когда человек находящийся казалось бы на пике своих сил и возможностей, начинает задумываться, а правильно ли он прожил определенный временной период. Опасные симптомы этого периода:

- депрессия
- нервные срывы
- апатия



Рис. 1. Поиск себя

- переутомление
- эмоциональное выгорание

Очень важна в данный период семейная поддержка, так как именно она позволяет почувствовать себя уверенней, решительней; дает возможность найти новые пути развития, позволяющие адекватно воспринимать действительность и правильно оценивать свои силы.

Зима (вечер) — время философского переосмысления жизни, подведения глобальных итогов, а также поиска новых ценностей, интересов. Возникает резкое желание жить дольше мотивированное определенной целью, передачей накопленного опыта подрастающему поколению.

Осмысливая приведенную выше классификацию, можно сделать вывод. Являясь двумя молодыми людьми, которые находятся во второй стадии (лето/день), получая новые знания, мы должны искать пути самореализации, однако есть ряд спорных моментов, которые заставляют чаще думать и больше времени тратить на выбор решения в той или иной ситуации. Для того что бы осмыслить сказанное обратимся к схеме с целью наглядного анализа нашего состояния на данный момент. [8]

Бесспорно, каждый из нас будет стремиться к состоянию икигай, то есть к состоянию полного равновесия, осознания собственного предназначения в жизни. Дословно состояние икигай можно охарактеризовать как «очень важная причина, заставляющая меня просыпаться по утрам». Формально эта причина состоит из четырех равноправных подсистем:

- 1) Люблю делать;
- 2) То, что нужно людям;

- 3) То, за что мне платят;
- 4) Умею делать. [7]

Однако есть несколько но, которые осложняют путь к достижению цели:

Осознание всех подсистем как единого целого происходит неравномерно, да и к тому же не в одном временном континиуме, поэтому логично предположить, что устроясь на работу для самореализации и удовлетворения собственных возможностей и на данном этапе, каждый из нас сможет использовать любые две или три подсистемы, но никак не четыре.

Общество стремительно меняется в результате политических и экономических изменений поэтому второй пункт никто точно не может определить из-за постоянно смещающегося в разные стороны центра важности.

Из этого следует, что икигай в нашем случае на данном этапе недостижим, но возможен на более поздней стадии нашего жизненного развития или же при условии локальной эволюции в ходе случайной ситуации.

Стоит помнить, что нет судьбы, кроме той, что мы творим сами, [4] поэтому независимо от нахождения на том или ином жизненном этапе, от ситуации и вероятности принятия неправильного решения, воля человека остается преобладающим фактором для его развития. [1] У каждого человека своя истина, свой взгляд на те или иные проблемы и самое важное, что у каждого человека своя жизнь, и мы никогда не имеем права судить и осуждать кого то за его поступки, пока не пройдем его путь, так как каждый живет как может, как умеет и так как складываются обстоятельства.

Литература:

1. Общая психология. М., 1986.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989..

3. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.
4. Френкс Рейдел, Терминатор 2. Судный день. Аркотус 1993. ISBN: 5–85267–002–2
5. http://www.manwb.ru/articles/philosophy/filosofy_and_life/PhilosophyOlder_JS
6. http://www.goldenmuseum.com/0703Periods_rus.html
7. <http://booksonline.com.ua/view.php?book=119847>
8. <http://goroduspeha.com/kak-najti-svoj-iki>

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности проявления видов зависти в зависимости от компонентов самооотношения студента

Акопян Лаура Гариковна, студент
Волгоградский государственный университет

В данной статье рассматривается проблема изучения влияния самооотношения на проявление видов зависти у личности, как внутреннего фактора формирования зависти. Согласно результатам исследования, нам удалось доказать, что некоторые компоненты самооотношения оказывают влияние на проявление видов зависти, что в свою очередь позволяет нам отнести самооотношение к внутренним факторам формирования зависти.

Ключевые слова: зависть, самооотношение, виды зависти, компоненты самооотношения.

Зависть присуща всем людям, не зависимо от пола, национальности, социального статуса и так далее. Она понимается психологами неоднозначно. Это обобщенное понятие, используемое для описания и характеристики черты личности, переживаний, чувств, мотиваций, эмоций, защитной реакции человека, связанных с его отношением к другим людям.

В психологии за последние десятилетия было опубликовано множество работ, направленных на исследование данного психологического феномена (Т.В. Бескова, Е.П. Ильин, К. Муздыбаев, Г. Шёк, Л.А. Дяченко и М.И. Кандыбович, Н.В. Горешнина и другие). Большинство авторов исследовали зависть как эмоциональное переживание, чаще всего рассматривая и оценивая проявление зависти с морально-этических позиций.

Большой вклад в изучение феномена зависти внесла Т.В. Бескова. Она описала детерминанты зависти, разработала методический инструментарий исследования зависти. Автор исследовала соотношения зависти и мотивации достижения, где пришла к выводу, что чем выше у человека мотивация достижения, тем больше этот человек убежден, что завидуют его социальному превосходству, материальным благам, его достигнутым развитием как личность. Так же, она определила, что собственная зависть не всегда осознается субъектом [2].

К. Муздыбаев выделил компоненты зависти: социальное сравнение, восприятие субъектом чьего-либо, переживание досады, огорчения и унижения по этому поводу, неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит, желание или причинение ему вреда, желание или реальное лишение его предмета превосходства [10].

Е.П. Ильин выделил и описал стадии развития зависти, описал внешние и внутренние факторы формирования зависти [8].

Следующим автором, который исследовал феномен зависти, является Джон Ролз. Он рассматривает три условия (два социальных и одно психологическое), которые способствуют враждебным вспышкам зависти.

Психологическое условие соответствует низким показателям самооценности, компоненту самооотношения. Человеку с низкими показателями самооценности свойственны глубокие сомнения человека в уникальности своей личности, недооценке своего духовного «Я», повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает человека обидчивым и ранимым, склонным не доверять своей индивидуальности [11].

В связи с этим можно предположить, что феномен самооотношения может выступать в качестве внутреннего фактора возникновения зависти. И так как большинство отечественных психологов рассматривают только внешний фактор формирования зависти, мы же в статье будем опираться на внутренний, где новизна нашего исследования состоит в том, что мы будем изучать особенности проявления видов зависти личности в зависимости от самооотношения, как внутреннего фактора формирования зависти.

Изучением феномена самооотношения занимались такие ученые как: Н.И. Сарджвеладзе, А.Ф. Лазурский и В.Н. Мясищев, С.Р. Пантеев и другие.

Н.И. Сарджвеладзе впервые ввел понятие «самоотношение» в научный обиход [9].

С.Р. Пантеев выделил структурные компоненты самооотношения такие как: самоуважение (открытость, самоуправление, самоуверенность, социальная желательность Я); аутосимпатия (самопривязанность, самооценности, самопринятие); самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение). По результатам содержательного анализа структурных компонентов самооотношения автор выделяет две различные по семантическому содержанию совместно функционирующие подсистемы: «оценочную» и «эмоцио-

нально-ценностную» оценочного самоотношения строится на сравнении своих успехов с достижениями других людей, что соответствует первой стадии зависти, в основе которой лежит тоже сравнения себя с кем-то. Это в свою очередь подтверждает тот факт, что самоотношение является предпосылкой возникновения зависти [9].

И так, большинство исследований направлены на изучение внешних факторов формирования зависти и практически не изучены внутренние. В связи с данным обстоятельством мы решили заполнить некий пробел в науки и рассмотреть самоотношение в качестве внутреннего фактора формирования зависти. Самоотношение делится на оценочное и эмоционально-ценностное. Формирование именно оценочного самоотношения строится на сравнении своих успехов с достижениями других людей, что соответствует первой стадии зависти, в основе которой лежит тоже сравнения себя с кем-то. Это в свою очередь подтверждает тот факт, что самоотношение является предпосылкой возникновения зависти. Кроме того, психологическое условия формирования зависти соответствует самооценности — компоненту самоотношения.

Цель нашего исследования: выявить проявление зависти в зависимости от самоотношения личности.

При формировании *гипотезы* мы исходили из предположения о том, что чем лучше человек к себе относится, тем он меньше завидует, и наоборот.

Методы и эмпирическая выборка исследования

В нашем исследовании приняло участие 30 человек, студентов-психологов Волгоградского государственного университета.

Для исследования мы использовали: Методику исследования завистливой личности Т.В. Бесковой, Многомерный опросник исследования самоотношения С.Р. Пантеевым, а также разработанную нами анкету «Представление людей о зависти».

На основании проведенного анкетирования мы провели контент-анализ для выявления преобладающих индивидуально-психологических особенностей завистливой личности, негативных эмоций завистливого человека и варианты проявления зависти.

Как видно из таблицы преобладающими индивидуально-психологическими особенностями завистливой личности являются: не удовлетворенность, разочарование и неуверенность в себе.

На основании результатов из таблицы завистливый человек испытывает чаще всего следующие негативные эмоции: раздражение, ненависть и обиду.

Согласно данным из таблицы, зависть преимущественно проявляется в виде переживаний внутри себя, язвительных изречениях и интригах за спиной у объекта зависти.

При обработке данных методики, измеряющей самоотношение, мы обнаружили, что у большинства участников исследования средний уровень самоотношения (по нормативам методики). В связи с этим нами были установлены уровни самоотношения в пределах конкретной выборки (см. таблица № 4).

Далее мы провели однофакторный дисперсионный анализ, на основании которого было выявлено, что значимыми для нашего исследования являются два типа самоотношения: 1-конфликтность, 2-самообвинение.

Как видно из таблицы № 5, существует влияние внутренней конфликтности — компонента самоотношения

Таблица 1

Индивидуально-психологические особенности завистливой личности

Индивидуально-психологические особенности	Количество человек
Не удовлетворенность	24
Разочарование	24
Не уверенность в себе	20
Вспыльчивость	10
Чаще всего плохое настроение	7
Тревожность	6
Пессимизм	5

Таблица 2

Негативные эмоции завистливого человека

Негативные эмоции	Количество человек
Раздражение	22
Ненависть	16
Обида	15
Разочарование	12
Досада	10

Таблица 3

Проявление зависти

Варианты проявления зависти	Количество человек
Переживание внутри себя	12
Язвительные изречения в адрес объекта зависти	11
Интрига за спиной у объекта зависти	10
Отрицательные поступки по отношению к объекту	8

Таблица 4

Описательные статистики

Компоненты самооотношения	Среднее	Стд. отклонение
открытость	5,93	1,172
самоуверенность	6,87	1,889
саморуководство	6,20	1,518
зеркальное Я	5,57	1,455
самоценность	7,13	2,113
самопринятие	6,17	1,510
самопривязанность	5,20	1,769
внутренняя конфликтность	4,77	1,357
самообвинение	4,67	1,900

Таблица 5

Дисперсионный анализ

Тип самооотношения	Виды зависти	F	Знч.
Конфликтность	Зависть-уныние	,880	,427
	Зависть-неприязнь	4,288	,024

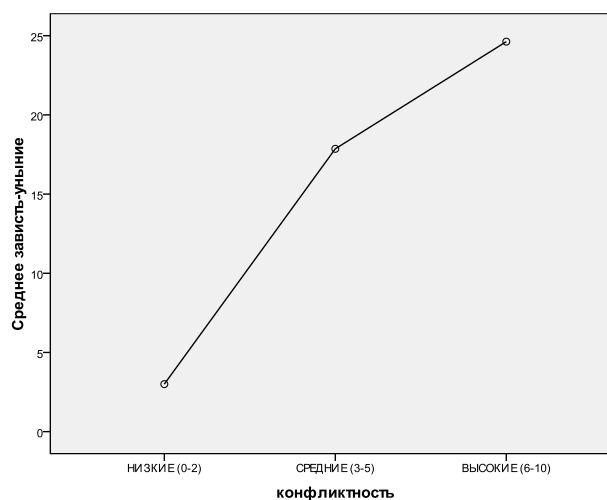


Рис. 1. График дисперсионного анализа внутренней конфликтности и зависти-уныния

Таблица 6

Дисперсионный анализ

Тип самооотношения	Виды зависти	F	Знач.
Самообвинение	Зависть-уныние	5,177	,120
	Зависть-неприязнь	2,299	,012

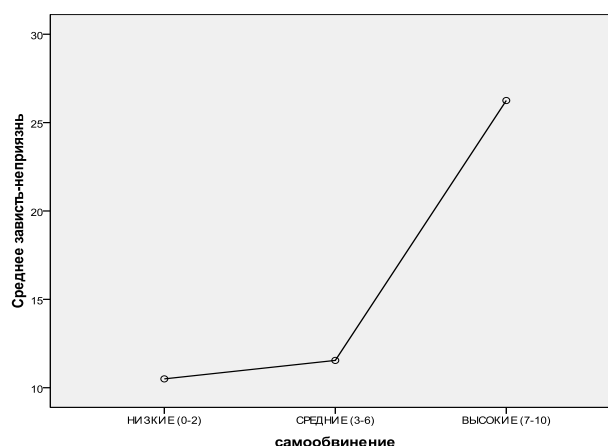


Рис. 2. График дисперсионного анализа самоообвинения и зависти-неприязни

на проявление зависть-уныние, которое статистически значимо ($p=0,024$).

В представленном графике видно, чем выше внутренняя конфликтность, тем чаще появляется зависть-уныние.

Автор методики самооотношения С.Р. Пантилеев определяет внутреннюю конфликтность как сомнение, несогласие с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии. При высоких показателях внутренней конфликтности у человека преобладает негативный фон отношения к себе. При низких показателях человек положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями.

Так как внутренняя конфликтность влияет на появление зависти-уныние, охарактеризуем проявление зависти-уныния у человека, исходя из методики изучения завистливой личности Т.В. Бесковой. Человек, испытывающий зависти-уныния, переживает такие чувства как обиду, досаду, грусть, уныние, отчаяние, предпринимает, как ему кажется, все возможное для достижения желаемой цели, вкладывая все свои силы, но успех (материальный достаток, признание и др.) не приходит, поэтому он завидует внутри себя, не показывая окружающим.

Согласно результатам, из таблицы № 5 выявлено влияние самоообвинения на проявление зависти-неприязни, которое статистически достоверно ($p=0,012$).

В представленном графике видно, чем выше показатель по самоообвинению, тем чаще появляется (проявляется) зависть-неприязнь. Согласно методике самооотношения С.Р. Пантилеева, компонент самоообвинение

характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я». При высоких показателях человек видит в себе, прежде всего недостатки, за свои промахи и неудачи винит только себя. При низких показателях тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, обвинение других, перенесение ответственности на окружающих.

После того как мы описали самоообвинения, перейдем к описанию вида зависти-неприязни, исходя из методики завистливой личности Т.В. Бесковой. Человек, испытывающий зависть-неприязнь, чувствует озлобленность, гнев, раздражение направленное на того, кто добился большего. Это находит выражение в таких отношениях к другому, как ненависть, неприязнь, подозрительность, враждебность. Для такого человека являются характерным желанием превзойти другого любым способом.

Таким образом, преобладающими индивидуально-психологическими особенностями завистливой личности являются: не удовлетворенность, разочарование и неуверенность в себе, так же завистливый человек испытывает чаще всего такие негативные эмоции как раздражение, ненависть, обиду и зависть преимущественно проявляется в виде переживаний внутри себя, язвительных изречениях и интригах за спиной у объекта зависти. Компоненты самооотношения (внутренняя конфликтность и самообвинение) оказывают влияние на проявления видов зависти (зависть-уныние и зависть-неприязнь). Данный факт, в свою очередь, свидетельствует о том, что самооотношение может считаться внутренним фактором формирования зависти.

Литература:

1. Архангельская, Л. С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: дис. канд. психол. наук/Л. С. Архангельская. Ростов н/Д: Ростовский государственный университет. — 2004. — 222 с.
2. Бескова, Т. В. Социальная психология зависти/Т. В. Бескова — Саратов: ИЦ Наука, 2010. — 192 с.
3. Бесковой, Т. В. Методика исследования завистливой личности/Т. В. Бескова // Вопросы психологии. — 2012. — № 2. — 127–139 с.
4. Бондаренко, О. Р. Психологическое консультирование: зависть и психическое здоровье/О. Р. Бондаренко, У. Лукан // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социология. Психология. Философия. 2008. № 2. — 265 с.
5. Вахромов, Е. «Людей люблю! А себя?»../Е. Вахромов // Школьный психолог — 2002. — № 47. — 20–23 с.
6. Горшенина, Н. В. Зависть как нравственно-этическое качество студента/Н. В. Горшенина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) — 2012. — № 12 (20). — 14 с.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства/Е. П. Ильин — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
8. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия/Е. П. Ильин — СПб.: Питер, 2014. — 208 с.
9. Колышко, А. М. Психология самоотношения: Учеб. пособие/А. М. Колышко. — К62 Гродно: ГрГУ, 2004. — 102 с.
10. Муздыбаев, К. Психология зависти/К. Муздыбаев // Психол. журн. — 1997. — Т. 18. — № 6. — 3–12 с.
11. Д. Ролз Теория справедливости/Ролз Д. — Новосибирск: НГУ, 1995. — 510 с.
12. Соколова, Е. Е. Психология зависти/Е. Е. Соколова // Педология. Новый век. — 2002. — № 10. — 10–14 с.

Оптимизация взаимоотношений в малой группе через их оценку посредством модульного социотеста А. Я. Анцупова

Зародина Варвара Васильевна, аспирант
Московский гуманитарно-экономический институт

Статья посвящена проблеме взаимоотношений внутри трудовых коллективов и возможности их оптимизации. Также рассмотрены методики социально-психологической оценки персонала.

Ключевые слова: малая группа, социотест, модульная методика, социально-психологическая оценка, межличностные отношения.

В условиях современной научно-технической революции постоянно растет интерес к роли социально-психологического климата коллектива. Актуальность данной проблемы диктуется, прежде всего, возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность и усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний. [1]

Чтобы грамотно управлять персоналом, необходимо знать индивидуальные особенности каждого подчиненного, его сильные и слабые стороны. Важнейшей задачей управления становится *объективная* оценка каждого сотрудника, особенно руководителей структурных подразделений [19]. Осуществлять такую оценку должны структуры, непосредственно работающие с персоналом. Традиционная работа кадровых органов, связанная с отбором, аттестацией, статистической обработкой и обеспечением работников справочной информацией, должна быть переориентирована в русле акмеологического подхода к персоналу на создание условий для его развития,

повышения качества труда, создание в организациях благоприятной акмеологической среды.

Заметное влияние на качество индивидуальной и совместной деятельности работников оказывает характер взаимоотношений между ними. Состояние социально-психологического климата выступает одним из основных критериев качества руководства организацией [17]. Несомненно, что многие руководители ведут работу в коллективе, опираясь на собственный опыт. При этом часто упускаются из виду существенные особенности отношений в коллективе, а работа сводится к упрощенному реагированию на события [14]. Руководителям любого коллектива важно знать реальные взаимоотношения, взаимооценки сотрудников, наличие конфликтов, так как от этого во многом зависят взаимопонимание и социально-психологический климат в организации. Недавно назначенный руководитель нуждается в быстрых и достоверных методах изучения трудового коллектива.

Известно, что «социально-психологические явления в малых группах, а также социально-психологические про-

явления личности человека входят в круг проблем социальной психологии» [8, с. 53]. Применение методологии социально-психологического анализа имеет большие и пока практически не используемые резервы повышения качества управления. Но до недавнего времени в распоряжении руководителей не было надёжных отечественных социально-психологических методик оценки персонала. Западные же методы оценки, пришедшие на наш рынок вместе с иностранными менеджерами, свидетельствуют о необходимости серьёзной адаптации их с учётом российской ментальности.

Многие менеджеры отмечают слабую применимость зарубежных методик, не учитывающих специфику отечественных коллективов. Возможно, по этой причине единичные методы, используемые в коммерческих организациях, не применялись при оценке государственных служащих, творческих, трудовых, спортивных, учебных коллективов и тем более силовых структур.

Анализ научных исследований социальных психологов свидетельствует о весьма скудном арсенале исследовательского инструментария [5; 6]. Зачастую применяются либо традиционные методы, имеющие порой более чем полувековую историю существования, либо авторские методики, не получающие широкого применения в практике менеджмента.

В исследованиях учёных и практиков до сих пор применяется метод социометрии, позволяющий выявить поверхностный (предпочитаемый) слой межличностных и внутригрупповых отношений.

Метод разработан Дж. Морено и известен отечественной науке ещё с середины прошлого века. Метод предполагает опрос каждого члена малой группы с целью установления тех членов группы, с которыми он предпочёл бы (выбрал) или, напротив, не захотел участвовать в определённом виде деятельности или ситуации.

По нашему мнению, классическая социометрическая методика имеет следующие существенные недостатки:

отношения в группе раскрываются фрагментарно, лишь к ограниченному исследователем числу лиц (предпочитаемые и отвергаемые). В группе, состоящей из 25 человек, имеется 300 диад, включающих 600 реальных индивидуальных отношений. При социометрическом опросе выявляется в среднем 50–70 декларируемых намерений (не отношений!) в неспецифических ситуациях;

для опроса предлагаются деловые критерии, как правило, лишь косвенно связанные с выполнением основных функций и применимые только в частных ситуациях взаимодействия субъектов (выбор опытного помощника при наличии затруднений в работе либо для совместного решения задач в ходе выполнения ведущей деятельности); — неформальные критерии, используемые исследователями, типичны (в 95 процентах опросов это выбор партнёра для совместного отдыха) и слабо отражают современные реалии; — исследователи без научных обоснований ставят знак равенства между отвержением некоторых членов группы по социометрическим критериям

и наличием конфликтных отношений, а также предпочтением того или иного лица в ряде ситуаций и дружескими отношениями.

Использование социометрии в современных условиях скорее свидетельствует о низкой квалификации психолога, нежелании изучать и применять более глубокие методы познания социальной реальности, углубляться в нюансы отношений, а также о слабом владении методологией научного анализа и компьютерными программами обработки данных. Возможно, проблема заключается в широком распространении устаревших образовательных программ вузов, приверженности преподавательского состава обучению традиционным (и малоэффективным) методам исследования.

Другие социально-психологические методики оценки ещё менее распространены в практике руководителей и менеджеров по персоналу.

К примеру, референтометрия позволяет выявить лишь отдельные стороны социальной структуры группы. Члены группы, набирающие наибольшее количество баллов, зачастую не являются реальными лидерами.

В условиях учебно-трудовых отношений эта информация носит ограниченный характер и полученный результат трудно использовать для принятия управленческих решений.

Метод экспертно-групповой оценки личности (ГОЛ) не выявляет такие важные социально-психологические характеристики, как статус, межличностные отношения (МЛО), композиция группы и пр. Не представляется возможным определить степень искренности респондентов, а также глубину их понимания психологической сути исследуемых характеристик.

Применение в практике современного менеджмента сугубо психологических методик, таких, как диагностика межличностных отношений (ДМО), цветовой тест отношений (ЦТО) и прочих, без соответствующей базовой психологической подготовки менеджеров, по нашему мнению, контрпродуктивно.

До сих пор отечественные социально-психологические методы слабо используются в оценочных процедурах. В данной работе описываются авторские подходы к методике социально-психологической оценки персонала.

Термин *социально-психологическая оценка* (СПО) введён в научный оборот в 2006 году [2], до 2006 года использовался термин «экспресс-оценка» [3]. СПО означает *изучение социально-психологических характеристик малых групп и входящих в них членов посредством применения специально организованных технологий выявления взаимных оценок реальных и воспринимаемых межличностных отношений, индивидуально-личностных и профессионально-деловых качеств членов группы и последующей обработки данных*.

Под персоналом понимаются лица, входящие в реальные малые группы (структурные подразделения организации), имеющие общие групповые интересы, осу-

существляющие совместную деятельность и вступающие в регулярные межличностные контакты. Срок существования данных групп для объективной оценки — от трёх месяцев. Численный состав групп — от 5 до 35 человек. Нижняя граница определена опытным путём, свидетельствующим о наличии сильных искажающих факторов в группах меньшего состава.

Верхняя граница включает около 99% структурных подразделений организаций. Оптимальный состав группы для исследования 10–25 человек.

Методологическими ориентирами СПО явились теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория отношений В.Н. Мясищева, теория деятельностного опосредования МЛО А.В. Петровского, подходы к изучению МЛО Б.Ф. Ломова, акмеологический подход к изучению человека (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач и др.), конфликтологическая парадигма А.Я. Анцупова, социологическая концепция Дж. Морено. Ряд идей, касающихся оценивания в МЛО, выдвинули К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Л.Я. Гозман, А.И. Донцов, М.С. Каган, В.В. Ковалёв и др. [7].

Методическая основа СПО — разработанная в начале 1990-х годов А.Я. Анцуповым методика, получившая название «модульный социотест» (иные используемые названия — «социотест», «модульный социотест Анцупова», «модульная методика», МСА) [1]. Методика позволяет выявить и оценить особенности деловых и межличностных взаимоотношений между всеми сотрудниками, текущие конфликты и степень их остроты, определить сильные и слабые стороны личности и деятельности в их единстве. С помощью модульного социотеста можно сравнивать положение дел в разных структурных подразделениях организации, оценивать динамику их развития и выявлять резервы повышения качества руководства коллективами.

Важным отличительным свойством инструментария СПО является изучение социально-психологического явления посредством прямого вопроса. Практика использования различных вышеописанных методов показала, что изучаемое явление либо «собирается» из различных частей опросника, либо изучается близкое, но не тождественное явление (намерения вместо реальных отношений). [2,5,7,8,12,14,16]

Но намерения, или волевой компонент, составляют лишь часть отношений наряду с такими компонентами, как эмоциональный, поведенческий, потребностно-мотивационный, оценочный и пр. Отсюда применяемый при СПО методический приём «прямого вопроса» является, по крайней мере, наиболее валидным, да и честным по отношению к опрашиваемым. То же относится и к оценке индивидуальных качеств респондентов.

Структура модульного социотеста включает основные и дополнительные шкалы. Исследователь может подбирать модули в соответствии с задачами исследования.

Основу методики составляют оценки состояния МЛО в малой группе. После несложной обработки первичных

данных исследователь получает чёткую картину отношений: количество отношений дружеских, симпатий, нейтральных, конфликтных. Выявляются композиционный состав группы, статусные позиции, микрогруппы, средний уровень отношений.

Гибкая структура модульной методики благодаря включению дополнительных модулей-критериев позволяет объективно измерить основные параметры, характеризующие качество деятельности коллективов, руководителей и каждого члена группы: уровень профессиональных знаний, качество выполнения должностных обязанностей, степень ответственности и взаимопомощи членов коллектива, организаторские, нравственные качества и многое другое. Полученные данные легко представить в виде таблиц, графиков, диаграмм.

Системное применение методики позволяет руководителю объективно, разносторонне и детально оценить положение дел в возглавляемой им организации, узнать о каждом сотруднике то, чего не знает никто, принять обоснованные управленческие решения, а также заметно повысить управляемость и качество деятельности всей организации и конкретного структурного подразделения. Исследования показали, что при грамотном использовании технологии СПО наблюдается эффект усиления взаимной требовательности, ответственности и взаимоуважения сотрудников, существенно снижается деструктивная конфликтность, повышается уровень социально-психологической компетентности руководителей и оцениваемого персонала. В качестве косвенного эффекта отмечено повышение нравственного потенциала как группы, так и руководителя, использующего результаты оценки.

Возможности социотеста позволяют использовать его для решения научных задач [10]. Этот инструмент является хорошим подспорьем для учёных, проводящих научные исследования, а также для специалистов по работе с персоналом, ориентированных на глубину познания специфики изучаемых коллективов. Результаты исследований впоследствии могут реализоваться при написании курсовых, дипломных, диссертационных работ, научных статей. Это касается направлений, связанных с углублённым изучением типов конфликтных отношений, социально-перцептивных способностей, степени расхождений отношений, их вариативности, наличия внутриличностных трудностей, тесноты корреляционных связей и пр. [11; 15]. Повторные исследования позволяют оценить динамику социальных процессов в группе, эффективность принимаемых руководством решений.

1. Управление персоналом на базе использования новых технологий, обеспечивающих его личностно-профессиональное развитие и повышение качества труда, является устойчивой потребностью практики. Традиционные социально-психологические методы не позволяют решать современные управленческие задачи на высоком уровне.

2. СПО персонала позволяет собрать значительное количество информации. Её обработка может идти по сле-

дующим направлениям: выявление индивидуально-психологических особенностей сотрудников; оценка характера реальных МЛО в трудовых коллективах; определение проблемных мест; сравнительная характеристика положения в структурных подразделениях. Учёт руководителем полученных в ходе СПО результатов позволяет существенно повысить его социально-психологическую компетентность в сфере управления персоналом. Наибольшая эффективность методики проявляется при решении научных задач.

Эффективность совместной деятельности во многом зависит от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей. Благоприятная атмосфера в группе не только продуктивно влияет на результаты ее, но и перестраивает человека, формирует его новые возможности и проявляет потенциальные. В связи с этим возникает необходимость в оптимизации стиля межличностного взаимодействия.

Кроме того, мировой финансово-экономический кризис с необходимостью поставил вопрос оптимизации кадрового состава многих предприятий и учреждений, четко обрисовалась перспектива дальнейшего сокращения рабочих мест на предприятиях и учреждениях. Все это вызвало серьезный виток напряженности и скрытой, а порой и открытой внутри коллективной борьбы за рабочее место и кадровый рост. Повысилась конфликтность коллективов, что вторично привело к повышению напряженности психологического климата.

Таким образом, актуальность данной проблемы диктуется запросами практики, обусловленными мировым экономическим кризисом и возросшими требованиями к коллективности человеческой деятельности, важными проблемами эффективности организации и управления людьми, регуляции разворачивающихся между ними отношений, использования воспитательных и психотехнических воздействий.

Литература:

1. Анцупов, А. Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров. — М.: ГАВС, 1992.
2. Анцупов, А. Я., Ковалёв В. В. Социально-психологическая оценка персонала. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
3. Анцупов, А. Я., Ковалёв В. В. Экспресс-оценка военнослужащих и воинских коллективов. — М.: Военный университет, 2001.
4. Бодалев, А. А., Деркач А. А., Климов Е. А. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. — 2013. — № 3. — с. 85–0.
5. Дорогина, И. Ю. Соотношение понятий компетентность и компетенции в оценке деятельности персонала организации // Акмеология. — 2014. — № 3. — с. 133–37.
6. Зазыкин, В. Г., Смирнов Е. А., Синягин Ю. В. Оценка персонала современной организации. — Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС, ОАО «Издательство «Иваново», 2014.
7. Каширин, В. П. Методологические основания психологии // Вестник Российского нового университета. — 2014. — № 1. — с. 21–5.
8. Каширин, В. П. Предмет и проблематика социальной психологии // Вестник Московского государственного областного университета/Серия: Психологические науки. — 2013. — № 1. — с. 51–0.
9. Ковалёв, В. В. Использование модульного социотеста в изучении межличностных отношений учащихся в школе // Инновации в образовании. — 2001. — № 4. — с. 108–22.
10. Ковалёв, В. В. Психологические условия оптимизации межличностных отношений офицеров подразделений Сухопутных войск: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
11. Ковалёв, В. В., Чичкова А. В. Развитие социально-перцептивных способностей школьников старших классов // Акмеология. — 2014. — № 1. — с. 42–0.
12. Крупеня, А. Н. Использование модульного социотеста в изучении межличностных отношений сотрудников служебного коллектива // Вестник Московского государственного областного университета/Серия: Психологические науки. — 2011. — № 1. — с. 85.
13. Марасанов, Г. И. Концепция обоснованной практичности в оценке персонала // Акмеология. — 2014. — № 3. — с. 158–59.
14. Мельничук, А. С. Многомерный подход к анализу субъективных стратегий развития профессиональных компетенций // Акмеология. — 2012. — № 2. — с. 23–1.
15. Монахова, К. В. Влияние индивидуально-коррекционной работы на взаимоотношения в спортивной команде // Мир образования — образование в мире. — 2009. — № 2. — с. 253–59.
16. Неверов, А. В. Комплексная оценка персонала в системе социального развития организации // Вестник Российского университета дружбы народов/Серия: Социология. — 2012. — № 4. — с. 132–44.
17. Носов, А. В. Оценка служебного поведения государственных служащих // Акмеология. — 2011. — № 3. — с. 158–61.

18. Парфенова, И. В. Совершенствование кадровой работы с помощью социально-психологической оценки персонала // Акмеология. — 2012. — № 3. — с. 99–01.
19. Сардарян, А. Р. Проблемы и тенденции внедрения системы оценки персонала в современных российских компаниях // Вестник Российского университета дружбы народов/Серия: Экономика. — 2007. — № 3 — . — с. 58–5.
20. Степнова, Л. А., Микитюк Н. В. Акмеологическая система личностно-профессионального развития резерва управленческих кадров // Акмеология. — 2011. — № 3. — с. 19–7.

Анализ особенностей структуры гражданской позиции

Крымова Дарья Александровна, соискатель

Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в Севастополе

В данных тезисах представлены результаты анализа понятий «гражданская позиция», «структура гражданской позиции». Проанализированы подходы к анализу понятия «гражданской позиции», выявлены ее особенности и описаны характеристики. Выявлены особенности гражданской позиции и ее структурных компонентов.

В формировании современного гражданского общества в России существуют противоречия, поскольку на него влияет социокультурный характер, связанный с кризисным состоянием экономики и уровнем жизни, существуют ограничения для гражданского общества, заданные ценностными ориентациями населения и установками на социальную активность или пассивность.

Развитие гражданского общества в России и формирование правового демократического государства указывают на потребность в воспитании личности со стойкой гражданской позицией. Важность гражданского воспитания отражена в нормативно-правовых документах: «Национальная доктрина образования 2025 года», «О федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» и т. д.

В педагогической науке изучали воспитание гражданской позиции Т. В. Болотина, Н. М. Воскресенский, В. П. Пахомов и т. д.

Изучение понятия «гражданская позиция» в современных исследованиях в области психологии позволило выделить два подхода в определении понятия «гражданская позиция». Первый подход связан с определением данного понятия как интегративного качества личности, которое включает в себя патриотизм, политическую культуру, нравственность, законопослушность, трудолюбие и социальную активность. Второй — как различные аспекты отношений (нравственных, духовных, правовых и т. д.).

Рассмотренные подходы позволяют выделить внутреннюю и внешнюю составляющие гражданской позиции личности. Внутренняя позиция обеспечивает усвоение и принятие гражданских ценностей, нравственных установок и моральных норм общества. Внешняя — выражается в общественно-значимой деятельности относительно к государству, себе и другим людям [9].

Т. А. Мирошина, Т. Б. Игонина определяют гражданскую позицию, как: «совокупность мировоззренческих взглядов, убеждений и отношений человека к обществу и государству, людям и социально-политическим явлениям, которые проявляются в гражданском поведении и поступках и реализуются в социально значимой деятельности [7, с. 110].

Под формированием гражданской позиции авторы понимают «целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс взаимодействия педагогов и студентов по овладению политическими, историческими, экономическими, экологическими, психолого-педагогическими и другими знаниями и приобретению гражданского опыта в социально значимой деятельности, необходимыми для самореализации личности в обществе, при направляющей деятельности педагогов» [7, с. 110].

Авторы выделили следующие элементы гражданской позиции: когнитивный, эмоциональный, волевой и деятельностный. Сформированность гражданской позиции проявляется в: гражданском сознании, чувствах, поведении, активности, которые выражаются в активном участии личности в общественной жизни страны, города, института, осознании прав и обязанностей. В формировании гражданской позиции выделяют следующие этапы: формирование гражданского сознания, убеждений и поведения. На этапе формирования гражданского сознания идет процесс усвоения личностью политических, экономических, исторических и других знаний, необходимых для гражданской жизни, знаний об основных гражданских правах и обязанностях. На этапе формирования гражданских убеждений личности, знания приобретают силу глубоких внутренних мотивов и стимулов действия, происходит перевод гражданских знаний в убеждения, которые являются осознанной потребностью личности, побуждающей ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, а поступки — осознанными и обоснованными [7, с. 110–111].

Гражданское поведение является результатом формирования гражданской позиции личности и зависит не только от внешних воздействий, но и внутренней работы личности, осмысления и переживания своих поступков и их последствий.

Гражданское поведение выражается в гражданской активности: деятельное отношение личности к миру; умение пользоваться знанием своих прав; привычка добросовестно и творчески выполнять обязанности гражданина России; готовность к участию в управлении общественной и политической жизнью государства; умение ориентироваться в сложных современных условиях; готовность и умение на практике отстаивать свои убеждения.

Гражданское поведение — это образ жизни и действий, который направлен на всемирное укрепление общественного и государственного строя и законности [7, с. 111].

Е. Е. Болотина делает вывод, что процесс становления гражданской позиции личности является индивидуальным, но зависит от сформированной системы отношений. Гражданская позиция личности понимается автором, как: «сформированность определенной системы отношений к самому себе как гражданину, а так же к праву, гражданскому обществу и другим людям [1, с. 125].

В качестве основных показателей становления гражданской позиции личности в образовательном учреждении автором приняты: «отношенческий, поведенческий, рефлексивный и деятельностный компоненты, а так же их выраженность у личности и их устойчивые проявления» [1, с. 126].

Психологические аспекты формирования гражданской позиции личности рассматривают: А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и т. д. Гражданская позиция изучается ими как сложное психологическое образование в развитии личности.

На связь позиции личности и ее ценностных ориентаций указывали следующие ученые: Б. Г. Ананьев, Т. Н. Мальковская и т. д. Проявление гражданской позиции определяет ориентации личности, адекватные требованиям общества.

Под ценностными ориентациями Е. Р. Корниенко и Н. И. Новиков понимают: «моральные и политические основания оценок действительности. В качестве объектов ценностных ориентаций являются различные виды деятельности (учебно-познавательная, трудовая и общественно-политическая)» [5, с. 410].

Е. Р. Корниенко и Н. И. Новиковым гражданская позиция рассматривается, как: «целостное общественно-личное образование, которое включает систему идейно-нравственных качеств и реализуется главным образом в труде, общественной деятельности, нравственном поведении и проявляется во всех сферах жизни личности» [5, с. 410].

Средством формирования гражданской позиции является самоопределение личности, как поиск цели и смысла своего существования, стремление к идеалу, гражданское становление, изучение жизни и деятельности исторических личностей [5, с. 411].

Гражданская позиция проявляется в уважении своих и чужих прав, безразличном отношении к несчастьям и страданиям [5, с. 411].

Развитие активной гражданской позиции является приоритетным направлением воспитательной работы личности.

В различных образовательных учреждениях гражданское воспитание осуществляется в рамках патриотического воспитания, изучения курса «Обществознание», анализируются понятия «гражданин», «гражданская позиция», «активная гражданская позиция» и т. д.

Понятие «гражданская позиция» имеет разнообразное значение в зависимости от контекста его интерпретации и восприятия ученым.

Е. А. Казаева рассматривает понятие «гражданская позиция» как «интегративное качество личности, которое включает в себя комплекс знаний, ценности, направленности качества личности, отражающее социально обусловленное отношение личности к своей стране, гражданскому обществу и самому себе, которое предполагает сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном плане» [4, с. 45].

Е. А. Казаева определяет понятие «гражданское образование», как: «систему воспитания и обучения личности, которая предусматривает развитие гражданской позиции и обретения опыта гражданской деятельности в системе непрерывного образования» [4, с. 46].

Структуру гражданской позиции составляют познавательный, мотивационно-ориентировочный и поведенческий компоненты.

Познавательный компонент включает в себя формирование основных ценностных ориентаций личности, которые предполагают сознательное отношение личности к социальной действительности.

Мотивационно-ориентировочный компонент раскрывает отношение личности к событиям, обществу, людям и самому себе, которое обусловлено системой нравственных норм, выступающих в виде установок, требований, общественных предписаний, а так же системы законов, принятых государством.

Поведенческий компонент характеризуется реальным поведением личности, ее умением соблюдать правила, социально-нравственные обязанности.

Развитие всех трех компонентов гражданской позиции личности тесно связано между собой и рассматриваются как единое целое.

Е. А. Казаева предполагает следующую структуру гражданской позиции личности:

1. Когнитивный компонент — знания о гражданском долге и ответственности, он выполняет предметно-практическую функцию.

2. Аффективно-ценностный компонент — связан с чувствами, испытываемыми по отношению к объекту. Характеризуется направленностью эмоций по отношению к той или иной общественной ценности и воплощается в эмоциональной окраске и оценочном отношении к наблюдаемому в жизни общества явления или процессу. Он выполняет познавательно-прогностическую функцию.

3. Поведенческий компонент отражает склонность личности к определенному в отношении объекту, который проявляется в мотивах саморазвития, самореализации, опосредованных интересами и потребностями социума.

Главным в компоненте является направленность на реализацию гражданских ценностей, достижение значимых целей, проектирование участия в общественно-политической жизни [4, с. 150].

Согласно Н.Н. Перепича считает, что формирование гражданской позиции студентов базируется на следующих подходах: аксиологическом — определяемым воспитанием общегосударственных ценностей, социокультурном — определяемым воспитанием в рамках отечественной культуры, культурных условий обучения студента, нормативном — определяемым влиянием реализации нормативно-правовой базы формирования гражданской позиции студентов, средовом — определяемым вовлеченностью студентов в педагогический процесс ВУЗа, выполняющий государственный заказ на подготовку высококвалифицированных специалистов с сформированной гражданской позицией [8].

Проблеме формирования гражданской позиции студентов посвящено достаточное количество научных трудов отечественных авторов: С.В. Анохина, Л.В. Ругловой, Е.Н. Титовой и т.д.

Студенческий возраст приходится на период становления гражданской позиции личности студентов. В современных условиях значимым гражданским качеством является способность к критике социального поведения, которое проявляется в готовности противостоять проявлениям асоциального поведения.

С.В. Миллер, Е.В. Крутых понимают под гражданской ответственностью, «интегративную характеристику личности, понятие, которое характеризует гражданско-патриотическую позицию личности, ее ценностную ориентацию на ответственность за судьбу своей Родины, сопричастность с ее судьбой» [6, с. 185].

Компонентами гражданской ответственности являются: политическая, правовая компетентность, нравственные качества личности, патриотические и интернациональные чувства.

Воспитание гражданской ответственности предполагает активную гражданскую позицию, гражданское самоопределение, осознание внутренней свободы и ответственности за свой политический и моральный выбор [6].

С точки зрения И.Л. Гуляевой гражданская позиция формируется в рамках общей позиции личности в результате взросления личности, она занимает ведущее место в ее структуре. Данная структура характеризует личность с точки зрения ее отношений с окружающей действительностью. Понятие «гражданская позиция» выражает политические, нравственные права и обязанности граждан по отношению к своему государству и предполагает сознательное и ответственное отношение личности к обществу.

В структуре гражданской позиции выделяют следующие компоненты: познавательный, мотивационно-ориентировочный и поведенческий. Познавательный компонент включает формирование базисных ценностных ориентаций, которые предполагают сознательное отношение личности к социальной действительности. Моти-

вационно-ориентировочный компонент характеризуется отношением личности к событиям, людям, самому себе, которые опосредованы системой нравственных норм, проявляющихся в виде установок, требований, общественных предписаний, системы законов, принятых государством. Поведенческий — характеризуется реальным поведением личности, ее умением соблюдать правила и выполнять основные социально-нравственные обязанности.

Развитие рассмотренных компонентов личности тесно связано между собой, поскольку одни рассматриваются как единое целое.

Формирование гражданской позиции личности осуществляется в пределах процесса самоопределения личности и по содержанию совпадает с ним, включая познавательную составляющую (усвоение социального опыта, материальной и духовной культуры общества) и деятельностно-практическую (включение личности в общественно полезную деятельность).

Психолого-педагогические предпосылки являются необходимым условием формирования гражданской позиции личности.

Рассмотрим данные предпосылки:

1. наличие знаний о существующем мире, обществе и самой личности;
2. освоение форм общественных отношений в процессе общественно полезной деятельности;
3. накопление личностью опыта человеческого общения, что требует продуманного ее включения во взаимодействие с окружающими.

Формирование гражданской позиции предполагает целостное восприятие личностью мира и себя в нем. В процессе формирования гражданской позиции выделяется движущая сила ее формирования — противоречие между знаниями и социальным опытом личности. Основой данной связи является жизненный опыт личности, развитие которого происходит через жизненный опыт личности. Накопление личностью социального опыта обеспечивает базу для проявления себя как личности во взаимодействии с окружающей действительностью, для проявления гражданской позиции [2].

С.О. Домбек, Н.В. Лебедева рассматривают понятие «активная гражданская позиция», как: «осознанное участие личности в жизни общества, отражающее ее сознательные действия в отношении к окружающему, которые направлены на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов» [3, с. 383].

Таким образом, в структуре гражданской позиции выделяют следующие элементы: когнитивный, эмоциональный, волевой и деятельностный. Выявлены различные подходы к структуре гражданской позиции в нее входят: познавательный, мотивационно-ориентировочный и поведенческий компоненты; когнитивный, аффективно-ценностный, поведенческий компонент. Развитие рассмотренных компонентов личности тесно связано между собой, поскольку одни рассматриваются как единое целое.

Литература:

1. Болотина, Е. Е. Модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы/Е. Е. Болотина. // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2009. Том 15. — с. 123–127.
2. Гуляева, И. Л. Гражданином быть обязан: формирование гражданской позиции личности/И. Л. Гуляева. // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия/ [Сост. С. А. Тихомиров.]. — Вологда: Книжное наследие, 2007. — 686 с.
3. Домбек, С. О. Понимание гражданской позиции будущими педагогами/С. О. Домбек, Н. В. Лебедева. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. — 2014. № 5. — с. 381–387.
4. Казаева, Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя: дис... док. пед. наук.: 13.00.00. «Педагогические науки» // Е. А. Казаева. Челябинск, 2010. — 420 с.
5. Корниенко, Е. Р. Новиков Н. И. и формирование гражданской позиции школьников средствами гуманитарного образования/Е. Р. Корниенко. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. № 65. — с. 408–414.
6. Миллер, С. В. Особенности формирования гражданской ответственности учащейся молодежи/С. В. Миллер, Е. В. Крутых. // Современные наукоемкие технологии. — 2013. № 7 (2). — с. 185–187.
7. Мирошина, Т. А. Формирование гражданской позиции студентов ВУЗа как социально-педагогическая проблема/Т. А. Мирошина, Т. Б. Игонина. // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2014. № 2 (58), Т. 1. — с. 110–114.
8. Перепеча, Н. Н. Условия формирования у студентов гражданской позиции/Н. Н. Перепеча. // Вестник университета (ГУУ). — 2010. № 17. — с. 86–87.
9. Филимоненко, Ю. И. Жизненный путь: самореализация личности с опорой на подсознание // Психологические проблемы самореализации личности/Ю. И. Филимоненко. [Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой]. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. — с. 58–74.

Личностные детерминанты формирования одиночества у студентов вуза

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;

Изотикова Ольга Вячеславовна, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты

В статье проводится теоретический анализ понятия одиночества в психологии, рассматриваются причины формирования и особенности проявления одиночества. Эмпирически изучены личностные детерминанты формирования одиночества как психического состояния у студентов вуза. Обозначены основные направления и задачи оказания психологической помощи людям, склонным к переживанию одиночества.

Ключевые слова: одиночество, психическое состояние, личностные детерминанты, эмоционально-личностные особенности, межличностные отношения, стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях.

Проблема одиночества в психологии является одной из наиболее серьезных и актуальных. Существующие представления о понятии одиночества, многочисленные подходы к исследованию данного феномена, не дают целостного представления о данном психическом состоянии. Фактически отсутствуют исследования особенностей проживания одиночества в различные возрастные периоды. Становится актуальным изучение личностных детерминант формирования одиночества у молодежи с целью определения основных задач психологической работы с юношами и девушками, склонными к переживанию чувства одиночества.

В определении одиночества как психологического явления нет достаточной ясности и единства мнений. Первоначально одиночество рассматривалось как психическое состояние, имеющее противоречивое философское содержание. Эта противоречивость вытекает из самой сущности человеческого бытия. Человек, с одной стороны — индивидуальная личность, испытывающая потребность в автономии и индивидуализации. С другой стороны, он — существо общественное, испытывающее потребность в единении с другими людьми.

Одиночество может переживаться человеком как позитивное, так и негативное состояние. При предпочтении «аристотелевской» модели, одиночество понимается

как негативный, девиантный феномен, как клиническая или социальная проблема. И наоборот, ориентация на модель «автономного субъекта» позволяет рассматривать одиночество как необходимое условие личностного развития [4].

Первыми из психологов, кто занимался проблемой одиночества, стали психоаналитики школы З. Фрейда. С их точки зрения, одиночество становится следствием таких черт личности, как нарциссизм, мания величия и агрессивность. Постепенно эти врожденные или приобретенные свойства психики аккумулируются в комплекс «одиночество» [4].

Особое внимание проблеме одиночества уделяли представители гуманистического направления психологии: Н.А. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, рассматривающие одиночество как естественное состояние человека, основу любого индивидуального бытия, заключающуюся в саморефлексии и самопознании. Люди, не находя понимания среди людей, ощущают дискомфорт наедине с самим собой.

Карл Роджерс полагал, что одиночество обозначает слабую приспособляемость личности к внешним условиям и внешнему «Я». Причина одиночества — внутри индивида, в феноменологических несоответствиях его представлений о собственном «Я».

К.Г. Юнг рассматривал одиночество как дистресс, связанный с ощущением человеком отсутствия удовлетворяющего социального окружения. В кризисные периоды развития личности одиночество помогает личности переосмыслить ценности жизни и перейти на новый этап развития.

Э. Фромм связывал рост одиночества среди людей с изменением их нравственных ценностных ориентиров, культивированием неразумных потребностей. К. Хорни рассматривала одиночество как следствие изменений, происходящих в обществе, внесших в общение людей недоверие и обособленность, обостривших дух конкуренции с целью самовывживания. В. Франкл связывал формирование чувства одиночества у людей с переосмыслением жизненных ценностей и смысла жизни [4].

По мнению У.А. Садлера, Т.Б. Джонсона одиночество выражает определенную форму самосознания и показывает раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности [2, с. 21]. Садлер рассматривает одиночество как психическое состояние, динамический процесс, непосредственно зависящий от переживаний, порождаемых взаимоотношениями человека с социумом.

Ильина В.А. проводит подробный анализ теоретического изучения одиночества в зарубежной психологии. Рассматривая восемь теоретических моделей одиночества, разработанных в зарубежной психологии, она делит их на четыре подхода в зависимости от причины возникновения данного состояния. Первый подход включает в себя экзистенциальное направление, согласно которому условия жизни являются причиной одиночества. Второй

подход включает в себя социологическое направление, согласно которому общество является причиной одиночества. Третий подход включает в себя психодинамическое и феноменологическое направления, согласно которым личность является причиной одиночества. Четвертый подход включает в себя интеракционистское, когнитивное, интимистское и системное направления, согласно которым взаимодействие и взаимовлияние личности и социума является причиной одиночества [1].

Анализируя теоретические исследования одиночества, Слободчиков И.М. особое внимание уделяет исследованиям одиночества в пространственно-временных рамках. Карл Голдберг рассматривает одиночество как потребность в заботе, не удовлетворенную в течение долгого времени. Он выделяет три временных характеристики одиночества: вину (прошлое), стыд (настоящее) и предвосхищающее опасение (будущее). Дж. Коен отмечает, что одиночество есть не что иное, как производная серии неудовлетворенности субъекта отношениями с важными другими. Он проводит возрастной анализ одиночества, выделяя причины возникновения одиночества на различных возрастных этапах. Наиболее чувствительным к одиночеству является юношеский возраст. В связи с потребностью в интимном общении, юноши склонны привязываться к кому-либо, даже людям, которых они ненавидят [3].

Сегодня отмечается тенденция к расширению и углублению изучения одиночества как предметной области, прежде всего в рамках отечественной психологической науки. Проблема одиночества уделяли внимание Ветров С.А., Долгинова О.Б., Дьяченко И.С., Колесников Г.М., Кирпиков А.Р., Куртиян С.В., Николаева Н.А., Перешеина Н.В., Покровский Н.Е., Приходько Д.Н., Пузанова Ж.В., Старовойтова Л.И., Тихонов Г.М., Трубникова С.Г., Черепухин Ю.М. и др.

В отечественной психологии одиночество рассматривается как психическое состояние, показывающиеся как негативная, так и позитивная направленность данного состояния. Большинство современных исследователей рассматривают одиночество как негативное психическое состояние, обусловленное негативными социальными ситуациями. Возрастные аспекты переживания одиночества освещаются в работах О.Б. Долгиновой, М.В. Ермолаевой. Гендерный анализ формирования одиночества у людей проводит Ю.М. Черепухин.

Особого внимания заслуживают исследования Трубниковой С.Г., рассматривающей одиночество с точки зрения личностного подхода. Психологом изучена психологическая феноменология одиночества, виды и механизмы их проявления. Выделяются три основных вида состояния одиночества: отчуждающее, самоотчуждающее, уединенность. Различные виды переживания одиночества порождаются специфическим сочетанием действия в личности базовых психодинамических тенденций: идентификации и обособления [4].

Формирование отчуждающего одиночества связано с преобладанием в личности тенденции к обособлению, в результате происходит процесс отчуждения человека от других людей. Отчуждающее одиночество проявляется в тревожности, возбудимости, циклотимности характера, не способности к сотрудничеству, подозрительности и завышенности в межличностных отношениях.

Самоотчуждающее одиночество обусловлено преобладанием в личности тенденции к идентификации, что может привести к самопотере, к отсутствию идентификации с самим собой. Самоотчуждающее одиночество проявляется в сочетании взаимоисключающих личностных и поведенческих характеристик: тревожности, возбудимости, эмотивности характера; противоборства и приспособления в конфликтных ситуациях; наличии всех уровней эмпатии, подозрительности в межличностном взаимодействии. Отчуждающее и самоотчуждающее одиночество без соответствующей психологической помощи может перейти в клиническую форму одиночества.

Позитивная форма одиночества рассматривается как субъективно желаемая уединенность, которая характеризуется оптимальным соотношением процессов идентификации и обособления в индивидуальном психическом пространстве человека. Одним из условий конструктивного вида одиночества — уединенности может выступать психологическая устойчивость личности, механизмами которой являются способность к саморегуляции и рефлексия.

Итак, одиночество понимается нами как сложное, субъективное, индивидуально переживаемое психическое состояние, имеющее различную (позитивную, негативную, нейтральную или амбивалентную) эмоциональную окраску, в зависимости от того, как воспринимает своё одиночество человек, включающее в себя различные эмоциональные переживания — от отчужденности, чувства изолированности, отстраненности, обособленности, до уникальности, неповторимости, самостоятельности.

Целью исследования стало изучение личностных детерминант формирования одиночества у студентов вуза. В исследовании приняли участие 69 студентов в возрасте от 18–20 лет ИСОиП (филиал) ДГТУ г. Шахты.

Для изучения выраженности чувства одиночества у студентов использовалась методика «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона, методика определения доминирующего психического состояния Л.В. Куликова. Для изучения эмоционально-личностных особенностей использовался Опросник Шмишека «Акцентуации характера», методика многостороннего исследования личности — ММРІ, стандартизированной Ф.М. Березиным, личностный опросник Р. Кеттелла. Для изучения особенностей межличностных отношений студентов использовалась методика «Мотивация аффилиации», «Шкала доверия» Розенберга, опросник «Потребность в общении». Для изучения особенностей поведения испытуемых в кризисной ситуации

использовался опросник «Стратегии поведения в кризисных ситуациях» Н.Г. Осуховой.

Проведенное исследование показало, что для 26% студентов характерен повышенный уровень интенсивности переживания одиночества. 74% студентов проявляют средний и сниженный уровень интенсивности переживания одиночества.

Для студентов с высоким уровнем интенсивности переживания одиночества характерно снижение активности и настроения, пассивность в разрешении трудных жизненных ситуаций, эмоциональное напряжение, раздражительность, неудовлетворенность жизнью в целом, ее ходом, процессом самореализации и тем, как именно в настоящее время разворачиваются основные жизненные события. Характерен уход в сомнения, который позволяет уклониться от необходимости делать жизненный выбор.

Для студентов с различным уровнем выраженности интенсивности и качества переживания одиночества характерны существенные отличия в эмоционально-личностных особенностях. Типичными эмоционально-личностными особенностями, predisposing к переживанию личностью одиночества, являются необщительность, пессимистичность, пассивность, чувствительность, мечтательность, тревожность, неуверенность в себе, недоверчивость.

Формированию чувства одиночества способствуют такие акцентуации характера как застревание, дистимичность, циклотимность. Препятствует формированию чувства одиночества преобладание в профили личности гипертимной и демонстративной акцентуаций характера.

Полученные акцентуации характера и темперамента свидетельствуют об обидчивости, чувствительности к критике, склонности к рефлексии, значительном снижении настроения студентов с повышенным уровнем интенсивности переживания одиночества. Им свойственны частые периодические смены настроения — циклотимность, зависимость от внешних обстоятельств. Характерно преобладание пессимистичного настроения. У студентов с пониженным уровнем интенсивности переживания одиночества акцентуации характера — гипертимность и демонстративность свидетельствуют об активности, жизнерадостности, стремление к установлению межличностных контактов, желание показать себя, быть в центре внимания и получать оценку своих действий другими людьми.

В профиле личности студентов с повышенным уровнем интенсивности переживания одиночества преобладают социальная инверсия, депрессивные и шизоидные черты. Для студентов с пониженным уровнем интенсивности переживания одиночества характерен гармоничный профиль личности.

Выявленные патологические черты, способствующие формированию чувства одиночества у студентов, говорят о замкнутости, затруднениях в сфере социальных контактов, тревожности при установлении контактов. Ха-

рактены трудности в общении с лицами противоположного пола. Особенности взаимоотношений с людьми часто носят поверхностный и непрочный характер. Для студентов характерна чрезвычайная устойчивость аффекта, относительно незначительные фрустрации могут вызвать длительные переживания, лабильность и затрудненность социальных контактов.

Высокая выраженность как потребности в общении и стремления к принятию, так и страха отвержения свидетельствует о том, что студенты с повышенным уровнем интенсивности переживания одиночества переживают внутриличностный конфликт, характерен внутренний дискомфорт, эмоциональная напряженность, так как страх отвержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей.

Можно утверждать, что чем выше потребность в общении и страх отвержения у студентов, тем интенсивней субъективное переживание одиночества.

Для студентов с разным уровнем интенсивности субъективного переживания одиночества характерны значительные различия в уровне доверия другим людям. Чем больше интенсивность переживания одиночества, тем ниже уровень доверия другим людям. Снижение доверия можно рассматривать как причину нарушения межличностных отношений студентов. Одиночество является следствием неудовлетворенной потребности в межличностном общении и близких доверительных отношениях.

Чувствительность к трудным жизненным ситуациям и стратегии поведения у студентов с различной выраженностью интенсивности переживания одиночества различается. У всех студентов вызывают тревогу и характеризуются как наиболее сложные ситуации — серьезная болезнь, проблемы в учебе, дефицит денежных средств, отсутствие условий для жизни, потеря любимого человека. Наибольшая чувствительность к трудным жизненным ситуациям наблюдается у студентов с высокой выраженностью интенсивности переживания одиночества. Их поведение в проблемных ситуациях отличается преобладанием пассивно-избегающих стратегий поведения.

Можно заключить, что такие стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях как дистанцирование, избегание, противостояние и принятие ответственности способствуют формированию чувства одиночества у студентов. Такие стратегии поведения как самоконтроль, плановое решение проблем, позитивная переоценка ситуации, поиск социальной поддержки препятствуют формированию чувства одиночества.

Проведенное исследование показывает необходимость оказания психологической помощи студентам, склонным к переживанию одиночества.

Вейс Р. считает, что единственным способом облегчения одиночества служит установление социальных связей. В связи с чем, главной задачей консультирования одиноких людей является развитие социальных навыков: уверенного поведения, проявлении гибкости, ответственности, активности, инициативы в совместной деятельности и общении, коммуникативной компетентности [2].

Дж.И. Янг, разработав основы терапии одиноких людей, важной задачей оказания психологической помощи одиноким людям считает снижение тревожности, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний [2].

По мнению Трубниковой С. Г., наиболее эффективными способами преодоления негативного чувства одиночества являются активные групповые формы психологической работы в сочетании с индивидуальной психологической поддержкой [4].

По результатам исследования была разработана программа социально-психологического тренинга для студентов на тему «Я не одинок в этом мире», направленная на снижение интенсивности переживания одиночества путем повышения уверенности в себе, жизненной активности, оптимизма, формирования коммуникативной компетентности, позитивного отношения к другим людям, обучение навыкам эмоционально-волевой устойчивости. На базе психологической службы вуза планируется проведение данной программы со студентами, склонными к переживанию чувства одиночества.

Литература:

1. Ильина, В. А. Теоретические направления изучения одиночества в зарубежной психологии // Вестник Университета Российской академии образования. — 2007. — № 3. — с. 67–69.
2. Лабиринты одиночества/Н. Е. Покровский. — М.: Владос, 2002.
3. Слободчиков, И. М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 3. — с. 27–35.
4. Трубникова, С. Г. Одиночество как социально-психологическая проблема современности // Сборник материалов научно-практической конференции. — М., 1998. — с. 109.

Мотивы выбора брачного партнёра

Тарасевич Татьяна Владимировна, студент

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова (Беларусь)

Важнейшим исходным фактором, определяющим прочность будущей семьи, является мотивация вступления в брак.

В современной психологии выделяют три мотивации на брак:

1) мотивация на сам факт брака. Главная движущая сила в этом случае — намерение заключить брак. Порой это происходит под влиянием других, когда другой человек является только средством для исполнения заветного желания жениться или выйти замуж. И в общем неважно, какой именно партнёр рядом. Важно, чтобы был и не возражал против заключения брака. Если такого человека поблизости нет, все силы тратятся на его поиски. Эти действия сами по себе не имеют негативной окраски. Во многих случаях брак начинается именно с этой позиции.

2) мотивация на определённый тип брака. В этом случае люди ориентируются на определённый тип партнёра, который соответствует некоему представлению о престижном варианте брачных отношений. Этот факт так же, как и первый сам по себе не окрашен в негативные тона, но могут возникнуть проблемы, когда впоследствии встречается человек, который действительно вызывает сильные чувства.

3) мотивация на определённого человека. В этом случае избранник принимается со всеми достоинствами и недостатками. Это осознанный выбор с установкой на принятие определённого человека, а значит, и с ответственностью за свои чувства.

Содержание мотивации определяет степень адекватности мотивов для создания гармоничной семьи. [13]

Мотивы заключения брака составляют основу иерархии человеческих потребностей, описанных ещё в пирамиде Маслоу:

- реализующие потребность любить и быть любимым;

- самоутверждения и самореализации (в частности, мотивы социального и статусного утверждения);

- удовлетворяющие потребность в чувстве безопасности, когда партнёр рассматривается как источник заботы и стабильности;

- реализующие потребность в аффилиации (обществе других людей, общении, эмоциональных контактах, дружбе, любви);

- мотив самоактуализации в отношениях со значимым другим;

- мотив продолжения рода, стремление к реализации роли родителя;

- сексуальное влечение к партнёру, желание иметь стабильные сексуальные отношения;

- мотив долга и социальной обязанности, в основе которого лежат забота и ответственность за благополучие партнёра;

- прагматический мотив (улучшение жилищных условий, материального положения).

Существуют различные классификации мотивов, но я бы хотела рассмотреть классификации по двум основаниям: осознанности и оптимальности, а также различие мотивов брачных и семейных.

Изучением неосознанных мотивов занимался К.Г. Юнг. В своей статье «Брак как психологическое отношение» он говорит о том, что молодой человек не может полностью понимать как других, так и себя, поэтому он не может быть полностью осведомлён о мотивах других людей, в том числе, и о своих собственных.

Бессознательные мотивации по Юнгу имеют как личностную, так и всеобщую природу. Прежде всего, это мотивы, вызванные влиянием родителей. В этом смысле для молодого человека определяющим является отношение к матери, а для девушки — к отцу. Сознательная любовь к родителям способствует выбору супруга, сходного с ними, а бессознательная усложняет выбор и приводит к различным вариациям.

Также автор говорит, что осознать бессознательные мотивы и влияния можно только с помощью брака.

Другими авторами, выделившими группу мотивов, которые чаще всего не осознаются, являются А.Б. Добрович и О. Ясицкая. Часто эти мотивы называют «ловушками влюблённости», которые затрудняют адаптацию в браке и приводят к разочарованию партнёров друг в друге. Соответственно, мы также можем отнести данные мотивы к неоптимальным. [21] К ним относятся:

- 1) обоюдное актёрство, когда молодые люди играют романтические роли;

- 2) общность интересов, когда совпадение интересов, общие увлечения принимают за родство душ;

- 3) уязвлённое самолюбие, которое побуждает достичь «заветного» любой ценой;

- 4) ловушка неполноценности, в которой сливаются чувство благодарности и ощущение реализации «последнего шанса»;

- 5) интимная удача, когда успех в сексуальных отношениях сводится к предвосхищению хорошего брака;

- 6) взаимная легкодоступность;

- 7) жалость (вина, долг), которые могут восприниматься как «собственная доблесть»;

- 8) порядочность, когда брак стимулируется мнением близких людей и ответственностью перед ними;

- 9) выгода, когда человек посредством такого брака обретает материальное благополучие;

10) мечь, когда выбор партнёра и вступление брак совершают «назло обидчику»;

11) боязнь одиночества, когда брак выступает в роли спасения от своих проблем и страха будущей жизни.

Но данные мотивы могут быть и осознанными при условии, что намерения людей, руководствующихся этими мотивами при вступлении в брак, серьёзны, а ответственность за семейную жизнь принимается в полном объёме. [23]

К числу оптимальных мотивов мы можем отнести классификацию, предложенную С. В. Ковалёвым:

- любовь;
- духовную близость;
- материальный расчёт;
- психологическое соответствие;
- моральные соображения. [16]

Конечно, мы можем не согласиться с тем, что брак по расчёту является оптимальным мотивом, однако, в последнее время отношение к подобному браку претерпело изменение. Так, по данным социологического опроса, только 33 % опрошенных молодых людей осуждают брак по расчёту, а 50 % относятся к нему с пониманием. 16 % респондентов заявили, что они «хотели бы иметь такую возможность» (Ганичева, 2002). Соответственно, если оба партнёра руководствуются прагматическими мотивами при заключении брачного союза, то брак «по расчёту» может быть устойчивым и удовлетворять обоих супругов.

Также к оптимальной мы можем отнести иерархическую систему мотивов С. И. Голода, которая была получена в результате опроса в 1977 г.:

- любовь (39 % мужчин и почти 50 % женщин);
- общность интересов, взглядов (26 % мужчин, 28 % женщины);
- чувство одиночества (15 % и 5 % соответственно);
- чувство сострадания (7 % и 3 %);
- вероятность скорого рождения ребёнка (7 % и 4 %);
- случайность (4 % и 2 %);
- материальная обеспеченность будущего супруга (0 % и 3 %);
- наличие жилплощади у будущего супруга (2 % и 1 %);
- другие мотивы (0,6 % и 3 %).

Мы можем видеть, что высшим мотивом для создания семьи является любовь.

Исследования показывают, что браки на основе любви и общих интересов оказываются чаще, чем другие браки, счастливыми или удовлетворительными [14].

Но всё-таки, любовь — это еще не достаточная гарантия стабильности современных семейных отношений.

Результаты некоторых социально-психологических исследований показали, что браки, заключенные, по мнению самих супругов, по любви, оказываются менее прочными, чем браки с другой мотивацией. Это объясняется не только влиянием неосознаваемых мотивов предпо-

чтения, но и ошибками субъективного восприятия, допускаемыми на этапе выбора спутника жизни [23].

Рассмотрением неадекватных мотивов вступления в брак в деструктивных семьях занимались Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис.

Наиболее частыми мотивами являются:

- 1) бегство от родителей (50 %);
- 2) долженствование — т.е. вступление в брак из-за чувства долга, (49 %);

Авторы отмечают, что мотив «бегство от родителей» часто означает пассивный протест против власти родителей, неспособность воспринимать жизнь во всей её реальной полноте. Заключение брака по мотиву «долженствование» очень часто означает, что партнёрша забеременела, или же что половая близость сопровождается переживанием вины. одиночество — может быть как следствие переезда на новое место жительства, а может и как следствие переживания внутренней пустоты (26 %);

3) следование традиции — инициатива родителей (25 %)

4) престиж, поиск материальных благ (5 %);

5) мечь (3 %).

Разделение значения слов «брак» и «семья» делает понятным разнообразие мотивов, которыми руководствуются люди при принятии решения.

Одни обосновывают его «брачными» мотивами: мы любим друг друга, у нас взаимная тяга, нам хорошо вместе, интересно и т.д. Эти мотивы предполагают: к будущему супругу есть чувство (будь то эротическое, духовное, психологическое или иное влечение), и будущий супруг — человек с желаемыми человеческими качествами, делающими отношения легкими, хорошими. В ожиданиях мужчин и женщин эти качества различны [7].

Однако при всем различии мужских и женских брачных ожиданий брачный выбор всегда ориентирован на субъективные предпочтения, эталоны и идеалы.

Что же касается выбора партнера для семейной жизни, то здесь иные критерии. Если человек рассматривает семью как хозяйственно — бытовой союз, то в избраннике будут цениться бытовые навыки, домовитость, хозяйственность. Если он хочет создать семью, чтобы родить и воспитывать детей, то в спутнике жизни будет цениться родительское начало: любовь к детям, забота о них.

Идеальный выбор и обоснованное брачное решение — это такой выбор и такое решение, при которых учитывается, что супружество есть семейный и брачный союз. Было бы неверно руководствоваться только любовью и тяготением друг к другу, т.к. чувства могут гарантировать удачный брак, но не семью. Ведь не случайно среди любящих не меньше разводов, чем в рассудочных браках. При разумном подходе люди больше думают о создании семьи и настраиваются не на пылкие чувства, а на бытовое сотрудничество, рождение детей, преодоление одиночества.

Литература:

1. Адлер, А. Наука жить // #«justify»>. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений — М.: Аспект Пресс, 2001. — 376 с.
2. Андреева, Т. В. Психология современной семьи. Монография. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
3. Антонов, А. И. Социология семьи. Учебник — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА — М, 2005. — 640 с.
4. Басс, Д. Стратегия выбора партнёра // Сексология: Хрестоматия. — СПб., 2000. — 437 с.
5. Буренкова, Е. В, Хомиченко Е. Н. Влияние идеального образа партнёра на межличностные отношения в парах. // Семейная психология, 2007 г. № 1 с. 43–55.
6. Волкова, А. Н., Штильбанс В. И. На пороге семьи. — Л.: Знание, 1989. — 20 с.
7. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. — 176 с.
8. Дружинин, В. Н. Психология семьи. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 208 с.
9. Золотухина, М. В. Мир американской семьи. — М., 1999. — 319 с.
10. Зритнева, Е. И. Социально-психологические основы и педагогические условия формирования готовности молодёжи к браку и семейной жизни. // Семейная психология, 2005 г. № 3 с. 13–28.
11. Зритнева, Е. И. Роль семьи в подготовке молодёжи к брачно-семейным отношениям. // Семейная психология, 2005 г. № 1 с. 12–18.
12. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
13. Машкова, Л. Т. Брачные ожидания и реальность. — Л.: Знание, 1986. — 16 с.
14. Олпорт, Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. — 431 с.

Специфика намерений руководителей малого бизнеса

Трифорова Татьяна Вячеславовна, магистрант

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

В статье рассматривается проблема исследования намерений руководителей малого бизнеса. Анализируются результаты исследования профессиональных и предпринимательских намерений руководителей-собственников и руководителей-менеджеров. Обнаружены значимые различия в структуре и направленности их намерений.

Ключевые слова: проблема намерений, руководители малого бизнеса.

В современных социально-экономических условиях личностный потенциал профессионала приобретает особую ценность. В этой связи исследования «направляющих» характеристик личности: мотивационных и волевых становятся крайне актуальными [5].

Изучение намерений личности, их соотношения с волей, мотивацией и установками может являться первой ступенью в понимании механизмов принятия решений и причин всего ее поведения в целом.

При этом проблема намерений является весьма перспективной для изучения в сфере малого бизнеса, так как интенции руководителя здесь в сущности определяют стратегию и эффективность развития всего предприятия [2, 4].

Основоположителем психологических исследований намерений является Ф. Брентано [20], в работах которого намерение (интенция) предстает типичным свойством человека. В концепциях К. Левина [10], С. Л. Рубинштейна [16], Л. И. Божович и Л. С. Славиной [3], Л. Дж. Кватиллашвили [8], В. С. Агапова [1] и других под-

черкивается значимость этого феномена, однако «методическая» сторона, то есть возможность эмпирического исследования намерений, реализована недостаточно. В нашей работе мы попытались раскрыть сущность феномена намерения и психологического механизма его функционирования на примере намерений руководителей малого бизнеса и оценки продуктивности этих намерений сотрудниками.

Намерение рассматривается нами как психологическая структура, предполагающее осмысленное планирование действий в будущем.

Гипотеза нашего исследования состоит в предположении, что содержание профессиональных намерений руководителей малого бизнеса взаимосвязано с волевыми и мотивационными компонентами и неоднородно у разных типов руководителей.

Выборка: руководители предприятий малого бизнеса города Москва: руководители-собственники (n=32), руководители-менеджеры (n=32), сотрудники предприятий (n=70). Общий объем выборки — 134 человека.

На этапе эмпирического исследования нами были использованы следующие методики:

— Методика «Опросник волевого самоконтроля» (ВСК) [13];

— Методика «Уровень субъективного самоконтроля» (УСК) [15];

— Методика «Опросник диагностики волевых качеств личности» М. В. Чумакова (ВКЛ) [19];

— «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху и избегание неудач» Т. Элерса [14];

— Метод анкетирования для руководителей; в анкете руководителям предлагалось описать свои профессиональные намерения на неделю, месяц, год и 5 лет.

— Метод экспертной оценки сотрудниками организаций малого бизнеса параметров намерений их руководителей:

Сотрудники оценивали намерения руководителей по таким показателям намерений как:

— «реализуемость» — руководитель регулярно сообщает о своих профессиональных намерениях и реализует их;

— «доступность» — руководитель доступно объясняет содержание своего профессионального намерения;

— «целесообразность» — профессиональное предпринимательское намерение руководителя адекватно целям организации.

— по 5-ти балльной шкале (1 — «развито очень слабо», 5 — «развито очень сильно»);

Для достижения целей исследования нами было проведено сравнение групп руководителей-собственников и руководителей-менеджеров по указанным методикам.

Сравнение средних значений, полученных по шкалам методики ВКЛ, представлено в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, руководителей-собственников по сравнению с менеджерами более выражены

такие качества, как инициативность, решительность, настойчивость, энергичность и внимательность.

Данный факт согласуется с результатами, полученными нами по методикам ВСК и УСК: руководители-собственники обладают большей настойчивостью в реализации своих намерений, более адекватно оценивают меру собственной ответственности за принимаемые решения, то есть более ответственно подходят к проектированию производственных действий, что составляет «когнитивный» компонент намерений. Для руководителей-менеджеров более развит «аффективный» компонент намерений: самообладание и эмоциональная стабильность в принятии решений, признание значимости межличностных взаимоотношений.

Результаты по данным трем методикам свидетельствуют о тесных взаимосвязях между намерениями и волевыми качествами руководителей малого бизнеса, что согласуется с данными, полученными в исследованиях В. В. Ковалева. Намерения, по мнению автора, должны быть исследованы комплексно, с учетом эмоционального, поведенческого, потребностно-мотивационного, оценочного и других компонентов [9].

Полученные данные при исследовании направленности мотивации руководителей представлены в Таблице 2.

Эти данные свидетельствуют о преобладании у руководителей-собственников мотивации к достижению успеха над мотивацией избегания неудач, тогда как у руководителей по найму, указанные типы мотивации находятся примерно на одном уровне, что может говорить о преобладании того или иного типа мотивации в зависимости от каждой конкретной рабочей ситуации.

При факторизации полученных данных также было получено данные о разной структуре намерений в разных группах руководителей. Так, у руководителей-собствен-

Таблица 1

Сравнение средних значений, полученных по шкалам методики ВКЛ в группах руководителей-собственников и руководителей-менеджеров (Т-критерий Стьюдента)

Группа руководителей	Отв	Ин	Реш	Сам	Выд	Нас	Эн	Вн	Цел	Из
Собственники	8,6	8,8	8,7	7,4	5,8	8,1	8,8	7,8	6,3	4,4
Менеджеры	7,9	5,3	5,9	7,1	5,7	3,3	5,3	2,3	6,9	4,8

Выделены значимые различия ($p \leq 0,05$)

Таблица 2

Показатели оценки мотивации руководителей разных групп в условных единицах по 40-балльной шкале (N=64)

Показатели	Среднее по группе руководителей-собственников (в баллах)	Среднее по группе руководителей-менеджеров (в баллах)	Среднее по всей выборке (в баллах)
мотивация достижения успеха	25	22,3	23,7
мотивация избегания неудач	14,1	21,1	17,6

Выделены значимые различия ($p \leq 0,05$)

Таблица 3

Факторная матрица, включающая основные показатели намерений руководителей собственников

Показатели	Фактор 1 (49,7%)	Фактор 2 (34,9%)
Самообладание	,325	,547
Настойчивость	,639	,286
Интернальность в области достижений	,856	,276
Интернальность в области неудач	,067	,631
Интернальность в области семейных отношений	,685	,091
Интернальность в области производственных отношений	,567	,273
Интернальность в области межличностных отношений	,697	,143
Интернальность в области здоровья	,737	,012

ников компоненты намерений, воли и мотивации входят в один фактор, в то время как руководителей по найму все они входят в состав различных факторов, что говорит о де-зинтегрированной структуре из намерений.

Результаты факторного анализа в группе руководителей собственников представлены в Таблице 3.

При анализе результатов экспертного оценивания было получено, что сотрудники согласовано оценивают все параметры намерений своих руководителей ($W > 0,65$, при $p \leq 0,05$): реализуемость, доступность, целесообразность. При этом сотрудники оценивают намерения руководителей-собственников более целесообразными, а намерения руководителей-менеджеров более доступными ($p \leq 0,05$).

То есть, по мнению сотрудников, руководители-собственники более склонны продуктивно действовать в целях организации, так как крайне замотивированы на успех, а руководители-менеджеры способны более доступно излагать суть своих намерений, что характеризует эффективную коммуникацию в организации.

При качественном анализе результатов анкетирования временной перспективы намерений руководителей было выявлено, что руководители-собственники ориентируются в своих ответах на дальнейшее развитие бизнеса, в их ответах часто встречаются ответы «намереваюсь дальше реализовывать бизнес-план», «планирую привлечь инвесторов», «хочу расширить рекламу».

Руководители-менеджеры в большей степени ориентированы на развитие собственной карьеры, в их ответах фигурируют такие ответы, как «найти более престижную работу», «получить повышение».

При этом, в ответах руководителей-собственников присутствует последовательная логика действий, то есть описываются шаги по дальнейшему развитию бизнеса, а для ответов менеджеров характерна разнонаправленность.

Данный факт подчеркивает значимость мотивационного компонента в структуре намерения: обладание бизнесом и личная ответственность за принимаемые решения руководителей-собственников ориентирует их на дальнейшее развитие.

В целом, полученные факты подтверждают нашу гипотезу о том, что намерения руководителей-собственников предприятий малого бизнеса и руководителей-менеджеров (по найму) обладают различными психологическими особенностями: руководители-собственники обладают большей настойчивостью в реализации своих намерений, более адекватно оценивают меру собственной ответственности за принимаемые решения, то есть более ответственно подходят к проектированию производственных действий, что составляет «когнитивный» компонент намерений. Для руководителей-менеджеров более развит «аффективный» компонент намерений: самообладание и эмоциональная стабильность в принятии решений, признание значимости межличностных взаимоотношений.

Данное положение согласуется и с данными, полученными в других исследованиях [4, 11, 12, 17]. Так, в работах Касаткиной по изучению специфики волевых качеств и намерений студентов, также была получена 2-хкомпонентная модель: компонент, связанный с общей активностью личности (настойчивость, решительность, инициативность) и компонент, связанный с качеством исполнения деятельности (самостоятельность, внимательность, выдержка) [7].

Попытка реализации системного подхода к проблеме намерений была предпринята в работах белорусского исследователя В.В. Файфермана. По результатам его исследования, намерение как сложная динамическая психологическая структура включает в себя интенциональный, эмоциональный, внутренний «коммуникативный» и индивидуально-специфический компоненты [18]. А.З. Джанашиа поддерживает эту позицию, по его мнению, изучение намерения возможно при анализе интеллектуального и аффективного компонентов: соотношения планирования и эмоционального оценивания результатов [6], что соотносится с результатами нашего исследования.

Дальнейшее уточнение специфики намерений руководителей малого бизнеса и психологического механизма их функционирования позволит прогнозировать успешность принимаемых решений и всей управленческой деятельности.

Литература:

1. Агапов, В. С., Касаткина Д. А. Психологические корреляты волевых интенций и силы Я личности специалиста // Акмеология. 2015. № 1. с. 132–140.
2. Алмагестова, М. Т. Сущность и содержание личностно-профессионального развития руководителя высшего управленческого звена // Акмеология. 2013. № 1. с. 103–108.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008.
4. Гуторов, Д. В. Особенности самооценки управленческой компетентности руководителя малого бизнеса // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — с. 48–50.
5. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентноспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология. — Специальный выпуск — 2013. — с. 22–33.
6. Джанашиа, А. З. Изучение устойчивости намерения на основе его структурно-функциональных характеристик // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. — с. 127–129.
7. Касаткина, Д. А. Эмпирическое исследование волевых качеств и направленности личности // Акмеология. 2012. № 4 (44). с. 82–86.
8. Квавилашвили, Л. Дж. Вспоминание намерения как особая форма памяти / Л. Дж. Квавилашвили // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — с. 142–146.
9. Ковалев, В. В. Теоретико-прикладные основы социально-психологической оценки персонала // Акмеология — 2015 — № 1 — с. 65–72.
10. Левин, К. Динамическая психология. Намерение, воля и потребность. Москва, Смысл, 2001, с. 125–164.
11. Марасанов, Г. И. Сравнительный анализ мотивов деятельности руководителей на этапах роста и спада организации // Акмеология. 2014. № 4 (52). с. 145–150.
12. Мельничук, А. С., Батарчук Е. А. Представления о стратегиях поведения различных типов руководителей в ситуации конфликта // Акмеология. 2013. № 1. с. 43–46.
13. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / ред. Т. М. Прошина; Московский гос. ун-т. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 159 с.
14. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. — 672 с.
15. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ.-СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. — 224 с.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — СПб: Издательство «Питер», 2015.
17. Судаков, М. Н. Воля как акмеологический ресурс руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.000.13 / Судаков Максим Николаевич. — М., 2012. — 23 с.
18. Файферман, В. В., Феномен намерения и психологический механизм его функционирования: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н.: Спец. 19.00.01 / Файферман Валерий Владимирович; Нац. ин-т образования. — Минск, 2003.. — 20 с.
19. Чумаков, М. В. Диагностика волевых свойств личности // Вopr. психологии. 2006. № 1.
20. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. — М., 1996. — 463 с.

Соблюдение правил взаимопонимания

Худайкулов Холи Джумаевич, доктор педагогических наук, профессор;
Мукимов Байрамали Рахимович, ассистент;
Сайфиева Юлдуз Уктам кизи, студент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Как уже было установлено, в процессе общения должно присутствовать взаимопонимание между участниками этого процесса. Само взаимопонимание может быть здесь истолковано по-разному: или как понимание целей, мотивов, установок партнера по взаимодействию,

или как не только понимание, но и принятие, разделение этих целей, мотивов, установок. Однако и в том, и в другом случаях большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнер по общению, иными словами, процесс восприятия одним человеком другого выступает как обя-

зательная составная часть общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения.

Взаимопонимание — социально-психологический феномен, сущность которого проявляется: 1) Согласовании индивидуального осмысления предмета общения. 2) Взаимоприемлемой двусторонней оценке и принятии целей, мотивов и установок партнеров по взаимодействию, в ходе которых наблюдается близость или схожесть когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования на приемлемые для них способы достижения результатов совместной деятельности.

Причинами недопонимания могут быть:

- отсутствие или искажение восприятия людьми друг друга;
- различия в структуре подачи и восприятия речевых и иных сигналов;
- дефицит времени для умственной переработки получаемых и выдаваемых сведений;
- умышленное или случайное искажение передаваемой информации;
- отсутствие возможности исправить ошибку или уточнить данные;
- отсутствие единого понятийного аппарата для оценки личностных качеств партнера, контекста его речи и поведения;
- нарушение правил взаимодействия в процессе выполнения конкретной задачи;
- потеря или перенос на другую цель совместных действий и др.

Для достижения взаимопонимания между людьми необходимо создавать специальные условия. Важнейшими условиями взаимопонимания являются:

- понимание речи взаимодействующей личности;
- осознание проявляющихся качеств взаимодействующей личности;
- выявление влияния на личность ситуации взаимодействия с партнером;
- выработка соглашения и практическое его выполнение по установленным правилам.

Соблюдение условий взаимопонимания на практике, в жизни является критерием достигнутого взаимопонимания. Оно будет тем выше, чем более приемлемы для совместной деятельности разработанные правила взаимодействия. Они не должны сковывать партнеров. Для этого их необходимо периодически исправлять, т.е. согласовывать совместные усилия людей и обстоятельства их реализации. Лучше всего это делать в ситуации равноправного положения индивидов.

Социальная перцепция — это процесс восприятия социальных объектов, под которыми обычно подразумеваются люди и социальные группы.

Особенностями социальной перцепции являются:

1. Активность субъекта социальной перцепции, означающая, что он (индивид, группа и т.д.) не пассивен и не безразличен по отношению к воспринимаемому, как это имеет место при восприятии неодушевленных

предметов. И объект, и субъект социального восприятия воздействуют друг на друга, стремятся трансформировать представления о себе в благоприятную сторону.

2. Целостность воспринимаемого, показывающая, что внимание субъекта социальной перцепции сосредоточено прежде всего не на моментах порождения образа как результата отражения воспринимаемой реальности, а на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия.

3. Мотивированность субъекта социальной перцепции, которая свидетельствует, что восприятие социальных объектов характеризуется большой слитностью его познавательных интересов с эмоциональными отношениями к воспринимаемому, явной зависимостью социальной перцепции от мотивационно-смысловой ориентированности воспринимающего.

Функции социальной перцепции: познание себя, познание партнеров по взаимодействию, установление эмоциональных отношений, организация совместной деятельности.

Виды социальной перцепции.

1. Восприятие членами группы: друг друга, членов другой группы.
2. Восприятие человеком: самого себя, своей группы, «чужой группы».
3. Восприятие группой: своего человека, членов другой группы.
4. Восприятие группой другой группы (или групп).

Эффекты социальной перцепции. Более всего исследованы три таких «эффекта»: эффект ореола («галлоэффект»), эффект новизны и первичности, а также эффект, или явление, стереотипизации.

- 1) Эффект установки играет значительную роль при формировании первого впечатления о незнакомом человеке, что было выявлено в экспериментах.

Двум группам студентов была показана фотография одного и того же человека. Но предварительно первой группе было сообщено, что человек на предъявляемой фотографии является закоренелым преступником, а второй группе о том же человеке было сказано, что он очень крупный ученый. После этого каждой из групп было предложено составить словесный портрет сфотографированного человека. В первом случае были получены соответствующие характеристики: глубоко посаженные глаза свидетельствовали о затаенной злобе, выдающийся подбородок — решимости «идти до конца» в преступлении и т.д. Соответственно во второй группе те же глубоко посаженные глаза «говорили» о глубине мысли, а выдающийся подбородок — о силе воли в преодолении трудностей на пути познания и т.д.

Аналогичные эксперименты были осуществлены с формированием установки «учительница» и «актриса» при предъявлении женских фотографий.

- 2) Сущность эффекта ореола заключается в тенденции переносить предварительно полученную благоприятную

или неблагоприятную информацию о каком-либо человеке на реальное его восприятие. Воспринимаемые черты как бы накладываются на тот образ, который уже был создан заранее. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия. Эффект ореола проявляется при формировании первого впечатления о человеке в том, что общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам и неизвестных качеств воспринимаемого и, наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок. В экспериментальных исследованиях установлено, что эффект ореола наиболее явно проявляется тогда, когда воспринимающий имеет минимальную информацию об объекте восприятия, а также когда суждения касаются моральных качеств. Эта тенденция затемнить определенные характеристики и высветить другие и играет роль своеобразного ореола в восприятии человека человеком.

3) Тесно связаны с этим эффектом и эффект «первичности и новизны». Он касается значимости определенного порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем: ранее предъявленная информация рассматривается как «первичная», а поздно предъявленная как «новая».

4) На восприятие других людей большое влияние оказывает процесс стереотипизации. Под социальным стереотипом понимается устойчивый образ или представление о каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы.

Для человека, усвоившего стереотипы своей группы, они выполняют функцию упрощения и сокращения процесса восприятия другого человека. Стереотипы представляют собой инструмент «грубой настройки», позволяющий человеку «экономить» психологические ресурсы. Они имеют свою «разрешенную» сферу социального применения. Например, стереотипы активно используются при оценке групповой национальной или профессиональной принадлежности человека.

Механизмы восприятия и понимания людьми друг друга.

1) Идентификация — это социально-психологический процесс познания личностью или группой других людей в ходе непосредственных или опосредованных контактов с ними, при котором осуществляется сравнение или сопоставление внутренних состояний или положения партнеров, а также образцов для подражания со своими психологическими и другими характеристиками.

Идентификация в противоположность нарциссизму играет огромную роль в поведении и духовной жизни человека. Ее психологический смысл заключается в расширении круга переживаний, в обогащении внутреннего опыта. Она известна как самое раннее появление эмоциональной привязанности к другому человеку. С другой стороны, идентификация часто выступает элементом психологической защиты людей от объектов и ситуаций,

вызывающих страх, порождающих тревожные и напряженные состояния.

2) Эмпатия — это эмоциональное сопереживание другому человеку. Через эмоциональный отклик люди познают внутреннее состояние других. Эмпатия основана на умении правильно представлять себе, что происходит внутри другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир. Ее почти всегда интерпретируют не только как активное оценивание субъектом переживаний и чувств познающего человека, но и безусловно как положительное отношение к партнеру.

3) Аттракция представляет собой форму познания другого человека, основанную на формировании устойчивого позитивного чувства к нему. В этом случае понимание партнера по взаимодействию возникает благодаря появлению привязанности к нему, дружеского или более глубокого интимно-личностного отношения. При прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоционально положительное отношение.

4) Рефлексия — это механизм самопознания в процессе взаимодействия, в основе которого лежит способность человека представлять себе то, как он воспринимается партнером по общению. Это не просто знание или понимание партнера, а знание того, как партнер понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отношений друг с другом.

Каузальная атрибуция — механизм интерпретации поступков и чувств другого человека (каузальная атрибуция — стремление к выяснению причин поведения субъекта).

Исследования показывают, что у каждого человека есть свои «излюбленные» схемы причинности, т.е. привычные объяснения чужого поведения: а) люди с личностной атрибуцией в любой ситуации склонны находить виновника случившегося, приписывать причину произошедшего конкретному человеку; б) в случае пристрастия к обстоятельству атрибуции люди склонны прежде всего винить обстоятельства, не утруждая себя поисками конкретного виновника; в) при стимульной атрибуции человек видит причину случившегося в предмете, на который было направлено действие (ваза упала потому, что плохо стояла) или в самом пострадавшем (сам виноват, что попал под машину).

При изучении процесса каузальной атрибуции выявлены различные закономерности. Например, причину успеха люди чаще всего приписывают себе, а неудачу — обстоятельствам. Характер приписывания зависит также и от меры участия человека в обсуждаемом событии. Оценка будет различна в случаях, если он был участником (соучастником) или наблюдателем. Общая закономерность состоит в том, что по мере роста значимости случившегося испытуемые склонны переходить от обстоятельству и стимульной атрибуции к личностной (т.е. искать причину случившегося в осознанных действиях личности).

Децентрация — это противоположность эгоцентризму; возможная смена позиции и координация своей точки зрения с другими возможными точками зрения; это способность отказаться от того, чтобы принимать свое Я за точку отчета и умение переключаться на другую

точку зрения. Неадекватная децентрация — когда она используется для манипуляции. Уровни децентрации: а) смена перцептивной позиции и координация своей точки зрения с точкой зрения другого. б) принятие точки зрения другого.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
2. Аронсон, Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 560 с.
3. Психология общения/Е. И. Рогов. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. — 335 с.
4. Сущенко, С. А. Социальная психология. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005.
5. Тейлор, Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2004. — 767 с.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности жизнестойкости осужденных различного возраста с длительными сроками отбывания наказания

Быстрова Татьяна Владимировна, адъюнкт
Вологодский институт права и экономики ФСИН России

В статье рассмотрена проблема развития жизнестойкости осужденных различного возраста, находящихся длительное время в условиях исправительного учреждения. Показано, что жизнестойкость является личностным качеством, которое в экстремальных условиях служит ресурсом профилактики негативных личностных изменений. Приводятся результаты исследования жизнестойкости и смысложизненных ориентаций осужденных с длительными сроками отбывания наказания в зависимости от возраста респондентов.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, вовлеченность, контроль, принятие риска, смысложизненные ориентации, осужденные с длительными сроками отбывания наказания, пенитенциарный стресс.

Лишение свободы — это вид наказания, который активно воздействует на личность осужденных. При этом изоляция на длительный срок позволяет достигнуть восстановления социальной справедливости, оградить общество от опасного преступника [2, с. 21, 111]. Но всегда ли позволяет организовать исправление осужденного и предупредить совершение им новых правонарушений?

Изучение личности осужденных с длительными сроками отбывания наказания показало, что большинство из них неоднократно судимы, как правило, воспитывались в неблагополучных семьях, не получали достаточного родительского внимания и любви и имели опыт негативного отношения к правовым нормам.

Осужденные испытывают пенитенциарный стресс, вызванный изменением социального и правового статуса, ограничением личного пространства, публичностью пребывания, постоянными запретами, ситуацией неопределенности. Можно констатировать значительно большее, чем в условиях свободы, воздействие микросоциального окружения на поведение людей, ее лишенных. Человек попадает в жесткую зависимость от среды, возможности выбора вариантов действий существенно сужаются. Это подтверждает и опрос сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы. В условиях жесткой регламентации поведения у осужденных развиваются такие качества, как подозрительность, недоверчивость, агрессия и др. В то же время осужденный живет в постоянном и тесном окружении людей, каждый из которых находится под влиянием негативных психических состояний.

В основе устойчивости к фрустрационным ситуациям, ведущим к агрессии, лежат способности осужденного к адекватной оценке этой ситуации и поиску смысла

жизни. Как подчеркивал В. Франкл, «страдание перестает быть страданием в тот момент, когда обнаруживается его смысл» [4, с. 54].

Особое внимание уделяется сохранению психического здоровья осужденных отбывающих длительные сроки лишения свободы.

Важным психологическим конструктом, позволяющим осужденному выжить в сложных социальных условиях, адаптироваться к длительному сроку отбывания наказания, сохранить психическое здоровье является жизнестойкость.

Согласно С. Мадди, жизнестойкость (hardiness) — это интегральная личностная черта, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей [5, с. 19]. С. Мадди характеризует жизнестойкость как сочетание трех компонентов.

Первый компонент — «вовлеченность» (commitment) — подразумевает наличие у человека позиции активной включенности в жизнедеятельность. Человек с выраженной вовлеченностью считает, что «происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [3, с. 4].

Второй компонент жизнестойкости — «контроль» (control) — представляет собой убежденность человека в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего, а поэтому он мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес состояний беспомощности и пассивности [1, с. 17].

Третий компонент, выделяемый в структуре жизнестойкости, — «принятие риска» (challenge). Человек воспринимает проблемы как вызов самому себе и любой опыт (как положительный, так и негативный) — как основание для личностного развития [3, с. 4].

Компонента жизнестойкости взаимосвязаны и усиливают влияние друг друга.

Эмпирическое исследование психологического содержания жизнестойкости и ее взаимосвязи со смысложизненными ориентациями проводилось среди осужденных с длительными сроками отбывания наказания в 2015 г на базе исправительных учреждений строгого и особого режимов Вологодской, Ленинградской, Нижегородской, Ярославской областей.

В исследовании приняли участие 133 осужденных, в возрасте от 20 до 59 лет, срок лишения свободы которых составил от 10 до 21 лет. Все респонденты отбывают наказание за особо тяжкие преступления, причем в большинстве своем по статье 105 УК РФ. Все осужденные ранее отбывали наказание в виде лишения свободы.

В исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. Крамбо, А. Махолик в адаптации Д.А. Леонтьева). Подсчет различий между двумя независимыми выборками проводился с применением U — критерия Манна-Уитни.

Перейдем к характеристике групп осужденных по следующему критерию — возраст лиц, отбывающих длительные сроки наказания. При анализе данных психологической значимости осуществлялось деление по критерию возраста респондентов на следующие группы: от 18 до 24 лет (21 человек); от 25 до 30 лет (28 человек); от 31 до 39 лет (31 человек); от 40 до 49 лет (29 человек); от 50 до 60 лет (24 человек).

В Таблице 1 представлены данные по средним показателям жизнестойкости и ее составляющим в сравниваемых группах.

Из Таблицы 1 видно, что значимые различия выявлены между группами респондентов в возрасте от 18 до 24 лет и от 25 до 30 лет по компонентам «вовлеченность» ($p \leq 0,05$) и «принятие риска» ($p \leq 0,01$). Это указывает на тот факт, что осужденные в возрасте от 18 до 24 лет более уверены в себе, получают удовольствие от собственной жизни. Они не чувствуют себя отвергнутыми. Также более высокие результаты по компоненту «принятие риска» означают, что респонденты из группы в возрасте от 18 до 24 лет в большей степени готовы

действовать на свой страх и риск и рассматривают свою жизнь как способ приобретения опыта.

Помимо значимых различий с группой в возрасте от 25 до 30 лет выявлены значимые различия по компонентам «вовлеченность» ($p \leq 0,05$) и «принятие риска» ($p \leq 0,01$) так же у группы респондентов от 18 до 24 лет с группой от 31 до 39 лет. Это указывает на развитие «вовлеченности» и «принятия риска» у осужденных в возрасте от 18 до 24 лет. По шкале «контроль» значимо выше ($p \leq 0,05$) показатели в группе респондентов в возрасте от 31 до 39 лет.

У респондентов в возрасте от 18 до 24 лет по компоненту «принятие риска» значимые различия выявлены и с 2 оставшимися группами. У респондентов в возрасте от 40 до 49 лет и от 50 до 60 лет значимость различий по компоненту «принятие риска» на уровне $p \leq 0,01$. По шкале «вовлеченность» на уровне $p \leq 0,05$ выявлены значимые различия между группами респондентов в возрасте от 18 до 24 и от 40 до 49 лет. Развитие «вовлеченности» и «принятия риска» также выше в группе респондентов в возрасте от 18 до 24 лет.

С группами респондентов групп от 40 до 49 лет и от 50 до 60 лет у группы респондентов от 18 до 24 лет выявлены значимые различия по общему уровню жизнестойкости ($p \leq 0,05$). Это указывает, что осужденные в возрасте от 18 до 24 лет испытывают внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях реже, более гибко в них реагируют и воспринимая стрессы как менее значимые.

Итак, можно предполагать, что с возрастом у осужденных отбывающих наказание в исправительном учреждении уровень жизнестойкости снижается.

По компоненту жизнестойкости «контроль» выявлены значимые различия на уровне $p \leq 0,05$ между группой в возрасте от 31 до 39 лет и группами в возрасте от 25 до 30 лет, от 40 до 49 лет и от 50 до 60 лет. Таким образом, осужденные в возрасте от 31 до 39 лет более уверены в возможности влияния на происходящее, контролировании своей жизни, ощущают, что сами выбирают свой жизненный путь.

Данные по методике «Тест смысложизненных ориентаций», в зависимости от возраста респондентов представлены в Таблице 2.

Значения по шкале «процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность» значимо выше ($p \leq 0,05$) у респон-

Таблица 1

Особенности жизнестойкости в группах осужденных различного возраста

Шкалы «Теста жизнестойкости»	Средние значения в группе осужденных от 18 до 24 лет	Средние значения в группе осужденных от 25 до 30 лет	Средние значения в группе осужденных от 31 до 39 лет	Средние значения в группе осужденных от 40 до 49 лет	Средние значения в группе осужденных от 50 до 60 лет
Вовлеченность	44,1	38,2	38,5	38,7	39,4
Контроль	33,9	32,3	37,6	32,6	32,8
Принятие риска	20,2	15,2	15,6	15,3	13,3
Жизнестойкость	98,2	85,7	91,7	86,6	85,5

Таблица 2

Средние значения по шкалам «Теста смысловых ориентаций» в группах осужденных различного возраста

Шкалы «Теста смысловых ориентаций»	Средние значения в группе осужденных от 18 до 24 лет	Средние значения в группе осужденных от 25 до 30 лет	Средние значения в группе осужденных от 31 до 39 лет	Средние значения в группе осужденных от 40 до 49 лет	Средние значения в группе осужденных от 50 до 60 лет
Цели в жизни	32,2	30,6	33,7	31,5	30,2
Процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность	27,6	26,7	28,8	28,9	32,3
Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией	24,6	23,0	25,4	24,5	23,5
Локус контроля — Я (Я-хозяин жизни)	23,3	20,9	23,4	20,8	19,2
Локус контроля — жизнь, управляемость жизни	29,0	26,0	28,5	26,7	27,9
Общий показатель осмысленности жизни	97,8	94,6	102,0	99,3	97,4

дентов в возрасте от 50 до 60 лет по сравнению с группами в возрасте от 18 до 24 лет и от 25 до 30 лет. Таким образом, осужденные в возрасте от 50 до 60 лет в большей степени воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Статистически значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ выявлены по шкале «локус контроля — Я (Я-хозяин жизни)» между группой респондентов в возрасте от 31 до 39 лет и группами от 25 до 30 лет и от 40 до 49 лет, т. е. осужденные в возрасте от 31 до 39 лет в большей степени ощущают себя сильными личностями, считают, что способны построить собственную жизнь в соответствии с намеченными целями. Между указанными группами выявлены различия при $p \leq 0,05$ по шкалам «результативность жизни, удовлетворенность самореализацией», «локус контроля — жизнь, управляемость жизни» и «общий показатель осмысленности жизни», где показатели также выше в группе респондентов в возрасте от 21 до 39 лет.

Результаты по шкале «локус контроля — Я (Я-хозяин жизни)» значимо выше у респондентов в возрасте от 31 до 39 лет по сравнению с группой в возрасте от 40 до 49 лет при $p \leq 0,01$, а с группой в возрасте от 50 до 60 лет при $p \leq 0,05$. Следовательно, у осужденных в возрасте от 31 до 39 лет более выражена установка «Я — хозяин жизни», у них преобладает представление о себе как о сильной личности, способной построить свою жизнь в соответствии с намеченными целями.

Так же значимые различия ($p \leq 0,05$) по шкале «процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность» выявлены и у группы респондентов в возрасте от 50 до 60 лет с группой в возрасте от 31 до 39 лет. Показатели так же значимо выше у осужденных в возрасте от 50 до 60 лет.

Проведенный нами корреляционный анализ, позволил выделить следующие положительные связи между шка-

лами методик «Тест жизнестойкости» и «Тест смысловых ориентаций». Положительные связи выявлены при $p \leq 0,01$ между всеми шкалами «Теста смысловых ориентаций» и шкалой «принятие риска» «Теста жизнестойкости». Также выявлены значимые положительные связи (при $p \leq 0,01$) между всеми шкалами «Теста жизнестойкости» и шкалой «локус контроля — жизнь, управляемость жизни», шкалами «Теста жизнестойкости» и шкалой «цели в жизни». Выявлена положительная корреляционная связь (при $p \leq 0,01$) между шкалой «локус контроля — Я (Я-хозяин жизни)» и «вовлеченность».

Итак, выявлена устойчивая положительная связь между 2 методиками. Таким образом, при изучении жизнестойкости личности важно исследовать и ее смысловую составляющую.

Таким образом, бесспорно, всех осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы исправить нельзя. Есть такие осужденные, пребывающие длительный период времени в условиях изоляции, которые адаптировались, приспособились к жизни в исправительных учреждениях настолько, что не представляют себя в других условиях, начинают бояться свободы, к которой ранее так стремились, поэтому освободившись снова совершают преступления, чтобы оказаться в привычной обстановке. Но есть среди осужденных и такая категория, которая во что бы то ни стало стремится к исправлению, мечтает быстрее выйти на свободу, чтобы вернуться к родным и близким людям, устроится на работу, начать новую законопослушную жизнь.

Следовательно, проведенное нами исследование может использоваться при разработке коррекционных программ, направленных на повышение уровня жизнестойкости осужденных различного возраста с длительными сроками отбывания наказания.

Литература:

1. Александрова, Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей/Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научн. конференц. — М.: Институт психологии РАН — 2005. — с. 16–21.
2. Комментарий УК РФ/Под общ. ред. Ю. И. Скуратова и В. М. Лебедева. — М.: ИНФРА-М, НОРМА, 2011. — 876 с.
3. Леонтьев, Д. А. Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл. — 2006. — 63 с.
4. Франкл, В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере/Виктор Франкл; Пер. с нем. — 4-е изд. — М.: Альпина нонфикшн, 2013. — 239 с.
5. Хачатурова, М. Р. Личностные ресурсы совладания с организационным конфликтом/М. Р. Хачатурова // Организационная психология. — 2012. — Т. 2. — № 3. — с. 16–31.

Скрытые смыслы в голливудских фильмах кинопродюсера Александра Невского и их влияние на подсознание зрителя

Джанобов Маликэраджи Киматович, помощник режиссера
ООО «Продюсерский центр «Ленфильм»

Кинематограф неслучайно называется важнейшим из искусств: силу его влияния на людей невозможно переоценить. Художественные фильмы формируют у зрителя парадигму мышления, тем самым программируя его на определенный стиль жизни. Так, например, культовый фильм Джона Дж. Эвилдсена «Рокки» закрепил у подрастающего поколения образ «американской мечты», показав, что каждый получает шанс стать успешным, однако, надо помнить, что удача любит подготовленных. [7, с. 449]

Стоит заметить, что именно боевики формируют у молодежи правильное отношение к жизни, так как именно в них визуализируется образ настоящего мужчины, который должен стать для юного зрителя примером для подражания, что и объясняет популярность таких звезд экшн-кино, как Сильвестр Сталлоне, Арнольд Шварценеггер, Александр Невский и многих других. При этом драматические высказывания о добре и зле имеют меньшие шансы на коммерческий успех в кинотеатральном прокате. [5, с. 248; 6, с. 31]

Особую роль в экшн-индустрии играет, конечно же, Александр Невский — российский бодибилдер, который с успехом освоил актерское и продюсерское мастерство, выпустив на мировые экраны целый ряд знаковых голливудских блокбастеров — «Московская жара» (2004, прокатчик в России: «Каро Премьер»), «Форсаж Да Винчи» (2008, прокатчик в России: «Каскад»), «Убийство в Вегасе» (2010, прокатчик в России: «Top Film Distribution»), «Черная роза» (2014, прокатчик в России: «Кинография») и «Разборка в Маниле» (2016, прокатчик в России: «Люксор»). На первый взгляд, его фильмы кажутся простыми, в духе не обременяющих мозг боевиков 1980–1990-х годов, однако, истинный смысл картин Александра Невского гораздо глубже, чем кажется. [11]

Большинство персонажей Невского — российские герои, сотрудники правоохранительных органов. [9] Рассказывая даже самый сухой сценарий толстовским слогом, Невский создает лучшие образы милиционеров со времен Владимира Высоцкого в фильме «Место встречи изменить нельзя».

В самой первой картине Невского «Московская жара», вышедшей в 2004 году и с феерическим успехом прошедшей в 63 странах мира [8], Александр Александрович сыграл капитана милиции Влада Степанова, помогающего американскому дипломату в исполнении Майкла Йорка («Кабаре», «Остин Пауэрс: человек-загадка международного масштаба») найти убийцу его сына, роль которого исполнил Эдриан Пол («Горец»). Влад Степанов — это современный богатырь, который «спал на печи триста лет», то есть служил на страже порядка в стабильной, оклемавшейся от лихих 1990-х Россией, и наконец получил возможность проявить себя, победив американских террористов.

В следующем фильме «Форсаж Да Винчи» Невский сыграл переехавшего из России в Соединенные Штаты Америки стритрейсера по кличке Волк, который отнимает деньги у наркодилеров и отдает детским домам. Помимо очевидной отсылки к Робину Гуду, стоит заметить, что борьба героев Невского со злом выходит на кардинально новый уровень. Если в «Московской жаре» он побеждал вирус терроризма, проникший в Россию не без помощи отечественных криминальных авторитетов, в «Форсаже Да Винчи» его герой переезжает в другую страну, чтобы там победить зачатки мирового зла, которое может проникнуть на его Родину. Таким образом, сакральный смысл фильма состоит в следующем: нельзя просто сидеть и ждать, когда зло придет, нужно устранять его в зачаточном состоянии. Знатокам кино это может показаться отсылкой знаменитого фильма «Терминатор», в котором играл старший товарищ Невского Ар-

нольд Шварценеггер. Помимо этого, данный фильм можно назвать предсказанием мирового финансового кризиса 2008 года, поскольку фильм поясняет, что к проблемам нужно быть особенно хорошо готовым и уметь их предсказывать. Мало кто мог представить грядущий обвал экономики в апреле 2008 года, когда «Форсаж Да Винчи» вышел в прокат, тем более никто не мог о нем вообразить в 2005 году, когда начались съемки данной картины.

В 2010 году на экраны вышел фильм «Убийство в Вегасе», в котором Невский отошел от блестяще сыгранного образа народного мстителя в «Форсаже Да Винчи» и продолжил развивать образ человека, чья служба опасна и трудна, сыграв американского детектива российского происхождения Юрия Орлова, который расследует дело маньяка, который убивает русских девушек в Лас-Вегасе.

Антагонист героя Невского в фильме «Убийство в Вегасе» — фокусник-убийца Дариус в исполнении звезды «Назад в будущее» и «Титаника» Билли Зейна — в финале картины произносит весьма странный монолог, в котором среди прочего звучит следующая фраза: «Если жить по высшим кармическим принципам, может проявиться твой главный страх», после чего детектив Юрий Орлов в филигранном исполнении Невского убивает злодея.

У вдумчивого и внимательного к деталям зрителя сразу же возникают вопросы: какие именно кармические принципы имел в виду Дариус, и о каком страхе он вел речь. Ответ кроется в имени Александра Невского, который является тезкой-однофамильцем великого русского полководца, святого Русской православной церкви. Князь Александр Ярославович соблюдал и провозглашал следующие принципы: «Не в силе Бог, а в правде», «Жить не преступая в чужие части», «Кто с мечом к нам придет — от меча и погибнет», то есть именно те принципы, которые воплощаются персонажами актера Александра Невского. Под кармой же принято понимать вселенский причинно-следственный закон, согласно которому праведные или греховные действия человека определяют его судьбу, испытываемые им страдания или наслаждения.

Таким образом, напрашивается очевидный вывод: детектив Юрий Орлов, равно как и другие герои Невского, является реинкарнацией полководца Александра Невского, который защищает невинных и слабых от зла. Дариус, как человек, обладающий интуицией и логическим мышлением, сразу же это понял, тем самым предвидев кару за свои страшные преступления. Стоит заметить, что духовное сходство актера Невского с полководцем Невским отметил и банкир Олег Тиньков во время интервью с артистом [3].

После триумфа картины «Убийство в Вегасе» Невский временно вернулся в профессиональный бодибилдинг, три года подряд (с 2010 по 2012 год) получив титул «Мистер Вселенная», который в свое время носил Арнольд Шварценеггер. На наш взгляд, тот факт, что успешный продюсер и гениальный актер Невский решил на время свернуть столь удачно складывавшуюся карьеру в кинобизнесе, можно объяснить только тем, что Александр Александрович дал возможность своим старшим товарищам — Сильвестру

Сталлоне, Джету Ли, Арнольду Шварценеггеру и многим другим — вернуться в строй и отвоевать статус звезд жанра экшн у перехватившего пальму первенства Александра Невского, выпустив экшн-трилогию «Неудержимые» с участием звезд голливудских боевиков конца 20 века.

Однако, Невский как опытный продюсер знает, что конкуренция — двигатель прогресса, помогающий и ему, и его старшим коллегам совершенствовать свою аудиовизуальную продукцию, в связи с этим получившийся перерыв в кинокарьере Невский использовал для формирования сценарного портфеля, разработав со своей командой целый ряд новых хитов.

Результатом этого стал выпущенный в 2014 году детектив «Черная роза», где российский полицейский отправляется в командировку в США, чтобы вместе с американской коллегой Эмили Смит в исполнении Кристанны Локен, прославившейся благодаря роли главного злодея в третьей части «Терминатора», ловить очередного маньяка. В отличие от предыдущих фильмов большую часть фильма герой Невского не дерется, а силой дедуктивного метода раскрывает личность убийцы. Таким образом, Александр Невский уловил тренд на проекты, где образ гениального сыщика Шерлока Холмса вплетен в современные реалии, как например, сериалы «Шерлок» с Бенедиктом Камбербэтчем и «Элементарно» с Джонни Ли Миллером. Образ Шерлока у Невского получил новое прочтение, ведь у данной версии Шерлока нет скверного характера или пристрастия к дурным привычкам, он ведет здоровый образ, позитивно смотрит на мир и занимается бодибилдингом, тем самым разрушая существующий стереотип о том, что культурист не может быть интеллектуалом. Данный стереотип разрушают не только персонажи Александра Невского, но и он сам, ведь у него два высших образования за плечами, восемь книг и пять голливудских блокбастеров.

Помимо этого, Александр Александрович проанализировал сильные и слабые стороны франшизы «Неудержимые» [4], выпустив альтернативный проект — режиссерский дебют Марка Дакаскоса «Разборка в Маниле» [12], где помимо Александра Невского с злодеями в лице Кэри-Хироюки Тагавы («Смертельная битва», «Перл-Харбор», «47 ронинов») и Маттиаса Хьюза («Кик-боксер-2») сражались персонажи Каспера Ван Дина («Звездный десант»), Дмитрия Дюжева («Бригада», «Жмурки»), Оливье Грюнера («Сават»), Дона «Драконе» Уилсона («Кровавый кулак») и Синтии Ротрок («Шанхайский экспресс»), которые затмили глубиной своих актерских переживаний ужимки коллег из «Неудержимых». [1]

В отличие от «Неудержимых», задачей сценаристов которого было всего лишь заставить зрителя развлечься, фильм Дакаскоса и Невского показывает, что в текущий момент времени победить зло можно лишь объединившись с другими героями. В то время как ангажированные американские СМИ пытаются поссорить народы России и США, в фильме «Разборка в Маниле» русский (Невский) и американец (Ван Дин) — напарники и друзья, которые вспомнили о своих боевых друзьях в лице рус-

ского (Дюжев), француза (Грюнер), японца (Уилсон) и американки (Ротрок), чтобы победить терроризм, у которого, как известно, нет национальности. [10] То есть фильм продвигает в массы идею антитеррористической коалиции, во главе которой стоит Россия.

Таким образом, фильмы Александра Невского имеют множество разных скрытых смыслов — и с точки зрения российской истории, и с точки зрения современной по-

литики и экономики, доказывая, что добро должно быть не только с кулаками, но еще и с интеллектом и позитивным отношением к жизни [2], тем самым напутствуя подрастающему поколению, что здоровье — это не только стальные бицепсы и оптимальный процент выпираемости ребер, но и крепкие нервы и желание сделать мир вокруг себя лучше, что делает фильмы Александра Невского крайне полезными с точки зрения психологии.

Литература:

1. 9 причин любить фильмы с Александром Невским [Электронный ресурс] // Котонавты: [сайт]. — URL: [http://meownauts.com/razborka-v-manile/\(18.02.2016\)](http://meownauts.com/razborka-v-manile/(18.02.2016))
2. Александр Невский: интервью после мастер-класса в СПбГИКиТ 10.02.2016 [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский Государственный Институт Кино и Телевидения: [сайт]. — URL: [http://www.gukit.ru/video/2016/02/aleksandr-nevskiy-intervyu-posle-master-klassa-v-spbgikit-1002-2016\(18.02.2016\)](http://www.gukit.ru/video/2016/02/aleksandr-nevskiy-intervyu-posle-master-klassa-v-spbgikit-1002-2016(18.02.2016))
3. Бизнес-секреты с Олегом Тиньковым: Александр Невский [Электронный ресурс] // YouTube: [сайт]. — URL: [http://www.youtube.com/watch?v=o0vklw_Albo\(18.02.2016\)](http://www.youtube.com/watch?v=o0vklw_Albo(18.02.2016))
4. Возвращение киногероев [Электронный ресурс] // Film.ru: [сайт]. — URL: [http://www.film.ru/articles/vozhraschenie-kinogeroev\(18.02.2016\)](http://www.film.ru/articles/vozhraschenie-kinogeroev(18.02.2016))
5. Захаров, С. М., Добренкова И. А. Кассовые сборы российского драматического кино в 2010–2014 гг. // Молодой ученый. — 2015. — № 14 (94). — с. 248–253.
6. Захаров, С. М., Добренкова И. А. Проблемы монетизации драматического кино // Экономика, управление, финансы: материалы V междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2015 г.). — Краснодар: Новация, 2015. — с. 27–31.
7. Захаров, С. М., Добренкова И. А. Стилистическая и драматургическая трансформация фильмов кинофраншизы «Рокки» // Молодой ученый. — 2015. — № 16 (96). — с. 449–453.
8. Интервью с Александром Невским: С самого начала и до наших дней [Электронный ресурс] // Filmz.ru: [сайт]. — URL: [http://www.filmz.ru/pub/2/29796_1.htm\(18.02.2016\)](http://www.filmz.ru/pub/2/29796_1.htm(18.02.2016))
9. Невский, А. А. Мода на спорт вернется! // Союз. Беларусь-Россия. — 2007. — № 295. — с. 4.
10. Невский, А. А. Последнее, что нам нужно, это новая холодная война // Бюллетень кинопрокатчика. — 2015. — № 9 (110). — с. 52–54.
11. Невский, А. А. Я никогда не считал себя русским Шварценеггером [Электронный ресурс] // Фильм Про: [сайт]. — URL: [http://www.filmpro.ru/materials/26667\(18.02.2016\)](http://www.filmpro.ru/materials/26667(18.02.2016))
12. «Разборка в Маниле» будет не хуже «Неудержимых» [Электронный ресурс] // Кинобизнес сегодня: [сайт]. — URL: [http://www.kinobusiness.com/interview/razborka-v-manile-budet-ne-khuzhe-neuderzhimyh/\(18.02.2016\)](http://www.kinobusiness.com/interview/razborka-v-manile-budet-ne-khuzhe-neuderzhimyh/(18.02.2016))

Полиграф: мифы общественного сознания и реальные факты

Ивакин Сергей Евгеньевич, эксперт-полиграфолог

Центр психофизиологической диагностики МВД России по Воронежской области

В статье проводится детальный разбор всевозможных заблуждений людей по поводу опроса с использованием полиграфа. Происходит их сопоставление с реальными теоретическими фактами и практическим опытом работы. Рассматриваются механизмы и источники порождения «мифов» о прохождении полиграфной проверки. Дается определение полиграфа с научной точки зрения и причины появления полиграфа. В конце делаются выводы.

Ключевые слова: полиграф, детектор лжи, опрос с использованием полиграфа, ложь, кожно-гальваническая реакция (КГР), полиграмма, противодействие работе полиграфа.

В настоящее время в нашей стране во все сферы общественной жизни начинает проникать такой метод детекции лжи как полиграф. Полиграфные проверки про-

ходят кандидаты при трудоустройстве в крупные фирмы, силовые структуры, при проведении служебных разбирательств и семейных конфликтов. Естественно, что люди,

которые до этого не имели никакого понятия о данной процедуре, начинают перед прохождением проверки искать всевозможную информацию, которая удовлетворила бы их любознательность. Как показывает собственная практика, такими источниками получения информации являются интернет-ресурсы, друзья и знакомые (которые что-то знают или уже проходили проверку), слухи в коридорах, художественные фильмы, популярная литература. Поскольку эти сведения получают людьми не из научной литературы по психологии лжи и проведению опросов с использованием полиграфа, происходит порождение определённого количества ложных сведений о том, что такое полиграф, на что он способен, как работает, какие выводы можно сделать по результатам проверки, какова точность прибора или возможных ошибок и т. п. Другими словами, происходит не что иное, как рождение мифов в общественном сознании.

Перед тем, как непосредственно перейти к сопоставлению этих самых мифов и реальных фактов, целесообразным представляется сказать несколько слов о том, что такое полиграф и как он появился.

По мнению одного из ведущих отечественных специалистов в области детекции лжи А. В. Варламова, полиграф появился на заре первобытнообщинного строя [2, с. 8]. Каждый член общины должен был выполнять определённую полезную работу для племени, «эффективность» его деятельности определялась тремя факторами: умением и физической подготовкой, личным желанием, а в экстремальных условиях и элементами смелости (трусости). При «домашних разборках» добросовестность деятельности отдельных членов племени определял вождь племени. Элементы трусости, приводящие к гибели членов племени, карались смертью или изгнанием из племени, что, в конечном итоге, было одним и тем же. Жестокость наказания заставляла провинившегося использовать все средства для своей защиты, включая ложь. Вот тогда и возникла необходимость дифференцировать ложь от правды. Таким образом, потребность в «детекторе лжи» возникла тогда, когда коллективная деятельность стала реальностью, когда, судьба одного человека стала зависеть от добросовестности другого.

Уже в глубокой древности люди стали замечать то, что страх перед разоблачением сопровождается определёнными изменениями в поведении и физиологии человека, доступные внешнему контролю. Например, древние китайцы, заметив, что сильный страх вызывает слабое выделение слюны, вкладывали в рот подозреваемому рисовую муку. Затем человек заслушивал обвинение. Если после этого рисовая мука оказывалась сухой, то такого человека признавали виновным, в противном случае человека оправдывали [5].

На Ближнем Востоке в древности арабы в качестве «детектора лжи» использовали пульс и кровенаполнение локтевой артерии [5]. Они использовали этот метод для проверки верности жен. Метод был очень прост. К артерии прикладывался палец и назывались имена воз-

можных любовников. Когда произносилось имя настоящего любовника, то в результате сильного эмоционального напряжения резко менялась как частота пульса, так и кровенаполнение артерии. По этим параметрам и судили о виновности.

В некоторых африканских племенах колдун, выступавший в роли верификатора, обнюхивал подозреваемых во время своего ритуального танца [2]. Виновность подозреваемого определялась по интенсивности запаха.

Подобные примеры можно было бы продолжать, но уже сейчас понятно, что полиграф представляет собой психофизиологический метод выявления скрываемой информации. Генеральный принцип психофизиологического метода был сформулирован выдающимся советским психологом Александром Романовичем Лурия, который ещё в 20-х годах прошлого века писал — «...единственная возможность изучить механику внутренних скрытых процессов сводится к тому, чтобы соединить эти скрытые процессы с каким-либо одновременно протекающим рядом доступных для объективного наблюдения процессов..., в которых внутренние закономерности и соотношения находили бы своё отражение» [4, с. 229].

Таким образом, полиграфная проверка является разновидностью психофизиологического способа выявления скрываемой информации, в ходе которой в качестве технического устройства для регистрации физиологических процессов используется полиграф. Полиграф (в переводе с греческого — «многописец») — это «многоцелевой медико-биологический прибор, предназначенный для синхронной непрерывной регистрации не менее чем трех физиологических процессов, протекающих в организме человека» [5, с. 36]. При этом традиционно обязательными для регистрации физиологическими процессами являются — дыхание, динамика электрической активности кожи (кожно-гальваническая реакция или КГР) и активность сердечно-сосудистой системы. После проведения теста получается полиграмма, т. е. графическое отображение физиологического функционирования организма человека в те моменты, когда задавались вопросы теста. На полиграмме также присутствуют метки с формулировками вопросов. Пример полиграммы можно посмотреть на рисунке 1.

Теперь перейдём к рассмотрению мифов, населяющих сознание большинства людей, приходящих на полиграфную проверку и не только.

Миф № 1 можно сформулировать так: «я пришёл проходить детектор лжи». Подавляющая масса людей, проходящих опрос, именуют это обследование как «детектор лжи». На самом деле, это неправильное название. Среди специалистов существуют такие термины: «полиграф», «опрос с использованием полиграфа», «полиграфная проверка», «СПФИ (специальное психофизиологическое исследование) с применением полиграфа», «ПФЭ или психофизиологическая экспертиза» и т. п. За всё время работы автором данной статьи не было ни разу услышано от специалиста по детекции лжи такого опреде-

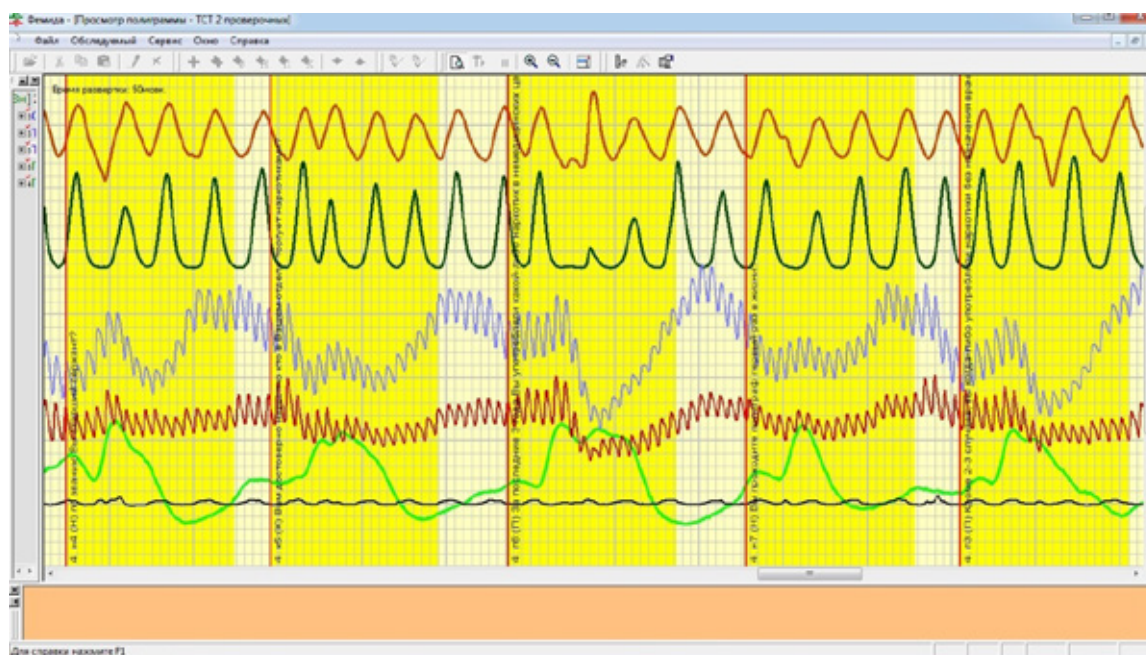


Рис. 1. Пример стандартной полиграммы, полученной в программе «Фемида» с помощью полиграфа «Поларг»

ления данной проверки как «детектор лжи». По своему глубокому смыслу, полиграфная проверка является именно методом выявления скрываемой информации, это стоит признать. Но ни в одном заключении не употребляются слова — «лгал», «обманывал», «говорил неправду» и т. д. Почему? Потому что мы точно не знаем, лгал человек или нет. Мы знаем только одно: по возникшим реакциям можно предположить о том, что человек лгал на определённые вопросы проверки. Всё дело в том, что реакции человека не являются специфическими, т. е. по их характеру нельзя предположить природу вызвавшего их раздражителя. А таким раздражителем может быть гнев, злость, страх (или любая другая эмоция), звук, хлопок, возможная ложь и т. п., поэтому полиграфные проверки проводятся в строго стандартизированных условиях и с жёстким соблюдением инструкции во время проверки. Но по результатам многих тысяч проверок, а также по научным данным, в подавляющем количестве случаев значимые реакции связаны именно с сообщением неправдивой информации или лжью.

Миф № 2 — «вероятность достоверности выводов составляет 50 %, или чуть больше». Не совсем так, если мы говорим именно о распознавании лжи по возникающим реакциям. Предположим, что мы исследуем вопрос о немедицинском употреблении наркотических веществ кандидатом на работу. Мы получаем ситуационно значимую реакцию на вопрос в одном тесте, например, «Вы когда-либо употребляли наркотики в немедицинских целях?». После этого любой специалист проведёт ещё как минимум 2–3 теста, в которых детализирует и уточнит следующие вопросы: «Какие именно наркотики человек пробовал?», «Когда последний раз?», «Сколько примерно раз в общей сложности?», «Как именно?» и т. п. И если во всех этих тестах человек демонстрирует реакции на конкретные во-

просы, то вероятность ошибочного принятия решения начинает стремиться к нулю. И здесь стоит учитывать ещё один момент — все вопросы на полиграфе задаются минимум 3 раза, а часто 4, 5 или даже 6 раз (от 3 до 6 раз). Вывод о значимости реакции делается только тогда, когда человек с «завидным» постоянством реагирует на конкретный вопрос. Если реакция возникает только 1 или 2 раза из 4 случаев, то такую реакцию нельзя называть значимой, или ситуационно значимой. Помимо всего прочего, значимой, реакцию можно признать только тогда, когда реакция возникает минимум в 2-х регистрируемых физиологических каналах. Это международные стандарты, которых должен придерживаться хотя бы немного уважающий себя эксперт-полиграфолог. После всего этого, можно заявить, что вероятность достоверности результатов грамотно проведённой полиграфной проверки составляет ну никак не менее 95 %. Иными словами, с вероятностью минимум 95 % после анализа полиграмм можно утверждать, что человек говорил неправду на те или иные вопросы. Именно поэтому, результаты проверок на полиграфе принимаются в качестве доказательства в суде в некоторых штатах Америки [5], но подобные прецеденты были и в России [5], [7].

Миф № 3 — «выводы во время проверки делаются по потоотделению и расширению зрачка». Нет, это совсем не так. В настоящее время никто не использует расширение зрачка как валидный метод инструментальной диагностики лжи. Такими приёмами в большинстве своём изобилуют художественные фильмы, чтобы зритель нагляднее понимал смысл «детектора лжи». Специалисты пытались создать прибор, который бы определял ложь по зрачку, однако они потерпели фиаско. На самом деле зрачок абсолютно неинформативен. Его диаметр меняется от 1,5 до 9 мм, реагируя на освещённость, всего за 0,2 с.

Он изменяется от сокращения сфинктеров глаза из-за различных процессов возбуждения и торможения при умственном усилии. Поэтому расширение зрачка в своём деле используют только опытные продавцы — когда они видят, что у покупателя расширились зрачки, то большой скидки они точно не сделает. Потоотделение? Полиграф не регистрирует потоотделение, он регистрирует кожно-гальваническую реакцию (КГР). Вот определение КГР, взятое из большой медицинской энциклопедии — «это изменение разности потенциалов и снижение электрического сопротивления между двумя участками поверхности кожи [1]. Да, в истории существовали точки зрения, что КГР связана с деятельностью потовых желез. Так, в 1889 г. И. Р. Тарханов пришел к выводу, что напряжение кожи возникает за счет отведения биотока от участков с разным количеством потовых желез. В основе механизма возникновения этого явления, как считал И. Р. Тарханов, лежит изменение интенсивности выделения пота под влиянием центральной нервной системы. Теория Тарханова о происхождении КГР была поставлена под сомнение в 1963 г. Zyerina, Skoril, Saurek [3, с. 90]. Изучая скорость распространения КГР, они установили, что в верхних конечностях она составляет 154,9 см/сек, а в нижних — 71,6 см/сек. В связи с этими данными вполне оправдано предположение, что в основе возникновения КГР не могут лежать обменные процессы, тем более функция потовых желез, так как их выделительные процессы слишком инертны по сравнению со скоростью проведения КГР. Независимость происхождения КГР от функционального состояния потовых желез была продемонстрирована работами Wilcott в 1957 году [3, с. 90]. Исследуя одновременно потоотделение, электросопротивление кожи и кожное напряжение с ладоней 35 испытуемых во время проведения тестов на устное решение математических задач, Wilcott и др. установили, что изменение электрокожного сопротивления наступает раньше на 1,1 секунды, чем потоотделение!

Миф № 4 — «полиграф можно легко обмануть, если принять несколько успокаивающих таблеток или некоторое количество алкоголя, а также подложив кнопку в ботинок». Такое поведение человека во время проверки называют «противодействие полиграфу». Этот миф будет справедлив, если человек попытается обмануть именно полиграф. Но вся трагедия данного мероприятия заключается в том, что обманывать люди приходят полиграф, тогда как на самом деле обмануть нужно полиграфолога. Что такое полиграф с технической точки зрения. Полиграф — это просто преобразователь внешних сигналов, регистрируемых с помощью датчиков и закреплённых на теле человека. Преобразованные внешние сигналы попадают на экран монитора или бумажной ленты, вот и всё. Именно оператор полиграфа должен расшифровать эти сигналы. И если там что-то будет не так, или будет наблюдаться неадекватное функционирование хотя бы одного из физиологических каналов, то обследование может быть прекращено, или специалист предпримет все усилия по ликвидации причин возникающих артефактов. Все со-

временные полиграфы, помимо всего прочего, снабжены датчиками движения (тремора), и специалист может с лёгкостью обнаружить любое едва заметное движение. Немаловажным является тот факт, что тестирование проводится по специальным методикам и определённым образом составленным вопросам. Это значит, что человек, который собирается обмануть полиграф, должен владеть методологией проведения полиграфных проверок как минимум не хуже проводящего тестирование. Конечно, нельзя сказать, что обмануть полиграф вообще нельзя, ведь даже точность самых надёжных методов химии и физики не составляет 100 %. Случаи обмана полиграфа были, эти случаи описаны в литературе. Но что этому предшествовало. А этому предшествовали долгие месяцы, если не годы, практических тренировок и изучения специфики работы прибора.

Миф № 5 — «детектор лжи — это не научный метод, поэтому его результаты нельзя считать доказательством против меня». Это да. Если полиграфолог в нашей стране при проведении кадрового отбора выяснит, анализируя полиграммы, что человек в прошлом совершал уголовно наказуемые деяния, то он не побежит сию же минуту в прокуратуру и не потребует завести на человека уголовное дело. Но, с другой стороны, для инициатора СПФИ, которым часто выступает потенциальный работодатель, достоверности результатов в 95 % более чем достаточно для принятия окончательного решения. По поводу научности и не научности можно сказать, что количество проведённых практических обследований во всём мире исчисляется уже сотнями тысяч, и это количество постоянно растёт. В большинстве развитых стран на настоящий момент прибор применяется спецслужбами и крупными фирмами. В некоторых странах результаты проверок принимаются как доказательства в суде. По поводу процедуры СПФИ написано немалое количество книг. Разработана методология проведения проверок, а конечные результаты говорят о возможных ошибках не более чем в 5 % случаев, что говорит ни о чём ином, как о статистической достоверности результатов. Всё это позволяет считать полиграф очень мощным инструментом в целях выявления скрываемой информации в руках опытного специалиста.

Это лишь самые распространённые заблуждения, которые надёжно «закреплены» в общественном сознании. Стоит надеяться, что данная статья в определённой степени будет способствовать обратному процессу. В итоге, можно сформулировать следующие **выводы**.

1. Мифы о полиграфе являются не чем иным, как заблуждениями многих людей, почерпнутых из интернет-ресурсов и художественных фильмов.

2. Пристальный разбор мифов общественного сознания позволяет утверждать, что они строятся на недостатке информации, её дефиците, фрагментарности и не научности источников её получения.

3. Полиграф — это профессиональный метод выявления скрываемой информации, который строится

на научном подходе, определённой методологии проведения полиграфных проверок, громадной теоретической и практической базе проведённых проверок и исследований.

4. Собственный практический опыт автора, а это более 1000 опросов с использованием полиграфа, позволяют считать полиграф очень надёжным методом инструментальной диагностики скрываемой информации.

Литература:

1. Большая медицинская энциклопедия, 1979. Т. 11, ст. 138.
2. Варламов, В. А. Детектор лжи. Краснодар: изд-во Советская Кубань, 1998. 368 с.
3. Варламов, В. А., Варламов Г. В., Власова Н. М. и др. Углубленные кадровые проверки. М., 2003. 385 с.
4. Лурия, А. Р. Диагностика следов аффекта. Психология эмоций. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. с. 228—234.
5. Оглоблин, С. И., Молчанов А. Ю. Инструментальная «детекция лжи». Ярославль: Нюанс, 2004. 464 с.
6. Пеленицын, А. Б. Свидетельские показания Раскина // <http://detectinfo.ru/library/stati/Svidetelskie-pokazaniya-doktora-Djevida-Raskina>
7. Холодный, Ю. И. Полиграф в России. 1993—2008. М.: изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. 184 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологическое влияние узбекского кураша на формирование личностных качеств

Абдурасулов Рустам Абдураимович, кандидат психологических наук, доцент
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Убайдуллаев Темур, преподаватель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В данной статье рассмотрены вопросы влияния спорта, в том числе занятия узбекским курашом на формирование гармонично развитой личности.

Ключевые слова: гармонично развитая личность, узбекский кураш, индивидуально-психологические качества.

This article questions the influence of sports, including lessons uzбек kurash on the formation of a harmoniously developed personality.

Keywords: harmoniously developed personality, uzбек kurash, individual psychological qualities

Узбекский кураш занимает важное место не только в воспитании здорового поколения, но и в развитии физкультуры и спорта. Спортивные занятия не только оказывают влияние на развитие физических характеристики личности, но наряду с этим способствуют формированию её индивидуально-психологических качеств.

Узбекский кураш признан одним из важных средств в формирования личности учеников. В процессе тренировок и занятия курашом, ученики не только подрастают физически крепкими и здоровыми, но и формируют свои личностные, волевые качества.

В связи с этим, необходимо привести следующее слова Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова: «Спорт должен служить не только для спорта, а первую очередь для народа, их физического, психологического развития, для мира, согласия, дружбы и солидарности между народами всего мира».

Наши великие предки говорили о значении физического воспитания и спорта в жизни человека, в укреплении единства тела и душе, и что можно проследить по произведениям Абу Али ибн Сины, Абу Райхана Беруни, Абдуллы Авлони и другие.

Узбекский кураш имеет большое значение в жизни узбекского народа как один из видов спорта. Этот вид спорта имеет свою интересную историю, как и все другие единоборства.

В X–XI веках у узбекского народа кураш занимал основное место в деле сохранения физической подготовленности и укреплении здоровья. Абу Али ибн Сина в своей книге «Китаб ал-конун фит-тиб» («Канон медицины»)

писал о положительном влиянии физических упражнений и воспитания на здоровье человека.

Для того чтобы стать сильными воинами, войска Амира Темура проводили тренировки по копьеметанию, фехтованию и единоборству. Фирдавсий в своем произведении «Шахнама» обращает особое внимание на борьбу, поскольку для победы от бойца требуются ловкость, терпение и воля.

В старинных рукописях упоминается о том, что Амир Темур когда объявил поход против государства Хорезм, он предложил Хусейну решить судьбу войны с помощью «кураша». Еще великий мыслитель узбекского народа Алишер Навои писал в своих произведениях «Хамса», «Садди Искандарий» об узбекской борьбе. В «Бабурнаме» отмечается, что Бабур развивал борьбу среди своих войск и уделял большое внимание на физические занятия. По данным Бабура, в XV–XVI веках борьба получила весьма широкое распространение на территории нынешнего Узбекистана.

Узбекский народ использовал борьбу в качестве средства физической закалки человека. Историки и учёные нашей страны доказывают, что кураш как вид спорта занимает важное место в жизни узбекского народа.

В законе «Об образовании» Республики Узбекистан перед системой народного образования были поставлены важные задачи по воспитанию всесторонне здоровой, полноценной, гармонично развитой, духовно психологически зрелой личности. На основе этого закона разработаны требования по физическому воспитанию учеников. В нем так же были определены нормы их физического совер-

шенствования, которые в определенном смысле влияют на формирование личности учеников.

В реализации этой задачи особое значение приобретает такой вид спорта, как «Узбек кураши». Многие ученые-психологи вели научные исследования о положительном психологическом влиянии различных видов спорта на формирование личности и воспитание развитого поколения, давали этому научное обоснование. Проведены многочисленные научно-исследовательские работы, направленные на изучение влияния школьных учебных предметов, в том числе физического воспитания и спорта на формирование личности учащихся. В этом направлении осуществляли научные исследования узбекские ученые — психологи З.Г. Гаффаров, Р.З. Гайнутдинов и русские В.Г. Асеев, В.М. Видрин, Ю.Ю. Палайма, П.А. Рудик, А.В. Родионов и другие. Но влияние физического воспитания и спорта на формирование личности не получило достаточного раскрытия, особенно, мало изучены значение узбекского кураша в формировании личностных качеств учеников, их психологических особенностей.

Несравнимо велико воспитательное значение узбекского кураша в формировании гармонично развитого поколения, его всестороннего совершенствования.

Занятия узбекским курашом способствуют формированию таких физических качеств учеников, как сила, пластичность, выносливость, быстрота реакции, подвижность

и др. Кроме того, эти занятия могут давать соответствующий эффект в воспитании индивидуально-психологических и волевых качеств учеников.

В заключение, мы можем дать обобщенное изложение наших наблюдений по формированию следующих психологических качеств у учеников, регулярно занимающихся узбекским курашом:

1. Занятия узбекским курашом оказывают позитивное влияние на развитие таких духовно-нравственных характеристик учеников, как самообладание, стремление к сотрудничеству, взаимопомощи и сдержанность и др., которые в свою очередь проявляются в таких их жизненно важных качествах, как умение определить своё место в жизни, наладить свою деятельность в коллективе, в межличностных взаимоотношениях. Равным образом, у учеников повышается вера в свои силы и развивается самоконтроль и чувство ответственности.

2. Занятия узбекским курашом эффективно способствует всестороннему, гармоническому развитию учеников, преодолению таких свойств, как излишняя нервозность, несдержанность, вспыльчивость, страх, добросовестность, чувство справедливости, храбрость.

3. Занятия узбекским курашом оказывают благотворное влияние на развитие волевых качеств учеников, которые повышают их целеустремленность, мужество, решительность, инициативность, независимость, самоуправление и т.д.

Литература:

1. Каримов, И. А. Узбекистан на пороге обретения независимости. — Т: Узбекистан, 2011. — 176 с.
2. Абдурасулов, Р. А. Интересы учащихся к занятиям восточными единоборствами и боксом. Юбилейная международная научно-практическая конференция. Сборник материалов. Самара 2008
3. Абдурасулов, Р. А. Мотивы учащихся-спортсменов в спортивной деятельности. Юбилейная международная научно-практическая конференция. Сборник материалов. Самара 2008
4. Арбузов, В. В., Илларионов Г. Г., Фетискин Н. П. Психологические особенности проявления основных свойств нервной системы у боксёров. В кн. Ильина Е. П. «Спортивная и возрастная психофизиология». — Л.: 1974. стр. 20—23.
5. Дойль, В. «Психические проблемы развития психических качеств спортсмена». // В кн. П. А. Рудика и др. «Психология и сов-ременный спорт». — М.: ФИС. 1973. стр. 121—123.
6. Норакидзе, В. Г. «Влияние спортивной деятельности на формирование спортсмена». // В кн. П. А. Рудика и др. «Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям». — М.: ФиС. 1973. стр. 62—72.

Психологические особенности несовершеннолетних, совершающих самовольные уходы

Балковая Анастасия Константиновна, педагог-психолог;

Моисеева Надежда Кузьминична, воспитатель;

Тулакина Галина Васильевна, воспитатель

МКУ Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Полярная звезда» (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Несовершеннолетние, попавшие в трудную жизненную ситуацию или социально-опасное положение, направляются на реабилитацию в наш Центр по заявлению родителей или законных представителей, а также оперативными сотрудниками отделения полиции. 20 % воспитанников в процессе реабилитационного периода совершают единичный или систематические факты самовольного ухода. По возвращении воспитанников в Центр, они автоматически попадают в категорию детей «группы риска». Работа с детьми, склонными к самовольным уходам, не утратила своей актуальности. Самовольный уход воспитанника — это показатель повышенной тревожности, прогрессирующей отчужденности и наличия у подростка склонности к асоциальному поведению и бродяжничеству.

В решении перечисленных социально-психологических проблем, становится оптимизация процесса адаптации и социализации детей через раскрытие условий и механизмов социально-реабилитационной работы в условиях такого специализированного учреждения как социально реабилитационный центр. У наших воспитанников, семьи которых, находятся в социально-опасном положении, трудной жизненной ситуации и дети, оставшиеся без попечения родителей, формируются социально-психологические особенности, определяющие склонность к девиантному поведению, в том числе к самовольным уходам.

В профилактической работе нашего учреждения по предупреждению самовольных уходов акцент смещается на раннюю профилактику. Её значение определяется тем, что при правильной организации она более эффективна и экономична по сравнению с другими уровнями профессиональной деятельности, так как направлена на предотвращение или устранение относительно слабых изменений личности подростков, не ставших еще устойчивыми. При условии своевременного проведения она может дать значительные положительные результаты и тем самым исключить необходимость применения более суровых мер, в том числе и уголовно-правового характера.

В качестве основных направлений деятельности по профилактике самовольных уходов воспитанников в нашем учреждении проводится следующее:

1. Контрольно-аналитическая деятельность администрации учреждения:

- изучение социального состава воспитанников стационарных отделений для несовершеннолетних

- проверка личных дел воспитанников стационарных отделений для несовершеннолетних;

- анализ занятости воспитанников в свободное время, анализ планов работы воспитателей, социальных педагогов, педагогов — психологов;

2. Диагностика — изучение воспитанников:

- проведения анкетирования, тестов, опросов с целью изучения психолого-педагогических особенностей, уровня воспитанности, взаимоотношений со сверстниками

- проведение социальных консилиумов по результатам наблюдений педагога-психолога, социального педагога, воспитателей для координации действий педагогов по отношению к ребёнку.

3. Индивидуальная работа с воспитанниками:

- индивидуальные беседы при заместителе директора с детьми «группы риска»

- индивидуальные особенности с детьми «группы риска» с приглашением на социальный консилиум Центра.

4. Профилактическая работа с воспитанниками:

- организация встреч с медицинскими работниками, работниками подразделения по делам несовершеннолетних ОМВД, сотрудниками прокуратуры;

- организация занятости воспитанников, отдыха и оздоровления в вечернее время;

Реализация программ воспитания и развития.

5. Организация досуга воспитанников:

- реализация годового плана воспитательной работы учреждения;

- реализация планов воспитательной работы воспитателей;

- реализация плана по организации работы детских объединений по интересам;

- влечение детей в спортивную и трудовую деятельность учреждения;

- социализация воспитанников через взаимодействие с волонтерами

Все это помогает структурировать и организовать работу коллектива на основе комплексного подхода; организовать деятельность администрации и персонала по профилактики и в случае самовольных уходов воспитанников, распределить ответственность между членами коллектива; вооружить специалистов, непосредственно оказывающих социальные услуги.

Углубляясь в данную проблематику можно сделать следующие наблюдения, данная группа воспитанников имеют в определенной степени расстройства в детско-родительских отношениях. Сформированный стиль поведения, бесконтрольного свободного времени препровождения подростков имел место на момент проживания дома. Таким

образом можно выделить определенный стиль реагирования несовершеннолетних на стресс, которым является самовольный уход из дома. Причины могут быть разные: реагирование на потерю каких-то благ, острый конфликт со значимыми людьми, острое проявление в характере родителей деспотичности и авторитаризма, неблагополучная социально-бытовая обстановка: родители страдают алкоголизмом или наркоманией, вовлечены в криминал, острый эпизод насилия со стороны родителей. Психическая травматизация в этих случаях носит, чаще всего, хронический характер: безнадзорность, низкий социальный статус семьи, неудовлетворение базовых потребностей ребенка, повторяющиеся эпизоды насилия со стороны родителей.

Под самовольным уходом понимается тайное или явное оставление учреждения, при котором ребенок отсутствует в учреждении более 2-х часов без предупреждения, с ребенком нет связи, или информация о местонахождении ребенка известна, но разрешение ребенком не было получено.

Воспитанников, совершающих самовольные уходы из Центра, можно разделить на 2 группы.

1. Воспитанники, совершающие самовольные уходы «систематически».

Данная категория детей имеет раннюю социализацию и сформированную модель поведения. Подростки имеют асоциальную направленность, девиантного и делинквентного поведения. Имеют психическую инфантильность, то есть детскость в поведении и суждениях, уходы из школы от регламентированного режима, любых требований, отсутствие критичности к своим поступкам, низкий моральный уровень. Актуальной потребностью является свободное праздное времяпрепровождение, без каких-либо ограничений. Ранняя алкоголизация, зависимость от курения и ПАВ, совершение противоправных действий.

2. Воспитанники совершающие единичный эпизод самовольного ухода.

Данная категория подростков имеет определенные сформированные ценностные ориентации, уважение к старшим, способность к анализу критических замечаний в свой адрес. Стремление получить одобрение социума, недостаток внимания компенсируется конструктивным путем, выступлениями в городских спортивных соревнованиях и творческих мероприятиях центра. Участвуют в планировании своего будущего, ответственно относятся к профессиональному самоопределению. Имеют сформированную мотивацию к учебной деятельности, заинтересованы в развитии познавательной сферы и расширении кругозора. Но наряду с этим попадая в трудную ситуацию имеют проблемы в общении со сверстниками, любое отличное мнение от собственного принимают, как личное оскорбление, не умеют говорить о чувствах, замыкаются в себе, утаивая истинные мотивы своих поступков, происходит накопление агрессивных импульсов, раздражительности и негативизма падает работоспособность и инициативность занижая самооценку, нарастает неуверенность в себе, чувство одиночества и непонятности окружающими. Снижение мотивации к учебной деятельности. Предоставленность самим себе

и как следствие размытость внутренних и внешних границ личности. Попустительский стиль воспитания родителей, малая включенность в жизнь подростков, недостаточный контроль всех сфер жизнедеятельности приводит к недостаточно сформированному волевому компоненту, низкому самоконтролю и неумению противостоять стрессовым ситуациям. Нарастающее чувство отверженности усугубляется групповым давлением и издевками сверстников, последней каплей может стать крушение последних надежд, продление срока реабилитации, или отказ в актуальном на данный момент импульсивном желании, в прогулке или свободном перемещении по Центру. Личность подростка перегружена негативом, последний крик о помощи, это угрозы. Воспитанники нередко начинают проговаривать вслух свои желания «Я сбегу». Если ситуация не меняется и поддержки ждать не от кого, или она является недостаточной, неизбежно совершение подростком самовольного ухода. Рационализм собственных действий и критичность поступков отодвигается на задний план.

Несовершеннолетние вернувшиеся в Центр после самовольного ухода самостоятельно, либо с помощью сотрудников полиции проходят ряд мероприятий, целью которых является профилактика самовольных уходов в будущем. Созывается внеплановое заседание ПМПК где вносятся коррективы в существующую индивидуальную программу реабилитации, а именно становится приоритетными направления по программам «Профилактика самовольных уходов, употребления ПАВ», «Профилактика самовольных уходов, девиантного и делинквентного поведения», «Профилактика вредных привычек». Работа по данным программам становится приоритетной. Исследуя причины совершенного воспитанниками факта самовольного ухода, педагог-психолог осуществляет свою работу комплексно. Налаживает микроклимат коллектива сверстников через групповые тренинговые занятия, которые направлены на сплочение коллектива, снижение уровня тревожности и агрессивности. Снятие напряженности при общении, раскрывая положительные стороны каждого участника группы. В индивидуальном порядке корректируется внутреннее состояние подростка, расширяется его кругозор и знания о самом себе перенаправляя его импульсы в конструктивное взаимодействие. Далее проводится работа на повышение мотивации к учебной деятельности и профессиональному самоопределению, развитие познавательной сферы. Развивается рефлексия поведения и социальный интеллект в целом. Очень важным аспектом в профилактике самовольных уходов это работа с родителями или законными представителями несовершеннолетних. Зачастую родители не понимают, что происходит с их ребенком и как ему помочь. В свою очередь воспитанники в связи с неумением контролировать эмоции и говорить о своих чувствах, обостряют любые ситуации, теряя контакт с родителями подрывая их доверие. Задача педагога-психолога восстановить детско-родительские отношения. Напомнив родителю, что в его силах стать помощником подростку в решении его трудностей.

И как итог, хочу сказать следующее: профилактическая работа с воспитанниками 2 категории снижает уровень совершения самовольных уходов в будущем на 99 %.

А вот профилактическая работа с несовершеннолетними, совершающими самовольные уходы систематически, — это очень длительный процесс. Несмотря на взаимодействие всех структур Центра в работе над данной проблемой, можно внести только некоторые коррективы в поведение воспитанников. Снизить количество времени, проводимое в самовольном уходе. Добиться самостоятельного возвращения в Центр.

Что могут делать воспитатели, чтобы предупредить ситуацию уходов и побегов?

1. Принятие факта, что воспитанник (ца) — уже не ребёнок (каждый из них имеет свой опыт и свой багаж), поэтому и отношения с подростком нужно строить ПАРТНЕРСКИЕ основанные на индивидуальном подходе. Важно предоставлять информацию и факты, а выводы подросток будет делать сам.

2. Общение со сверстниками необходимо подросткам как дыхание, и они чувствуют себя неполноценными, если это стремление остается не реализованным. Проявляйте интерес к симпатиям и антипатиям воспитанников. Давая советы по установлению контактов со сверстниками.

3. Никогда не угрожайте подростку, не старайтесь ставить его перед выбором, оставляя в своем сердце место для совершения ошибок подростками..Вообще, подросток воспринимает любые угрозы как руководство к действию. Боясь, что отношение к нему изменится безвозвратно.

4. Старайтесь интересоваться о том, как воспитанники собираются проводить свободное время. Если свободное время заполнить интересными и полезными занятиями, многие проблемы будут решены. Подростки готовы посещать любые секции за компанию с приятелем или одноклассником. Дайте совет по организации свободного времени, приведите примеры из собственной жизни.

5. Старайтесь обсуждать и принимать любые откровения несовершеннолетних как признак огромного доверия к вам. В дальнейшем внося коррективы в их поведение, «ты молодец, ты справился самостоятельно, на твоём месте многие бы поступили также, но я знаю еще способы решения твоей проблемы, я научу тебя им». Ни в коем случае не высказывайте категоричных суждений в его адрес вроде: «Я предупреждала тебя, что так получится!» Не отбивайте у подростка желания советоваться с вами. И тогда с любой проблемой он прибежит именно к вам, зная, что его поддержат и не осудят.

Организация работы воспитателя по профилактике самовольных уходов несовершеннолетних.

— способствует установлению нравственно здоровых отношений в школьной среде, решению личных и социальных проблем воспитанников;

— взаимодействует с учителями, родственниками воспитанников;

— планируют и проводят с обучающимися, воспитанниками внеклассные занятия, прогулки и игры на свежем

воздухе, строго соблюдая распорядок дня;

— проводят работу по сплочению коллектива;

— создают благоприятный психологический климат в группе;

— несут персональную ответственность за жизнь, здоровье и безопасность воспитанников в период своего функционала;

— не оставляют воспитанников без присмотра;

— владеют информацией о друзьях, родственниках воспитанников, по возможности их адреса проживания, номера телефонов

— ежедневно проводят беседы с воспитанниками о правилах поведения в школе, об опасностях, подстерегающих несовершеннолетних при самовольных уходах из учреждения;

Необходимо учитывать следующие условия для того, чтобы добиться благоприятного психологического климата в детском коллективе:

— взрослый должен задавать позитивный тон во взаимоотношениях;

— необходимо следить за своим внешним видом и поведением;

— повышенный тон и крик — крайне неэффективные средства воздействия;

— избегать публичных замечаний, обсуждения поступков ребенка, а тем более иронии по отношению к детям.

В формировании положительного отношения воспитанников к взрослым, удачным приемом можно признать взаимную презентацию взрослыми друг — друга. То есть при отсутствии напарника, другой специалист начинает рассказывать о нем воспитанникам, формируя положительный образ интересного взрослого.

Не следует также разговаривать с детьми на следующие темы:

— выяснение отношений между взрослыми;

— обсуждение детей;

— обсуждение администрации учреждения, их решений;

— решение вопросов личного характера.

При работе с воспитанниками необходимо внимательно наблюдать за отношениями воспитанников. Если понаблюдать за воспитанниками, то все отношения будут как на ладони. Наиболее важными показателями могут быть, кто с кем сидит в столовой, кто с кем пытается сидеть во время игр или в общем кругу. Но бывает так, что не все видно, когда не видно и не понятно, можно просто спросить. Индивидуальные беседы играют значительную роль в работе по обеспечению позитивных отношений между воспитанниками. Если вы заметили, что кто-то кого-то обижает, то индивидуальная беседа будет вполне уместна. Выносить на всеобщее обозрение, увиденное вами не нужно. Ведь возможно и ошибиться, а можно дать право на ошибку вашему воспитаннику.

Позитивным межличностным отношениям содействует совместная деятельность, которая направляет вос-

питанников на сотрудничество, поиск точки соприкосновения. Однако есть и обратная сторона, неуспешность в деятельности может сформировать негативное отношение к одному из воспитанников, стать причиной обидного прозвища и т. п., поэтому при продумывании каждого дела, необходимо попытаться предупредить противоречия и конфликты, которые могут быть вызваны столкнове-

нием интересов в совместной работе. В совместной деятельности каждому воспитаннику найдется место, которое позволит ему проявить себя с лучшей стороны, испытать успех, быть высоко оцененным окружающими. Любая групповая деятельность есть факт взаимодействия людей, в нашем случае, оно осуществляется в целях достижения какого-то социально и личностно значимого результата.

Литература:

1. Вежевич, Е. Помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации// Социальная педагогика — 2012 — № 3 — с. 57–66.
2. Дементьева, И. Ф. Семейное воспитание в современном мире//Социальная педагогика — 2012 — № 3 — с. 5–11.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Е. В. Змановская. — 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. — 288 с.
4. Комаров, К. Э. «Трудные» дети: Инструкция по взаимодействию. Методическое пособие для сотрудников органов внутренних дел/К. Э. Комаров. — М.: Генезис, 2009. — 224 с.
5. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии/И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2008. — 224 с.
6. «Методический центр развития социального обслуживания» Методические рекомендации по работе с несовершеннолетними, склонными к самовольным уходам/сост.: Н. А. Разнадежина. — Сургут, 2010. — 46 с.
7. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие./А. А. Осипова. — М.: СФЕРА, 2007. — 510 с.
8. Райс, Ф., Долджин, К. Психология подросткового и юношеского возраста: учеб. пособие/Ф. Райс, К. Долджин. — 12-е изд. — СПб.: под ред. Николаевой Е. И. 2010. — 816 с.
9. Степанов, С. Статья «Охота к перемене мест». Журнала «Школьный психолог» № 27/2000 издательского дома «Первое сентября».

Digital natives: экзистенциальные вызовы — девиантные ответы

Белоножкина Ольга Владимировна, педагог-психолог, преподаватель
Армавирский механико-технологический техникум (Краснодарский край)

Статья является обобщением опыта работы педагога-психолога, гештальт-терапевта с подростками и семейными системами.

Ключевые слова: девиация, коммуникация, контакт, нестабильность, норма, подростки, семья, традиционные понятия, ценности.

Digital natives: existential challenges — deviant responses

Belonozhkina Olga V.
Armavir Mechanics and Technology College

This article is a summary of work experience by educational specialist, psychologist, Gestalt-therapist with youth and family systems.

Key words: Deviation, communication, contact, instability, norm, youth, family, traditional notions, values.

Каждое поколение сталкивается с собственными «вызовами судьбы», оказываясь перед необходимостью каким-то образом на них отвечать.

Понятие девиантного поведения неразрывно связано с понятиями нормы и ценностей, т. к. отклонение предпо-

лагает наличие некоего оценочного признака, от которого и возникает [2].

Если говорить о непротивоправных видах отклоняющегося, аморального поведения, то можно предположить изменение самого содержания понятия девиантности, т. к.

в наше время неустойчивых, а порой и сомнительных ценностей не всегда понятно, что брать за основу, константу, что же является нормой. То, что считалось проявлениями девиантного поведения сорок лет назад, сегодня может рассматриваться как вариант нормы, способ адаптации, творческое приспособление к реальности, и наоборот, считавшееся нормой тогда сегодня признается как отклонение.

Несмотря на то, что с детства все знают, «что такое хорошо и что такое плохо» (вопрос ценностных ориентаций), сегодня может сложиться впечатление, что норма и девиация нередко меняются местами (достаточно включить телевизор или войти в интернет).

Обозначим здесь некоторые соображения, касающиеся социальной ситуации развития современных подростков (11–18 лет, согласно эриксоновской периодизации) [8] в информационном обществе.

Обратимся к рассмотрению двух феноменов (современной семьи и виртуального пространства), наличие которых существенно влияет на формирование норм и ценностей подрастающего поколения, а также может детерминировать различные проявления девиантного поведения.

Какими бы терминами не описывали взаимодействия в семьях — от «жестокости обращения» и «эмоционального отвержения» [5] до «деструктивных паттернов» [3] и «игр» [1] и т. д. — следствием этих явлений становится невозможность эффективной коммуникации как между поколениями, так и между сверстниками.

Быстротечность и ускорение темпов современной жизни, психологическая незрелость взрослых, тенденция к ранней сапарации при настойчивой инфантилизации подрастающего поколения, инверсия ролей, «двоемыслие» и «двойные стандарты» [7] как особенности российской ментальности — эти и не только эти феномены ведут к нарушению коммуникации, и, зачастую, к проявлению девиантного поведения.

Известно, что в наше время семья как социальный институт пребывает в кризисе. Еще в 60-х годах западные футурологи и социологи писали о «ломающейся семье», о том, что «семья приближается к моменту полного исчезновения», «семья является безжизненной» [6].

В потоке новизны не очень понятно, что брать за основу, какие связи и отношения могут называться именно семьей — это нуклеарная или расширенная в современном понимании семья? Другими словами, какую семью можно считать нормальной? Причем нужно отметить, что здесь мы говорим о так называемых функциональных семьях, не имея в виду асоциальные и деструктивные семьи в традиционном понимании [5].

Новые технологии репродукции, все большая мобильность семей, временные, гражданские, гостевые, гомосексуальные браки, требования свободы в отношениях. Сиблинги от предыдущих браков родителей или одного из них, мачехи и отчимы при живых родителях, увеличивающееся количество бабушек и дедушек. Сколько

может быть у ребенка родителей? Кем приходится друг другу родственники из предыдущих семей? Как должны быть построены взаимодействия и связи между всеми людьми, входящими в состав расширенных семей? Похоже, сама семья в наше время близка к девиантным проявлениям.

Наши подростки, находясь в своем естественном возрастном кризисе, который несет им первый осознанный опыт решения экзистенциальных проблем, выбор способов дальнейшей жизни, глубочайшие переживания кардинальных физиологических и психологических изменений, вынуждены столкнуться одновременно и с внешней нестабильностью, размытостью границ правильного и не правильного, должного и не должного.

Сегодня они имеют массу возможностей, но не знают, на что опереться в многообразии выбора; они агрессивны, растеряны, неустойчивы, и, как это ни странно, имеют тот же дефицит настоящих близких отношений, как и предыдущие поколения их сверстников, по разным причинам не получившие этого опыта. Поиск таких отношений, принятия, признания часто приводит подростка к обнаружению себя в совсем других местах: ранних браках, нежелательных беременностях, венерических болезнях, в химических и нехимических зависимостях, у радужных сектантов, т. е. непротивоправных или даже криминальных формах отклоняющегося поведения.

Если в семидесятые-восемидесятые годы взрослые могли опереться на идеологическую почву, помощь государства и учебных заведений (по крайней мере, верили в это), девяностые заставили многих просто бороться за выживание, зачастую редко видя своих детей, то сегодняшние родители вместо собственного тепла, присутствия и участия склонны все взаимодействия с ребенком или подростком («чем раньше, тем лучше») «доверять опытным специалистам», которые научат, воспитают, подготовят, и, по сути, заменят собою их самих (понятно, что при этом нельзя обесценить труд этих специалистов, речь идет о случаях подмены одного другим). Практически это выглядит так: на консультацию к психологу приводят ребенка или подростка и запрашивают невозможного — «вправления мозгов», быстрых изменений, срочного перерождения куколки в бабочку. Такие запросы возникают из их собственной большой тревоги и неподдержанности. Но осознать и принять это готовы немногие. Результат один — потеря контакта с детьми (условно, от 0 до 18 лет, здесь и далее), характерная для взрослых разных времен.

Виртуальная коммуникация как неотъемлемая часть и безусловная ценность в жизни современных подростков, которых уже назвали поколением «digital natives» [4] и для которых актуальна опасность перепутать компьютерную и настоящую реальности, вносит свои коррективы в понимание нормального и девиантного.

Традиционные понятия, касающиеся человеческих отношений, меняют смысл на наших глазах. Что такое дружба, если в «друзьях» зарегистрировано 300 человек? Как быть с границами личного пространства, когда в со-

циальных сетях можно найти многих, кто и не подозревает о существовании тех, кто их находит? Любовь со смайликами вместо живых эмоций, замена настоящих переживаний на одиночество и суррогатные отношения, укрытие в безопасности анонимных образов, интернет-игры неизвестно кого неизвестно с кем. Даже сама смерть реального человека может не прекратить ведение виртуального общения на его страницах, почте, сайте.

Использование сегодняшними юношами и девушками цифровых ресурсов сильно влияет как на развитие когнитивной сферы, так и на формирование их мировоззрения и личностной позиции.

Например, психологи уже сделали выводы о том, что современные подростки, коммуницируя посредством текста (зачастую с чудовищными грамматическими ошибками!), хуже, чем их предшественники, разбираются в невербальных посланиях партнеров по живому общению. При этом не только хорошо развивается распределение внимания, но и зачастую преобладает поверхностность восприятия, т.к., сидя за монитором, можно одновременно делать много дел: переписываться с кем-либо, слушать музыку, пить чай, разговаривать по телефону, «делать» уроки, и т.д. Так теряется способность вдумываться, вчувствоваться, медленно и глубоко размышлять, ассимилировать «ментальную пищу», завершая цикл контакта с внешней средой, что может вызвать такое же «ментальное несварение», результатом которого станет растерянность и дезориентация.

В таком контексте девиантным будет выглядеть подросток, не использующий цифровой техники и гаджетов.

Конечно, сегодня существуют и противоположно направленные силы, которые также играют большую роль в формировании системы ценностей современного нового поколения. Это — различные субкультуры (от привычных уже панков до разнообразных ролевиков и паркурщиков), молодежные движения, государственные программы, целью которых является воспитание здоровой и счастливой молодежи. Все они поддерживают тенденцию к непосредственному общению и развитию каких-то идей.

Однако богатый выбор путей развития, калейдоскоп субкультур, большее количество возможностей по сравнению с предыдущими подростками отнюдь не спасают сегодняшних юных от депрессий и кризисов, а в ряде случаев и более серьезных проблем — аддикций, делинквентности, зависимостей, суицида.

Думается, что, несмотря на всю «перекормленность» современных подростков всем чем угодно — готовыми развлечениями, праздниками, легкостью достижения результата путем нажатия кнопок — «роскошь человеческого общения» никто не отменял. «Вечные» ценности сильнее девиаций. При ближайшем рассмотрении глубокие переживания и тонкие эмоции наших детей, касаются одного и того же: жизни, любви, дружбы, отношений, семьи и др. Какой смысл будет вложен в эти понятия, во многом зависит от того, как мы, сегодняшние взрослые, сможем построить взаимодействия с теми, кто идет за нами.

Литература:

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры. — Лениздат, 1992. — 400 с.
2. Краткий психологический словарь. — М., Политиздат, 1985. — 432 с.
3. Минухин, С. Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М.: Класс, 1998. — 125 с.
4. Никольская, А. Как учить детей в цифровую эпоху? / PSYCHOLOGIES, 2014 № 94. — с. 62–65.
5. Олифирович, Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. — М.: Речь, 2006. — 160 с.
6. Тоффлер, А. Футурошок. СПб, Лань, 1997. — 464 с.
7. Шаповалов, А.И. Феномен советской политической культуры. — М.: Прометей, 1997. — 355 с.
8. Эриксон, Э. Детство и общество. — СПб, АСТ, 1996. — 592 с.

Формирование учебной мотивации младших школьников (на примере базовой общеобразовательной школы филиала СГПИ в г. Железноводске)

Иваненко Надежда Николаевна, студент;

Ланцова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в городе Железноводске

Особенно важную роль в процессе обучения играет учебная мотивация, которая является одной из центральных проблем в педагогике и педагогической психологии. Поступление в школу — это переломный момент в жизни ребенка. Ведущей деятельностью школьника становится учение, появляются новые системы отношений, новые обязанности и права.

Ключевые слова: мотивация, учение, младший школьник.

Актуальность исследования формирования учебной мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения учащегося в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей, важно создать предпосылки формирования мотивации учения, и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определённую форму.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности. Содержание мотивации в целом определяет и содержание видов деятельности, характерных для человека.

Проблема формирования учебной мотивации у младших школьников является предметом исследования педагогов, учёных на протяжении многих лет.

В младшем школьном возрасте мотивационная сфера формирования активно, возникают потребности, связанные с учебной деятельностью: потребность точно выполнить требования учителя, потребность в высокой отметке, в одобрении успехов со стороны взрослых, стремление стать лучшим учеником, потребность в общении со сверстниками. Ведущими в этом возрасте являются познавательные потребности [2].

В современной школе вопрос о мотивации учения является центральным, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Педагогами и психологами всё чаще отмечается значительный рост числа детей, имеющих или приобретающих «мотивационный вакуум». [1, с. 183].

В самом определении мотивации существующие концепции различаются терминологическими установками. С.Л. Рубинштейн рассматривал мотивацию как «опосредованную процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности».

Формирование мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является в статусе ведущей деятельности, важно создать

предпосылки формирования мотивации учения, и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определённую форму, т. е. сделать ее устойчивым личностным образованием школьника [1, с. 187].

Учебная мотивация — необходимое условие дальнейшего успешного обучения. Одной из задач, которые должны решаться в начальной школе, является создание условий для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшего её развития у младших школьников.

Проблемы учебной мотивации были предметом исследования многих ученых. Формирование учебной мотивации изучалось А. К. Марковой, В. И. Васильевым, Г. И. Щукиной, Ю. Н. Кулюткиным, В. С. Ильиным, Р. А. Ждановой, Г. С. Сухобской.

Формирование учебной мотивации — это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный. Устойчивый интерес к учебной деятельности у младших школьников формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-исследований, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов. Активность, увлеченность, ответственное отношение к труду взрослого человека закладываются уже в школе, в процессе учебной деятельности ребенка.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям [3]. По видам выделяются социальные и познавательные мотивы. По уровням эти мотивы подразделяются на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определённую должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе, группе);

— широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов;

— учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

— мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации у младших школьников является создание ситуаций успеха [5, с. 37].

Основные пути формирования учебной мотивации:

1. Через усвоение учащимися общественного смысла учения;

2. Через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

Исследование уровня учебной мотивации проводилось у обучающихся 1 класса Базовой средней (полной) общеобразовательной школы Филиала СГПИ в городе Железноводске. Количество обучающихся составило 24 человека.

Целью исследования являлось выявление уровня учебной мотивации младшего школьника на входном и итоговом контроле. Входной контроль проводился 15 сентября, итоговый контроль — 30 октября (конец 1 четверти).

Задачи:

определить уровень учебной мотивации младшего школьника;

выявить причины низкого уровня сформированности учебной мотивации младших школьников.

На входном контроле проводилась анкета оценки уровня школьной мотивации (1–4 кл.) (методика Н. Г. Лускановой), состоящая из десяти вопросов в тестовой форме. Цель методики — изучение уровня учебной (школьной) мотивации.

По результатам анкетирования у первого класса выявлен второй уровень учебной мотивации, который соответствует средней норме. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Практически единогласно обучающиеся с удовольствием ходят в школу, с интересом рабо-

тают на уроках, и проявляют максимальную активность и творческий интерес.

Так же на входном контроле эксперимента проводилась методика изучения учебной мотивации первоклассников по итогам обучения в 1-м классе (1 четверть), состоящая из четырех предложений, которые необходимо закончить, выбрав один из предложенных вариантов ответа.

По результатам данной методики у обучающихся первого класса выявлен нормальный (средний) уровень мотивации.

В приоритете — внешние, игровые мотивы, а так же мотив получения отметки. Учебные, социальные и позиционные мотивы преобладают в меньшей степени. Результаты характерны для обучающихся первого класса. Данная методика информирует педагогов о первом уровне учебной мотивации у обучающихся, начинающих школьное обучение, и является отправной точкой в отслеживании динамики развития мотивации учения на последующих возрастных этапах.

Цель формирующего эксперимента — реализация путей формирования учебной мотивации младшего школьника через цикл занятий и тренингов.

На итоговом контроле с учащимися 1 класса были проведены те же методики.

По результатам анкеты оценки уровня школьной мотивации (1–4 кл.) (на основе методики Н. Г. Лускановой) на итоговом контроле у первого класса выявлен третий уровень учебной мотивации — положительное отношение к школе, однако, школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Обучающиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Обучающиеся говорят о своем желании поскорее закончить занятия, и провести время с друзьями за увлекательным делом. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают школьные ситуации (но не учебные).

По результатам методики изучения учебной мотивации первоклассников по итогам обучения в 1-м классе (1 четверть) у первого класса выявлен четвертый сниженный уровень учебной мотивации. Среди обучающихся преоб-

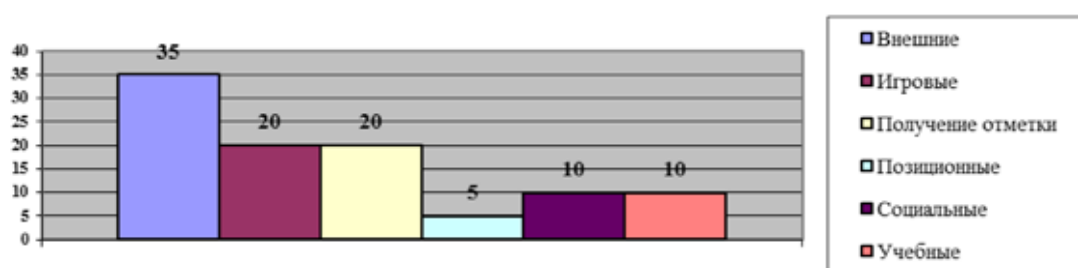


Рис. 1. Результаты исследования по методике изучения учебной мотивации первоклассников по итогам обучения в 1-м классе (1 четверть)

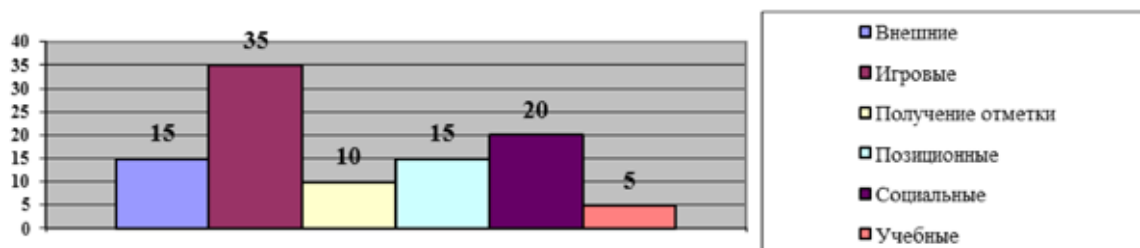


Рис. 2. Результаты исследования по методике изучения учебной мотивации первоклассников по итогам обучения в 1-м классе (1 четверть)

ладают игровые и социальные мотивы учения. Мотив получения отметки, и учебные мотивы не вызывают интереса у обучающихся. Что свидетельствует о сниженной учебной мотивации первоклассника.

Итак, на момент окончания первой четверти учебная мотивация у первоклассника снижена. Снижение мотивации обучающихся к учебе может происходить по самым разным причинам. Это могут быть и состояние здоровья, психологические проблемы, комплексы, индивидуальные особенности, способности к тем или иным предметам.

Таким образом, для повышения уровня учебной мотивации необходима слаженная работа учителя, школьного психологов и родителей. Системный и индивидуальный подход, тренинги и упражнения, разнообразные виды деятельности не только в школе, но и во вне учебное время помогут справиться с этой проблемой и сделать процесс обучения не только познавательным, но и интересным. Чтобы каждый ребёнок смог стать успешным, необходимо подчёркивать даже самый небольшой успех, продвижение вперёд.

Литература:

1. Акулина Н. Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний //Ананьевские чтения — СПб: Питер, 2010. — 496 с.
2. Асеев, В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. — Иркутск, 2009. — 97 с.
3. Гусева Г. Г. О соотношении «знаемых» и реальных мотивов учения у младших школьников. — М.: Педагогическое общество России, 2010. — 120 с.
4. Корягина Н. А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы гуманитарных наук, № 6, 2008. — 157 с.
5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М.: Педагогика, 2008. — 221 с.

Психологические особенности педагогических конфликтов

Каршибаева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;

Абдукадырова Назира Халикназаровна, преподаватель;

Тулаганова Нурхан Инамбай кизи, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

Ключевые слова: социализация, психоаналитическая традиция, психоаналитическая концепция, внимательность, требовательность учителя к ученику, объективность оценки.

Конфликт уже долгое время находится в центре внимания зарубежных ученых. Исследования в этой области прошли путь от полного игнорирования данного понятия до оценки конфликтов как важного и ценного явления, от крайне незначительного внимания к нему со сто-

роны структурно-функциональных аналитиков до попыток создания особой дисциплины — социологии конфликта. Центральной идеей этого учения является положение о конфликте как форме «социализации», т.е. факторе, содействующем сближению и объединению людей. «...Сам

по себе конфликт есть разрешение напряжения между противоположностями», — пишет он. В ходе взаимной борьбы происходит сличение, сравнение. В итоге возникает идентификация людьми своих особых интересов и осознание ими противоположности интересов — это обуславливает противоборство.

Социология конфликта с самого начала противопоставила себя социологическим теориям системного типа. С методологической и исторической точек зрения этот этап развития конфликтологии очень важен. В настоящее время наиболее развитой в области исследований психологии конфликта можно считать психоаналитическую традицию, которая повлияла на другие школы и направления психологии.

Конфликт — центральное понятие теории психоанализа и именно поэтому его описание заслуживает особого внимания. З. Фрейд дает четкое определение: «Мы выводим расщепление психики не от прирожденной недостаточности синтеза душевного аппарата, но объясняем это расщепление динамически, как конфликт противоположно направленных душевных сил; в расщеплении мы видим результат активного стремления двух психических группировок одной против другой». По традиционной психоаналитической концепции человек имеет конфликтную природу.

При этом в качестве основы конфликта рассматриваются слои самой личности. Конфликт для человека является не случайным, а сущностным состоянием. Вместе с тем в методологических обоснованиях как прикладного, так и теоретического подхода нет понятийной схемы собственно конфликта.

Он всякий раз обсуждается как состоявшийся и понимается, как столкновение двух антагонистических сил, которые не могут не столкнуться. В качестве этих сил выступают «сверх-Я» и «Оно». «Я» выступает как разрешающее этот конфликт вытеснением идущей от «Оно» тенденции, а затем переживающее непонятные для него последствия неадекватного разрешения. Задача психоаналитика — устранить негативные последствия конфликта, т.е. в итоге речь идет не о разрешении конфликта, а о снятии переживания, связанного с существованием конфликта.

По мере того как развивается конфликтология, она все больше и больше пытается интегрироваться с различными отраслями научного знания. Актуальность изучения педагогических проблем, связанных с преодолением конфликтности в образовательном процессе, обусловлена потребностями школы, процессами ее демократизации и гуманизации. Длительное время в теории и практике конфликтологии конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне, как нежелательное явление, как показатель слабости руководства группой, вплоть до признания того факта, что руководитель, воспитатель недостаточно требователен, а учащийся имеет ошибочную линию поведения.

На необходимость изучения конфликтов в педагогическом процессе обращали внимание еще в свое время из-

вестные отечественные психологи и педагоги: В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.Р. Лурия, А.С. Макаренко и др. Б.М. Бехтерев, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев предупреждали, что межличностный конфликт психологически трудно и болезненно переживается детьми, особенно его непосредственными участниками, и отмечали, что конфликты могут оказывать разное влияние на ребенка.

С одной стороны, они усложняют психологическую жизнь, способствуют ее переходу на новые, более сложные уровни ее функционирования, с другой — могут привести к нарушению гармонии взаимоотношений с окружающими людьми, задержать процесс социализации личности. Ведь даже в старшем подростковом возрасте еще не до конца сформирована способность находить самостоятельный выход из неблагоприятных ситуаций, снимать отрицательные эмоциональные напряжения с помощью внутриличностной саморегуляции.

А так как конфликты — неизбежные спутники школьной жизни, то объективно необходимым и актуальным является изучение педагогических конфликтов. Собственно педагогическими можно считать конфликты, возникающие в системе «учитель — учащиеся», преодоление которых предполагает использование специфической технологии. Именно они являются самыми распространенными, разрешение которых требует от учителя определенного профессионального мастерства и психологической компетентности.

Что касается конфликтов учителей с коллегами, родителями учащихся, школьной администрацией, то они подчиняются общепринятым нормам делового общения и могут быть предметом специального рассмотрения.

Проблема педагогического конфликта и его детерминант рассматривается исследователями в основном через категорию «отношений». Это, в свою очередь, ведет к тому, что ряд исследователей пытаются выявить специфические особенности деятельности педагога, которые обуславливают конфликты.

Серьезное внимание вопросам взаимоотношений учителя и учащихся уделяет в своей работе и А.И. Щербаков. Справедливо подчеркивая, что проблема взаимоотношений учителя и учащихся мало разработана в педагогической науке и должна стать предметом специальных исследований,

А.И. Щербаков пишет: «С первых же дней знакомства с учителем учащиеся оценивают его знания и поведение, его интерес к предмету и к жизни учащихся. Они всегда обращают внимание на его отношение к своей работе, к детям, к самому себе. И это оказывает влияние на их собственное отношение к учению и труду. К сожалению, это не всегда понимают и учитывают в своей работе сами учителя». По его мнению, характер взаимоотношений учителя и учащихся находится в прямой зависимости от положительных или отрицательных качеств личности учителя. С целью определения наиболее характерных качеств хорошего и плохого учителя был проведен опрос студентов 1-го курса пединститута.

Ставилось два вопроса: 1. Представьте себе самого лучшего и любимого учителя и ответьте, почему он самый лучший?

2. Представьте себе самого плохого и нелюбимого учителя и ответьте, почему он самый плохой?

Автор получил 228 ответов. Оказалось, что среди положительных качеств хорошего учителя студенты подчеркивают знание предмета (98,8%), ясность мысли и четкость изложения (100%), интерес к предмету и жизни класса (88,7%), а также особенности личности учителя — его организованность (92%), требовательность (94,3%), правдивость (73,7%), общительность (64,6%).

У самого плохого учителя, в первую очередь, подчеркивается плохое знание предмета (97,8%), формальное отношение к работе и отсутствие интереса к ученикам (82%), а также унижение достоинства ученика (86,4%).

А. И. Щербаков отмечает, что в отношениях, складывающихся между учителем и учениками, существенное значение имеют внимательность, требовательность учителя к ученику, объективность оценки, которую он дает достижениям ученика.

В настоящее время появляется много публикаций по конфликтологии, но исследований на стыке педагогики и других наук очень мало. Известно, что природа педагогического конфликта существенным образом отличается от других межличностных конфликтов, т. к. в этом случае в столкновении участвуют ребенок как развивающаяся личность и взрослый. При этом взрослый обладает опытом, умениями, самоконтролем и другими качествами, а у ребенка поведение может носить импульсивный характер, т. к. волевая сфера еще не достаточно развита.

Учитель (как и родители) имеет множество обязанностей по отношению к учащимся, но он обладает и многими правами в качестве взрослого. Он обладает правом пред-

писывать, контролировать, запрещать, наказывать, требовать подчинения, причем эти права сохраняются у него и в отношениях с подростками — младшими и старшими. В этом зафиксирован факт формально допускаемой неизменности основы отношений учителя и учащихся на протяжении всего периода обучения. В такой неизменности отношений отражается игнорирование процесса развития личности в период ее интенсивного формирования. Благодаря этому создается сложная и объективно неблагоприятная воспитательная ситуация, которая явно обнаруживается в таком качестве именно в тот период, когда в развитии личности происходят самые существенные сдвиги — в период подросткового возраста.

Известно, что неблагоприятное в отношениях подростка с учителем имеет многочисленные отрицательные последствия. Падение интереса к учению, безразличное отношение ко всему, необщительность, замкнутость, вызывающее поведение в школе и на улице часто являются следствием не всегда адекватного отношения учителя к ученикам, являются негативным ответом учащихся на эти отношения.

Как показал М. А. Алемаскин, отрицательные аффективные переживания, конфликты с товарищами и учителями при прочих равных условиях являются той почвой, которая благоприятствует превращению подростков в правонарушителей.

Несмотря на наличие общих, типичных черт протекания и разрешения конфликтов, сходство их характера и участвующих сторон, все же нельзя дать рецептурные советы, ибо само разрешение зависит от целой группы специфических факторов, которые нельзя игнорировать. Поэтому в каждом конкретном случае педагог принимает свое, своеобразное решение, используя комплекс своих средств и приемов, исходя из своей индивидуальности и индивидуальных особенностей учащихся.

Литература:

1. Березовин, Н. Л. Учитель и детский коллектив/Н. Л. Березовин Я. Л. Коломинский. — Минск: Народная Асвета, 1975.
2. Блага, К. Я — твой ученик, ты — мой учитель: Пер. с чеш./К. Блага, М. Шебек. — М., Просвещение, 1991.
3. Воронин, Г. Л. Конфликты в школе/Г. Л. Воронин// Социол. исслед. — 1994.
4. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения// А. Б. Добрович. — М.: Просвещение, 1996.
5. Драгунова, Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте/Т. В. Драгунова // Вопр. психологии. — 1972.
6. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии: Учебник/В. И. Журавлев. — М.: РПА, 1995.
7. Кондратьева, С. В. Учитель — ученик/С. В. Кондратьева. — М.: Педагогика, 1984.
8. Леонов, Н. И. Конфликтология/Н. И. Леонов. — Учебное пос.-е. Москва-Воронеж, 2006.

Некоторые факторы преодоления суицидальных действий среди подростков

Каршибоева Гулноза Абдукадыровна, преподаватель;
Тулаганова Нурхон Иномбай кизи, студентка
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Так как само слово «самоубийство» бесконечное число раз употребляется в нашей речи, то, казалось бы, можно рассчитывать, что точный смысл его понятен каждому и определение его с нашей стороны будет совершенно излишним.

Ключевые слова: злоупотребления, сложной действительности, сознает свои ошибки, применяться наблюдение, состояние ума индивидов, индивидуальных потребностях, внешнее выражение.

Because word «suicide» the endless number of one times is used in our speech, then, it would seem, it is possible to bargain that exact sense him clear to each and determination of him from our side will be quite superfluous

Key words: abuse, difficult reality, is conscious the errors and vibrations, to be used supervision, state of mind of individuals, individual necessities, external expression

Семья — это важная ячейка общества, которая имеет особое социально-психологическое значение в воспитании человека и его развитии. Женщины большей частью выполняют функции матери и домохозяйки, участвуют в материальном обеспечении семьи, в профессиональной деятельности. А это ведет к ограничению того времени, когда мать воспитывает своих детей. Такие вопросы, как: «Вы знаете, что интересует сегодня вашего ребенка и чем он был занят, вы интересовались его планами на завтрашний день? Какова его успеваемость в школе?» встают в каждой семье.

В результате негативных факторов в семье складываются неблагоприятные психологические отношения и много других конфликтных ситуаций. В процессе беседы с разведенными родителями выяснилось, что они словно «не слышат» причин суицидальных попыток, предпринятых их детьми. Иногда они, жалуясь на свою судьбу, со слезами на глазах утверждают, что они с утра до вечера работают, не покладая рук для своих детей, для обеспечения их всем необходимым. Эта ситуация свидетельствует о том, что самим родителям необходима психологическая помощь. Конечно, семейные конфликты нередко случаются даже в самых благоприятных семьях. Однако разница между ними состоит в том, что в некоторых семьях взрослые, выражая свои недовольство «конструктивным» образом, пытаются понять друг друга, стараются примириться, в других — взаимные оскорбления портят отношения между собой и в семье исчезает спокойствие и устойчивость эмоциональных отношений. Иногда же родители вовлекают своих детей в свои скандалы. В худшем случае эти ситуации ведут к возникновению психических нарушений у подростков, к нервным расстройствам, напряженности, взаимным обвинениям и даже к попыткам покусения на свою жизнь в качестве последнего выхода.

Факторы, вызывающие состояние социальной дезадаптации у подростков следующие:

1. Дисфункциональная семья;

2. Свойства личности подростка (особенности характера, моральная устойчивость, темпераментность, психические расстройства).

3. Адаптация в образовательном учреждении;

4. Негативное психологическое влияние неофициальной социальной среды на личность подростка;

5. Социально-демографические мотивы;

Когда сложность взаимоотношений в разведенных семьях вызывает необходимость привлечения близких родственников к психокоррекционным мероприятиям, следует обратить внимание членов семьи и родственников на факторы, представляющие опасность для жизни подростка и его здоровья. Серьезные беседы о ценности жизни и её значении, проводимые в процессе психокоррекционных мероприятий среди суицидальных подростков ведут к положительным изменениям.

Показатели группы риска среди подростков:

— Потери среди родственников, связанные с их смертью (члены семьи, друзья). Потеря чувства самодоверия, социального авторитета, низкая самооценка;

— Потеря интереса к деятельности, которая раньше была для него важна, к другу и любимому человеку;

— Изменение свойств характера: возбудимость, беспокойство, апатия, быстрая смена настроений, отчуждение;

— Нарушение сна, бессонница, ранее пробуждение ото сна, кошмарные сновидения;

— Душевные нарушения, понимание сосредоточенности внимания на уроках, сочетающиеся с постановкой перед собой непреодолимых задач;

— Нарушение режима питания, отсутствие аппетита или обильное питание;

— Отсутствие самоконтроля, опасение от возможности нечаянного нанесения вреда;

— Беззащитность, появление чувства ненужности другим («всем будет лучше без меня»);

— Чувство вины и пренебрежения по отношению к себе;

— Отсутствие цели на будущее (никогда не будет лучше, чем сейчас, я буду постоянно чувствовать себя так плохо);

— Употребление алкогольных и наркотических веществ;

— Проявление внешних и внутренних признаков суицидальных действий опосредованное или непосредственное объявление о самопокушении;

— Возбуждаемость, гиперактивность, невооруженность могут быть признаками скрытой депрессии;

Характерные особенности суицидальных поступков:

1. Повторные мысли о самопокушении (суицидальная идеализация).

2. Потеря аппетита при многих обстоятельствах. Депрессивное настроение, связанное с нарушением режима сна.

3. Сильная зависимость от алкогольных или наркотических веществ.

4. Депрессия, возникшая вследствие чувства отчуждения и одиночества, развивающаяся при покидании семьи или лишении средств поддержки.

5. Беззащитность. Бездальность во взглядах на будущее. Эти обстоятельства могут выступать как главным ведущим и основным фактором в случае суицидальной попытки.

6. Подавляющее воздействие суицидального чувства, которое может препятствовать установлению социальных взаимоотношений.

7. Размышление о своей жизни, которая якобы «никогда» не улучшится.

8. Частые фатальные обобщения в речи, как-то «Нельзя терпеть такую жизнь», «Всем безразлично».

9. Появление туннельного воображения, то есть неспособность видеть положительные, яркие стороны жизни. Убеждение в возможности единственного пути выхода из возникшей ситуации.

10. Наличие амбивалентных чувств, то есть одновременного сочетания желания покушения на свою жизнь и желания жить дальше, выйти из создавшейся ситуации.

Возрождение стремления к жизни является целью суицидальной интервенции, предпринимаемой по отношению к самоубийцам.

Повышенная опасность суицида происходит под влиянием следующих факторов: повторные суицидальные попытки, наличие у подростка серьезных размышлений о самоубийстве, разработка плана самоубийства, если имеется намерение самоубийства.

Для предотвращения суицидальных актов необходимо, прежде всего, в процессе работы с ними тщательно изучить внутренние переживания подростков и самым серьезным образом отнестись каждому из них:

— Если, по вашему мнению, существует возможность, что подросток совершит суицидальный акт;

— Если подросток хочет поделиться с вами своими проблемами, не будьте равнодушными, безразличными

по отношению к его мнению. Помните, что подростки редко обращаются к специалистам по поводу своей склонности к суицидальным попыткам.

— Если вы заметили, что подросток склонен к суицидальным действиям, поверьте в свою профессиональную интуицию, заслужите его доверие, чтобы он считал вас своим спасителем. Будьте внимательным к признакам, свидетельствующим о возможности самоубийства.

— Не уверяйте подростка в ваши способности помочь ему в тех сферах, о которых вы сами хорошо не осведомлены. Давая ему пустые обещания, не делайте ещё более бессмысленным завтрашний день для него. Наоборот, вдохновляйте его веру в завтрашний день и в светлое будущее, говоря: «Ваши близкие обязательно ещё помогут вам разрешить эту проблему», «Все это вы ещё забудете», «Не стоит тревожиться по поводу этих проблем».

— Скажите подростку, что вы готовы помочь ему найти выход из этого положения, что нет необходимости держать эту проблему в секрете. Это особенно важно, когда жизнь подростка остаётся в опасности.

— Какой бы смысл не имела беседа, во время нее помните о необходимости вашего собственного самоконтроля.

— Не забывайте, что вести беседу с подростком нужно в искренних тонах. Постарайтесь определить, насколько серьезна суицидальная опасность. Не допускайте мысли о том, что эмоциональная, доверительная, искренняя беседа с подростком о его суицидальных устремлениях может привести к укреплению идеи о его самоубийстве. На самом деле, откровенное обсуждение с подростком его проблем с кем-либо может принести для него облегчение.

— Постарайтесь узнать предварительно, имеет ли подросток определенный план, подвергающий его жизнь опасности.

— Постарайтесь уверить подростка, что есть люди, которые могут помочь ему в решении его проблем.

— Не старайтесь успокаивать подростка такими заверениями, которые подходят ко всем ситуациям, как-то: «Если вы сейчас хорошо выспитесь, завтра будете себя чувствовать замечательно» и др.

— Если вы хотите разговаривать с подростком о чувствах, которые охватывают его, то скажите, что не критикуете их.

— Посоветуйте подростку стараться управлять обстоятельствами в кризисных ситуациях, несколько раз подтвержайте, что имеются и другие пути разрешения возникшей ситуации.

— Постарайтесь найти человека, который может помочь подростку снизить степень душевного надрыва.

— Дайте ему понять, что его чувство безнадежности непостоянно, преходяще.

— Насколько более тщательно был разработан план суицидального акта со стороны подростка, настолько более высока опасность для его жизни и здоровья.

— Однако не следует допускать, что о самоубийстве говорится подростком случайно, что возможность его осуществления низка, поскольку подросткам присуща склон-

ность к импульсивности, то есть действия без тщательных разработок плана и его реализации.

Следующие вопросы направлены на определение эмоционального состояния подростка, то есть того, что чувствует подросток на данный момент:

- Вы имеете планы на будущее?
- Что планируете на следующую неделю?
- А на следующий месяц?
- Какие идеи вы имеете на будущее?
- Что надо предпринимать, чтобы выйти из этого положения?
- Что вы думаете по поводу того, кто вам может помочь? Вы обращались к терапевту или к какому-либо другому специалисту?
- Помогли ли вам эти встречи?
- Были ли разговоры в вашей семье о самоубийстве или попытке к самоубийству?
- Говорили ли ваши друзья о самоубийстве? Пытались ли они совершить самоубийство?

Суицидальная опасность еще более повышается, если в близком окружении подростка имели место само-

убийства как средство избавления от душевных переживаний.

При проведении опроса для достижения естественности целесообразно предварительно провести практические занятия с коллегами. Вести беседу с подростком-самоубийцей — нелегкий процесс, к нему необходимо быть готовым.

В некоторых случаях склонность к негативным эмоциям сохраняется у подростка для того, чтобы он мог скрыть свое настроение. Организация индивидуальных психологически-коррекционных мероприятий с такими подростками и привлечение к ним его родителей и родственников рассматривается как основной психологический механизм формирования его личности. Подросток начинает понимать, какой путь ему надо избрать в результате осмысления, осознания всего того, что он видит и слышит вокруг себя. Этот процесс реализуется при помощи механизма личностного совершенствования и самосознания. Известно, что нововведение осуществляется на практике лишь преодолевая трудности и помехи в сознании людей.

Литература:

1. Амбрумова, А. Г., Бородин С. В., Михлин А. С. Предупреждение самоубийств. — М., 1980. — 105 с.
2. Амбрумова, А. Г. Роль личности в проблеме суицида. Тр. Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР. — М., 1981. — 89 с.
3. Гилинский, Я. И. Самоубийство как социальное явление. Проблемы борьбы с девиантным поведением. — М., 1989. — 114 с.
4. Ефремов, В. С. Основы суицидологии. — СПб., 2004. — 479 с.
5. Конангук, Н. В. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 5.
6. Ласый, Е. В. Определение и критерии термина «парасуицид» // Вестник Белорусской психиатрической ассоциации. — 1997. — № 3.
7. Трегубое, Л., Вагин Ю. Эстетика самоубийства. — Пермь: Капик, 1993. — 166 с.
8. Шнейдман, Э. Душа самоубийцы. — М.: Смысл, 2001. — 190 с.

Диалектическое единство формы и содержания в процессе формирования толерантного мышления у молодёжи

Кушакова Гулнора Эгамкуловна, старший преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются причины обострения борьбы религиозных верований и светских мировоззрений, обсуждаются вопросы, связанные с агитацией и пропагандой идей и принципов, направленных на формирование у молодёжи созидательной деятельности и толерантности.

Ключевые слова: молодое поколение, светское общество, толерантное мышление, нации и национальность, веротерпимость, теизм и атеизм, вероучение, мировоззрение.

Dialectic unity of form and content in the course of formation of tolerant thinking at youth

Kushakova G.E., senior teacher
Jizzakh State Pedagogical institute of the Republic of Uzbekistan

In this article the reasons of an aggravation of fight of religious beliefs and secular outlooks are considered, the questions connected with propaganda and promotion of ideas and the principles, directed on formation at youth of creative activity and tolerance are discussed.

Keywords: Young generation, secular society, tolerant thinking, nations and nationality, toleration, theism and atheism, dogma, outlook.

После обретения в 1991 году независимости и обретения статуса суверенного государства, в Республике Узбекистан поэтапно осуществляются меры, направленные на создание сильного гражданского общества, построения светского государства. Одним из жизненно важных принципов построения светского государства является принцип толерантности. Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, выносливость) — социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, вероисповеданию, национальности. Толерантность заключается в осознании и предоставлении другим их права жить в соответствии с собственным мировоззрением и служить ценностям их самобытной культуры. Толерантность означает принятие, правильное понимание и уважение других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантное отношение рассматривается как социальная ценность, обеспечивающая права человека, свободу и безопасность.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года толерантность определяется следующим образом: «ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к раз-

нообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [1].

Характеристика определения толерантности в Преамбуле Устава ООН звучит следующим образом: «проявлять терпимость и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи» [2]. Здесь понятие получает не только действенную, социальную окраску, но и рассматривается как условие успешной социализации (интеграции в систему общественных отношений), заключающееся в умении жить в гармонии, как с самим собой, так и с миром людей. Толерантность — это, прежде всего, терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции [3].

Как утверждает Президент Узбекистана И.А. Каримов в своей книге «Высокая духовность — непобедимая сила»: «Стоящая перед нами в настоящее время задача заключается в том, чтобы вместе с этими высокими понятиями, являющимися органическими составными частями национальной идеи, смысл и сущность таких понятий как зрелая личность, общественное сотрудничество, межнациональное согласие следует поставить в центр

проводимых в нашей стране духовно-нравственной, образовательно-воспитательной работы, поднять их на новый уровень, воспитать наше молодое поколение как поколение, обладающее всесторонне развитым самостоятельным мышлением, зрелым мировоззрением» [4].

Толерантное мышление с древних времён развивалось на основе жизненно важной необходимости взаимного согласия и солидарности различных народов и национальностей. Обострение борьбы между религиозными верованиями и светскими мировоззрениями в глобальном масштабе выдвигает требование широкой агитации и пропаганды среди молодого поколения, в формировании в их сознании идей толерантного мышления, основанного на созидании, нравственном величии и веротерпимости. По той простой причине, что толерантность — в своём внутреннем содержании и смысле — не только демонстрирует органическую взаимосвязь с реальной социально-политической действительностью и общественным развитием, но и оказывает влияние на социально-политическую ситуацию, что, в свою очередь, определяет факторы дальнейшего развития общества.

Умение бороться с идеологическими угрозами, соразмерно сознать смысл и содержание, характерные особенности и сущность современных идейных и идеологических угроз, обладать объективными сведениями о финансовых и идеологических источниках, факторах, силах и системах, а также иностранных покровителях и спонсорах, приводящих их в действие — все эти факторы становятся необходимым элементом обучения молодёжи жизни в современном, полном противоречий и конфликтов обществе. В светских государствах в современном смысле и содержании понятия «толерантность» упрочивают свое положение такие важные составляющие как отношения между государством и религиозными организациями, диалектическое соотношение между религией и человеком, правами и обязанностями человека перед государством и т.д. Сам факт признания толерантного мышления в качестве приоритетного направления в жизни общества, а также актуальность круга проблем, касающихся формирования у молодого поколения толерантного мышления, прочно взаимосвязано с кардинальными изменениями в жизни общества, устоявшегося образа жизни, замены человеческих ценностей на другие, отвечающие потребностям современного общества. Невозможно на сегодняшний день представить мировое сообщество без стремления к взаимопониманию, совместному принятию приемлемых компромиссов, ведения понятного диалога и взаимного общения. Толерантность сегодня является основным критерием мира и процветания, основной нормой его сохранения, одной из основных идей, которая в качестве общечеловеческой, высокой гуманной ценности широко агитируется и пропагандируется среди молодёжи. Именно по этой причине 2003 год был объявлен ООН годом толерантности.

В этом важном непрерывном процессе особую актуальность приобретают такие проблемы, как определение с педагогической точки зрения содержания и значения процесса формирования толерантного мышления у молодёжи; создание системы, которая включала бы в себя педагогические методики, формы и способы, знания, умения и навыки работы с молодёжью, и охватывала всю проблематику, всю совокупность задач, все существующие критерии и качества формирования толерантного мышления; комплексное рассмотрение и обсуждение методологии, способствующей отразить в непрерывном педагогическом процессе весь спектр существующих проблем, связанных с формированием у молодого поколения толерантного мышления.

При подходе к термину «толерантность» с лингвистической точки зрения выясняется, что в разных языках у этого смыслового целого существует специфическое, и, в вместе с тем, схожее значение и содержание: в английском, испанском, французском языках смысл слова «толерантность» означает терпение, терпимость, воздержанность, способность прощать, быть милосердным и дружелюбным, обладать способностью разделить горе и страдание, оказать сочувствие и сострадание, способность принять чужой взгляд на существующее положение вещей, понять постороннее мнение, чуждые идеи и мысли как они есть на самом деле, быть по отношению к чужим людям доброжелательным и т.п.

В Узбекистане этому слову придаётся особое значение. В многонациональном обществе, издревле сложившемся в Узбекистане, это слово несёт в себе смысл милосердия, сострадания, сочувствия, отзывчивости, т.е. глубокого осознания происходящих в мире событий, проявления человечности, гуманности, любви и милосердия к другим людям, почитание и уважение другого уклада жизни, оказания почтения другому человеку, гостеприимство и хлебосольство, способность принимать других людей как благодеяние Бога, быть в хороших отношениях как со старшими, так и младшими, быть скромным и учтивым к окружающим людям, всегда быть в добрососедских отношениях и т.д.

Следует отметить, что в узбекский лексикон термин «толерантность» вошёл сравнительно недавно. Следует отметить, что расцвет узбекского литературного языка связан с творчеством основоположника узбекской классической литературы Алишера Навои (1441—1501). Во многом благодаря усилиям Алишера Навои узбекский стал единым и развитым литературным языком, нормы и традиции которого сохранились до конца XIX в. В начале XX в. узбекском литературном языке появилась тенденция демократизации его норм, в результате чего он стал более простым и доступным. С начала XX века, в основном усилиями сторонников джадидизма (Мунавваркары Абдурашидханов, Абдулла Авлони, Махмудходжа Бехбуди, Абдурауф Фитрат, Хамза Хакимзада Ниязи, Абдулхамид Сулейман (Чулпан) и др.), создаётся современный литературный язык. Несмотря на все про-

цессы реформирования и преобразования узбекского языка, в нём всегда, на протяжении веков бережно сохранялось слово «багрикенглик», что по своему смысловому значению очень близко к слову толерантность. Это слово всегда было насыщено духовным, нравственным и общественным значением. В совокупности национальных ценностей узбекского народа понятие «багрикенглик» синонимично понятию «толерантность», несёт одинаковую смысловую нагрузку и ему придаётся то же значение. Но узбекский аналог толерантности не всегда отражает весь спектр современных смыслов и значений, которое ему придаётся в мире. Несмотря на это, концептосфера «багрикенглик» (в смысле толерантность) всегда соответствовало национальному менталитету узбекского народа. Более того, в нём имеются смысловые оттенки, которые не имеются в других языках. В современных реалиях в многогранном понятии слова «толерантность» избирательно употребляется его смысловое значение «религиозная терпимость», которое воплощает в себе весь спектр глубоких и всесторонних проблем, касающихся взаимоотношений между различными религиями в плане мирного сосуществования.

Проблема формирования толерантного мышления у молодёжи и жизненно важная потребность во внедрении его в образовательный и воспитательный процесс обуславливается следующими задачами:

- выявление и анализ исторически сформировавшихся основ толерантного мышления, факторов, способствующих возникновения новых источников для укрепления основ толерантного мышления, составление возможно полной картины, позволяющую взглянуть на процесс духовного, нравственного, психологического и общественно-политического развития толерантности в Узбекистане;

- проследить процесс эволюции принципов толерантности в системе духовных и идеологических ценностей, которые нашли своё отражение в трудах восточных мыслителей и философов средневековья, классифицировать идеи и принципы толерантности, которые они поднимали в своих научных трактатах;

- разработать современную интерпретацию и дать однозначное определение понятию «толерантное мышление», научно обосновать место и значение понятия «толерантность» в системе педагогических принципов, проанализировать научно-практический опыт по формированию толерантного мышления;

- на основе формирования толерантного мышления в сознании молодёжи целенаправленно проводить работу по подготовке молодого поколения к жизни, формировать у них религиозные убеждения, внимательное и ответственное отношение к религиозным убеждениям членов семьи, дать возможность самим анализировать основные принципы религиозной терпимости, разработать и применить на практике новые педагогические методики, направленные на формирование толерантного мышления, с научно-теоретической точки зрения изучить педагогические

основы, касающиеся подготовки учащихся к жизни на основе толерантного мышления;

- проанализировать существующие в системе высшего образования теоретические и практические знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к процессу формирования толерантного мышления, обозначить пути и оценить перспективы дальнейшего развития в этой сфере, с точки зрения современных педагогических технологий провести тщательный анализ процесса формирования толерантного мышления у молодёжи;

- выявить и чётко обозначить новые факторы, которые могли бы способствовать усовершенствованию процесса формирования толерантного мышления, создать возможности для повышения уровня данного процесса, применить на практике передовые педагогические технологии, касающиеся агитации и пропаганды идей и принципов толерантности, выявить эффективные формы, методы и средства, имеющие отношение к этой сфере и на практике проверить их действенность и жизнеспособность;

- в целях практического применения в академических лицах, колледжах и вузах создать современные педагогические модели, касающиеся процесса формирования толерантного мышления у молодёжи.

Задача формирования толерантного мышления у молодёжи является первоочередной задачей, наиболее актуальной проблемой стоящей перед педагогической наукой Узбекистана. Комплексное решение этой проблематики становится жизненно необходимым требованием воспитания молодёжи на основе достижений современной науки. По нашему мнению, толерантность в качестве одной из главных черт и качеств гармонично развитой личности предотвращает субъективизм, стандартность поведения, стереотипный взгляд, тривиальное отношение к объективной действительности.

Из всего вышесказанного можно сделать заключение, что современный образовательный и воспитательный процесс в Узбекистане ставит перед собой задачу формирования у молодёжи не только толерантного мышления, но и знаний, умений и навыков, огромного желания жить в демократическом обществе, которое должно вестись последовательно, со строгим соблюдением всех норм и правил поведения личности в социуме. Потому как толерантность в качестве культуры личности, одного из положительных человеческих качеств — это та действительность, в которой система общечеловеческих ценностей напрямую сопрягается с возможностями её реализации. Таким образом, внедрение в образовательно-воспитательный процесс идеи и принципов толерантности, применение их на существующих в Узбекистане дошкольном, общеобразовательном, средне-специальном, профессионально-техническом и высшем этапах образования, создание дифференцированно распределённой системы, имеющей непосредственное отношение к формированию толерантного мышления.

Литература:

1. Безопасность: теория, парадигма, концепция, культура. Словарь-справочник. Автор и сост. проф. В. Ф. Пилипенко. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2005. — 192 с.
2. <http://www.un.org/ru/documents/charter/> (дата обращения 30.03.2013)
3. Философский энциклопедический словарь/Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. — М.: Инфра-М, 1997. — 576 с.
4. Каримов, И. А. Высокая духовность — непобедимая сила. — Т: «Матнавият», 2011. — 176 с.
5. Каримов, И. А. Узбекистан на пороге обретения независимости. — Т: Узбекистан, 2011. — 440 с.
6. Алимова, Д. А. Джадидизм и религиозная терпимость // Тафаккур, Т., 2005, № 4. — с. 18–20.
7. Имомназаров, М. О теории национальной духовности. Т., 1998. — 239 с.
8. Иномова, М. О. Педагогические основы использования национальных ценностей в процессе духовно-нравственного воспитания детей в семье. Автореферат дисс. канд. пед. наук, Т., 1998. — 42 с.

Психолого-педагогические условия ориентации старших школьников на профессию

Махлеева Людмила Владимировна, зам. директора

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Каждый раз сотни тысяч юношей и девушек, завершивших школьное обучение, начинают искать применение своим силам и способностям «во взрослой жизни». При этом — как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством и т.д. В современных условиях важно быть конкурентно-способным специалистом. Для правильного выбора профессии, необходима помощь психолога в создании условий для ориентации старших школьников на профессию. Важно создать психолого-педагогические условия в ориентации старшеклассников на профессию, именно это позволяет стать хорошим профессионалом в своем деле. Этому вопросу посвящено не мало работ, я остановлюсь лишь на самых значимых и известных.

Одним из важнейших условий ориентации в педагогической науке выделено психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогические условия рассматривались в контексте изучения профессиональной направленности личности и ее формирования в школьные годы (В. И. Журавлев, А. И. Смирнов, Е. А. Климов); в изучении интересов к определенной профессии (Я. Л. Коломенский, В. Г. Немировский, Л. В. Сохань и др.); психологических предпосылок профессионального самоопределения (А. Б. Орлов, В. Ф. Сафин, М. В. Кирилова, Е. А. Климов и др.). В этой связи ситуация выбора профессии после окончания школы традиционно рассматривается в контексте психологии и профессионального обучения.

В психолого-педагогической литературе данная проблема тесно связана с проблемой старшего школьника в условиях выбора профессии. Выбор профессии — это

процесс принятия старшеклассником решения относительно получения социально-значимого результата: вступление во взрослую жизнь в качестве работника, участника общественного труда [1].

Выбор профессии — сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры. Быть конкурентно-способным специалистом связано с понятием «профессиональная ориентация». Это многоаспектная, целостная система научно-практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Об активном выборе своей профессии молодого человека можно говорить тогда, когда в его деятельности преобладает достижение поставленных целей, а условия социальной и профессиональной ситуации преобразуется, и учитываются в соответствии с поставленными целями. На основе выявления того, что именно доминирует в актуальной деятельности человека — условия ситуации или его в выборе своих интересов. О пассивности личности говорят тогда, когда он «идет на поводу» обстоя-

тельств, ситуации или целей других людей. И, наоборот высокий уровень активности в процесс профессионального самоопределения проявляется в том, что молодой человек способен преодолевать неблагоприятные условия в ходе осуществления своих намерений [4].

Содержание деятельности — это, прежде всего, построение образов желаемого будущего, результата (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений. Из указанного становится очевидным, что нет, не может и не должно быть тотальных (всеобщих) — якобы научных — утверждений о том, что является «вообще» результатом своего выбора как деятельности, или что является здесь «вообще» средствами. Истина здесь конкретизируется применительно к этапу, к индивидуальной ситуации развития человека как субъекта и, понятно, также применительно к тому, говорим ли мы о работе педагога, содействующего выбору профессии старшеклассника.

В связи с этим необходимо учитывать: многолетний ход развития человека, как субъекта труда неоднороден. Он распадается на качественно определенные и своеобразные возрастные этапы [5].

В целом по итогам развития ребенка в школе результатом педагогического руководства, должна быть готовность к выбору профессии, обдумыванию, придумыванию, проектированию вариантов профессионально жизненных путей. А результатом заключительного цикла выбора профессии (как деятельности его самого) является его личный профессиональный жизненный план (или, что ближе к реальности, план профессионального «старта» и ближайших вслед за ним шагов). Все это обрамлено юношескими мечтаниями, фантазиями о будущем, что естественно и полезно. Важным и необходимым результатом деятельности самоопределения является и отчетливое сознание того, что «я сам» («я сама») выбрал профессию (а не того, что «меня заставили» и т. п.). [3]

Активность в выборе профессии связана с глубокими, сильными эмоциональными переживаниями развивающего человека. Здесь, в частности, возникают не только предпосылки для счастливой осмысленной жизни в будущем, но и риск ситуаций душевного неблагополучия, утраты смысла жизни, невротических срывов и более серьезных нарушений внутреннего мира. Поэтому здесь от педагогов требуются и такт, и высокий профессионализм, и активное противостояние психолого-педагогическому «любительству» и знахарству.

Следуя всему вышеизложенному, можно определить следующую компонентную структуру профессионального самоопределения:

1. Ценностно-смысловой компонент;
2. Целевой компонент;
3. Познавательный компонент;
4. Деятельностный компонент [2].

Для обеспечения помощи учащимся в сознательном выборе профессии на целесообразно знакомить школьников с различными видами труда и профессиями, изучать склонности, особенности и профессиональные интересы учащихся, формировать у них общественно значимые мотивы выбора профессии, консультировать учащихся по вопросам, связанным с продолжением образования и трудоустройством.

Таким образом, в работе учителя можно выделить следующие направления:

— Профессиональное просвещение — ознакомление учащихся с областями трудовой деятельности, профессиями и специальностями;

— Профессиональное воспитание — формирование у школьников устойчивых профессиональных интересов к той или иной профессии;

— Профессиональная активация — создание условий для практической пробы сил в различных сферах деятельности;

— Профессиональная диагностика школьника — изучение личности ученика в целях профессиональной ориентации, формирования трудовых и профессиональных интересов;

— Педагогическая профконсультация — рассказ ученику о видах трудовой деятельности, профессиях и специальностях, наиболее соответствующих его качествам, знаниям и склонностям.

Итак, выбор профессии старшего школьника можно рассматривать как сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры. Быть конкурентно способным — это степень самооценки себя как специалиста определенной профессии, содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием, важнейший объект формирования личности в процессе профессиональной ориентации.

Литература:

1. Горностаева, З. Я Проблема профессиональной консультации в школе. / З. Я. Горностаева. - М.: Открыт. школа. — 1998. - № 2. — 93 с.
2. Драгунова, Т. В. Подросток. / Т. В. Драгунова. - М.: Знание, 1998. — 143 с.
3. Климов, Е. А. Как выбрать профессию: книга для учащихся старших классов средней школы. / Е. А. Климов. - М.: Посвещение, 1990. — 213 с.

4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / И. Ю. Кулагина. М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 164 с.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Биология. 5–11 классы. - М.: Дрофа, 2000.

Становление лидерских качеств руководителей коммерческих структур в процессе социально-психологического тренинга

Пожарский Сергей Олегович, аспирант

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

Описана авторская социально-психологическая модель развития лидерских качеств руководителей коммерческих структур, которая может использоваться в практике психологического сопровождения становления руководителя в качестве организационного лидера.

Ключевые слова: лидерство, руководство, развитие, лидерские качества, тренинг.

The author's socio-psychological model of leadership development business executives, which can be used in the practice of psychological support of the formation of the head as an organizational leader.

Keywords: leadership, management, skills development, leadership potential, training.

Теоретический анализ литературы проблемы лидерства показывает недостаточность исследований, посвященных должностной власти в коммерческой организации. Многие исследователи показывают сложности отделения лидерства от характеристик людей, которые занимают лидерские позиции (И. В. Дрыгина, М. Н. Емельянова, О. В. Евтихов, Е. М. Смекалова, Е. И. Тихомирова и др.) Однако исследования, посвященные должностной власти, свидетельствуют о том, что некоторые аспекты лидерства выходят за рамки индивидуальных различий.

Ключевую роль в организации занимает руководитель, который в идеале должен быть и её лидером, а также эффективным менеджером. Руководитель должен обладать как минимум профессиональными и деловыми качествами, а также набором личностных свойств. Лидер неформально возглавляет коллектив или большую его часть, «вдохновляет», «увлекает», «ведёт за собой».

Многие аспекты проблемы лидерства применительно к руководителям коммерческих структур остаются недостаточно разработанными, а также дискуссионными. Но практически все исследователи разделяют общее понимание что лидерство, как система управления, должно стимулировать инновационное поведение сотрудников, обеспечивающее постоянное рождение и использование нового знания на всех уровнях коммерческой организации (О. С. Виханский, С. Т. Зуб, Л. П. Калининский, Д. Я. Райгородский, Э. Х. Шейн и др.).

Лидерские качества — это совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой, и акмеологических характеристик личности руководителя коммерческой структуры.

Однако, как отмечает О. В. Евтихов, лидерство обуславливается не только наличием у человека определенных

лидерских качеств, а также навыков и особенностей взаимодействия с последователями, что даже было предметом большинства исследований. В первую очередь оно обусловлено такими личностными составляющими, как «лидерское мировоззрение» с соответствующими целями и социальными установками, и «лидерская Я-концепция» как совокупность представлений человека о себе как лидере, с соответствующими ценностями [5, с. 4].

Под процессом становления лидерских качеств в работе понимается процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

Важнейшей задачей реализации управленческой деятельности в современных условиях становится необходимость развития лидерских качеств в руководителе. Под лидерскими качествами лидера В. Н. Козин понимает совокупность его психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения им лидерских функций [6].

В комплексе мер организационного характера с целью повышения эффективности управления в коммерческих структурах Н. И. Гвоздева выделяет как одну из мер формирование у руководителей личностных качеств, позволяющих приобрести высокий авторитет среди личного состава, стать лидерами в коллективе [3, с. 147].

Становление лидерских качеств руководителей коммерческих структур определено как процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

По утверждению М. С. Балунова, так как выдвижение лидера осуществляется в процессе деятельности, то через специально организованную работу в группах можно обеспечить ситуации, не только направленные на сплочение групп, но и создающие благоприятные возможности для успеха становления в качестве лидеров людей, обладающих лидерским потенциалом [1, с. 14]

Профессионально-психологический тренинг, как считает О. В. Евтихов, вполне может выступать в роли эффективного средства развития лидерских качеств. Обретение индивидуумом успешного лидерского опыта в моделируемых тренинговых ситуациях может способствовать комплексному развитию лидерских качеств, повышать его мотивацию к лидерству, формировать его лидерский образ и авторитет в глазах группы, которые в последующем могут переноситься на реальные жизненные и профессиональные ситуации [5, с. 5].

При разработке концепции развития лидерских качеств организационного лидера были приняты в качестве отправной точки следующие положения:

1) лидерство является социальным феноменом, следовательно, освоение лидерских моделей поведения необходимо осуществлять в процессе межличностного и внутригруппового взаимодействия;

2) развитие лидерских качеств может происходить в ситуации успешно реализуемого лидерского поведения. В индивидууме, который на протяжении продолжительного времени исполняет роль лидера, могут формироваться и закрепляться требуемые для этого черты (то, что было социальной ролью, становится частью его «Я»);

3) комплексное развитие лидерских качеств руководителя должно осуществляться в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и внутригруппового взаимодействия, связанных с выполнением лидерских функций организационного лидера;

4) эффективным средством развития лидерских качеств является профессионально-психологический тренинг. Обретение индивидуумом успешного лидерского опыта в моделируемых тренинговых ситуациях способствует комплексному развитию лидерских качеств, повышает мотивацию к лидерству, формирует его лидерский образ и авторитет в глазах группы, которые в последующем могут переноситься на реальные жизненные и профессиональные ситуации.

Первоначально была разработана концептуальная модель построения социально-психологического тренинга, ориентирующая на:

— развитие стремления к лидерству, лидерское мировоззрение, лидерскую Я-концепцию, повышение уровня нравственной нормативности и коммуникативной активности.

— развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности, как интересы группы, так и отдельных ее членов.

— развитие компетентности в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности эф-

фективно принимать соответствующие управленческие решения.

Основное содержание практической работы по развитию лидерских качеств включает в себя систему последовательно выстроенных, но относительно самостоятельных занятий и социально-психологических мероприятий, объединенных в комплексную программу,

В тренинге развития лидерских качеств большое внимание уделяется не только развитию лидерских способностей, но и формированию лидерской Я-концепции и лидерского мировоззрения участников.

В программе тренинга представлены следующие содержательные блоки работы: блок формирования индивидуальной и групповой работоспособности; информационный блок; блок развития личностных и социальных качеств; блок развития профессионально-управленческих качеств; блок модификации и отработки лидерского поведения в моделируемых ситуациях; блок завершения занятий и сопровождения в межмодульный и посттренинговый периоды направлен на сохранение полученных в тренинге изменений, закрепление и перенос участниками в профессиональную деятельность приобретенных ими навыков.

Для экспериментального подтверждения и обоснования эффективности и результативности социально-психологического тренинга был подобран инструментальный психодиагностический исследования изменений в личностной динамике формировавшихся лидерских качеств у руководителей коммерческих структур.

В качестве психодиагностических методик в исследовании применялись: тест «Определение уровня лидерского потенциала» (Е. Жариков и Е. Крушельницкий); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявский, В. А. Федорошин (КОС); методика оценки уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского); тест «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера; тест «Я — Лидер» (А. Н. Лутошкин).

На констатирующем этапе были получены следующие данные:

— лидерские качества руководителя (волевые качества, настойчивость, инициативность и независимость, психическая устойчивость, самокритичность, требовательность, выносливость) выражены на среднем уровне у большинства руководителей (60% руководителей экспериментальной группы и 65% руководителей контрольной группы)

— руководители стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их коммуникативных и организаторских склонностей не отличается высокой устойчивостью (средний показатель выявлен у 75% руководителей экспериментальной группы и 85% руководителей контрольной группы).

— большинство респондентов, (55% руководителей экспериментальной и 50% руководителей контрольной групп) характеризуются средним уровнем коммуникативности, что отражает их любознательность, желание интересных контактов и активного взаимодействия с со-

беседником при контактах, а также достаточную терпеливость в общении с другими;

— 15% руководителей имеют низкий уровень коммуникативного контроля, что характеризует их как высоко импульсивных и раскованных при различного рода взаимодействиях с окружающими, что может объясняться низкой дифференциацией поведения в различных ситуациях, 15% руководителей постоянно следят за проявлениями своего поведения в ситуациях социальных контактов и управляющие эмоциональными состояниями, что, вероятно, обусловлено спецификой среды социального развития и воспитания, что соответствует высокому уровню коммуникативного контроля. У преобладающего количества (70%) руководителей выражен средний уровень коммуникативного контроля, что отражает их непосредственность в общении, искренность и доверчивость по отношению к другим. Данный тип проявления коммуникативного контроля, по утверждению М. Снайдера, является адекватным в структуре развития коммуникативных качеств личности.

— руководители высоко оценивают собственные лидерские качества: «осознание цели (знаю, чего хочу)», «влияние на окружающих»; проявление на слабом уровне руководители считают следующие качества: «умение управлять собой» и «наличие творческого подхода».

После проведения формирующего этапа исследования, направленного на реализацию социально-психологического тренинга по развитию лидерских качеств руководителей коммерческих структур было проведено повторное экспериментальное исследование.

После проведения развития лидерских качеств руководителей экспериментальной группы произошли следующие изменения:

— улучшились показатели организаторских и коммуникативных способностей, на контрольном этапе отсутствуют руководители, имеющие низкий и ниже среднего уровни общительности, что свидетельствует об изменении их уровня общительности и развитии способности легко вступать в контакты с окружающими, возрастает доля руководителей с уровнем общительности выше среднего (с 10% до 30%) и высоким уровнем

— в экспериментальной группе увеличился показатель с высоким уровнем лидерского потенциала на 35%, высокий уровень выраженности лидерских качеств имеют 65% руководителей, на контрольном этапе исследования низкий уровень лидерского потенциала отсутствует.

— руководители имеют более высокие показатели оценки самоконтроля в общении: постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций.

— увеличился показатель с высоким уровнем лидерского потенциала, в структуре лидерской Я-концепции произошло статистически значимое увеличение выраженности следующих качеств: «умение управлять собой», «наличие творческого подхода», «организаторские способности».

— повысился уровень развития лидерских способностей.

Достоверность различий между результатами первого и второго среза лидерских качеств была подтверждена с помощью критерия Фишера (ф).

В результате исследования была показана эффективность процесса развития лидерских качеств в процессе социально-психологического тренинга.

Результаты проведенного экспериментального исследования подтвердили возможность развития лидерских качеств у руководителей коммерческих структур с помощью социально-психологического тренинга в процессе подготовки руководителей, направленного:

— на развитие у участников мотивации и стремления к лидерству, лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции, повышение уровня моральной нормативности и социализации.

— на развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности, как интересы группы, так и отдельных ее членов.

— на развитие компетентности участников в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения, управлять мотивацией подчиненных, направлять их на решение поставленных задач и т. п.

Выводы проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее решение данной проблемы, предлагается только один из путей ее решения.

Перспективным видится дальнейшее совершенствование технологии развития лидерских качеств руководителей коммерческих структур, решение проблем индивидуализации и дифференциации процесса развития лидерских качеств средствами социально-психологического тренинга.

Литература:

1. Балун, М. С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно-экономического вуза. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2010. — 126 с.
2. Володина, О. А. Руководитель, организатор, лидер. // Автоматика, связь, информатика. 2011. № 2. с. 17—18.
3. Гвоздева, Н. И. Руководитель — лидер: необходимость и направления его формирования. // Психология и экономика. — 2008. — Т. 1. — № 1—2. — с. 146—150.
4. Глухенькая, Н. М. Сац Е. А., Глухенький А. Н. Стили и подходы к формированию лидерских качеств будущего руководителя. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 56—2. с. 068—070.

5. Евтихов, О. В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя. // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2012. — № 4 (51). — с. 3–6.
6. Козин, В. Н. Лидерские качества и билль о правах личности // Элитариум: Центр дистанционного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.elitarium.ru/2011/12/09/liderskie_kachestva_lichnost.html (дата обращения: 13.03.2013)
7. Селезнева, Н. Т., Измалкина А. А. Конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2014. — 01 (27). — с. 109–112.
8. David, A. Zilz, B. Woodward, Thomas S. Thielke, Rita R. Shane Leadership skills for a high-performance. // Am J Health-Syst Pharm — Vol 61 Dec 1, 2004. P. 2562–2574.

Проведение индивидуальной беседы с подростком в состоянии кризиса

Сметанина Надежда Анатольевна, педагог-психолог высшей квалификационной категории
МБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат» (г. Красновишерск, Пермский край)

Важным инструментом в преодолении кризисного состояния подростка, будь то состояние истерики, апатии, в случае потери близкого человека или попыток суицида, является индивидуальная профилактическая беседа. Эффект беседы заключается в том, чтобы ребенок «выговорил свою боль». При этом педагогу вовсе не обязательно сразу же отправлять обратившегося к нему подростка к психологу или другому специалисту.

Профилактическая беседа должна включать в себя следующие этапы.

1. Начальный этап — цель — установление эмоционального контакта, взаимоотношений «сопереживающего партнерства». Главная задача — убедить подростка в эмоциональном «принятии», сочувствии и готовности к пониманию. Это следует выражать не только словами, но и невербальной эмпатией.

Психологические приемы начального этапа:

— «*повторение содержания*» — педагог сообщает подростку, что внимательно слушает его и понимает;

— «*отражение эмоций*» — выделение эмоционального компонента, какого-либо факта и сообщение его подростку. Например: «Представляю, какая обида охватила тебя, когда ты услышал, как тебя грубо назвал друг». Данный прием стимулирует более открытое проявление эмоций и особенно показан в тех случаях, когда подросток испытывает тоску, подавленность, обиду;

— «*означивание ситуации или переживания*» — выделение из высказываний основного значения: «Если я правильно тебя понял, учитель постоянно упрекает тебя?»;

— «*установление последовательности событий*» — повторение сообщенных фактов в их причинно-следственной или временной последовательности;

— «*разработка*» — углубление в тему; после того как педагог сориентировался проблеме, он направляет беседу на обсуждение наиболее важного вопроса. Разра-

ботка должна осуществляться тактично, ее нельзя превращать в расследование;

— «*поиск источника эмоций*» — подростку предлагается задуматься над своим эмоциональным состоянием и установить его причины, поскольку для лица находящегося в кризисном состоянии, часто характерно непонимание связей между поступками и реакциями на них. Например: «Как ты сейчас чувствуешь себя? Эти чувства (обиды, злости — перечислить) вызвало у тебя это происшествие?».

2. Второй этап — установление последовательности событий, которые привели к кризису, снятие ощущения безысходности.

Вместе с подростком нужно установить последовательность событий, в результате которых сложилась критическая ситуация. Во многих случаях подростку представляется, что данная ситуация могла сложиться только у него, в силу его недостатков и ошибочных действий. Педагог должен тактично подчеркнуть, что аналогичные ситуации встречаются в жизни многих молодых людей (прием «*преодоление исключительности ситуации*»).

Часто критические обстоятельства, в силу возрастных и психических особенностей подростка, представляющие как требующие немедленного, неотложного решения. В таких случаях нужно подчеркнуть, что у ребенка есть время на обдумывание ситуации, на принятие решения (прием «*снятия остроты*»).

Так же необходимо во время беседы установить сведения о близких подростку людях, не связанных с данной кризисной ситуацией. Эти люди будут резервными источниками поддержки и помощи.

На втором этапе беседы используются приемы, поддерживающие и углубляющие контакт и коммуникацию:

— «*структурирование ситуации*»;

— «*поддержка успехами*»;

— «*включение в контекст*»;

— «терапия успехами и достижениями».

3. Третий этап — совместная деятельность по преодолению кризисной ситуации. Необходимо выяснить у подростка, что является позитивно значимым для него в данный кризисный период. Совместный с педагогом поиск адекватных способов поведения придает подростку уверенности в своих силах, восстанавливает самооценку, способствует повышению ответственности за свое поведение.

Ведущими приемами этапа представляются:

— «интерпретация» — высказывание гипотез, указывающих на отдельные аспекты кризисной ситуации, а также возможные способы ее разрешения;

— «планирование» — побуждение к словесному оформлению планов предстоящей деятельности;

— «удержание паузы» — целенаправленное молчание педагога, которое имеет своей целью предоставление подростку, возможности проговаривания разрабатываемых планов. Молчание должно сообщать подростку, что педагог ждет его слов.

Литература:

1. Маришук, В., Евдокимов В. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. — СПб., 2001.
2. Методическое издание «Экстренная психологическая помощь в случаях совершенного суицида (попытки суицида) в образовательных учреждениях. ПОНИЦАА, Пермь, 2015.

4. Завершающий этап — окончательное формулирование планов действий, активная поддержка подростка. План действий должен быть выражен предельно ясно, последовательно и кратко. На этом этапе педагог должен несколько раз выслушать и внушить подростку веру в свои силы и возможности, напомнить, что ранее он успешно преодолевал трудности.

Ведущими приемами этого этапа являются:

— «логическая аргументация»;

— «переубеждение»;

— «рациональное внушение уверенности».

В завершении работы педагог предлагает подростку дальнейшие контакт, необходимо назначить конкретное время следующей встречи. Цель второй беседы, как правило, через 2–3 дня — интеллектуальное освоение ситуации. На фоне сформировавшегося контакта педагог помогает подростку принять реальность случившегося. Осуществляется «обратная связь» — совместно разработанный план действий — совместный анализ результатов — дальнейшее планирование деятельности.

Особенности коррекции нарушений письменной и устной речи младших школьников

Якубовская Юлия Валериевна, педагог-психолог;

Елышева Оксана Борисовна, учитель-логопед

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы

Метелкина Елена Валериевна, врач-эксперт

Александро-Мариинская областная клиническая больница (г. Астрахань)

Младший школьный возраст — это особый период в жизни ребенка, связанный с большими изменениями в психической, психофизиологической, интеллектуальной и социальной жизни ребенка. Начало этого возрастного периода связано с особой ситуацией развития личности, смещением ведущего вида деятельности ребенка с игрового на учебный, новым типом получения знаний, изменением познавательной сферы и отношений с социальной средой.

В этот период школьное обучение, представляющее собой специально организованное овладение ребенком знаниями, системой научных понятий, способов действия, нравственных правил и отношениями между людьми, играет ведущую роль в развитии ребенка. В процессе школьного обучения развиваются все мыслительные операции, такие как синтез — от практически действенного к чувственному, от элементарного к широкому и слож-

ному, анализ — от практически действенного, чувственного к умственному, от элементарного к углубленному, обобщение, сравнение и классификация. В младшем школьном возрасте происходят изменения в осознании детьми собственных мыслительных операций, что помогает им осуществлять самоконтроль в процессе познания, появляется гибкость и критичность мышления [2, с. 139–140].

Процесс обучения предъявляет новые требования к восприятию информации, памяти и внимания. В этот период происходит переход от низших к высшим психическим функциям, которые интеллектуализируются, регулируются, осознаются и приобретают произвольный характер [1, с. 200].

С формированием у младших школьников произвольного уровня познавательных психических процессов и произвольного поведения тесно связано формирование

«внутреннего плана», самоконтроля, самоорганизации и рефлексии (самооценка своих действий на основе соотнесения с замыслом).

Все эти преобразования затрагивают личностную, эмоциональную и мотивационную сферу младшего школьника. В процессе школьного обучения развивается творческое воображение, раскрываются индивидуальные способности ребенка, происходит становление адекватной самооценки, усвоение социальных норм, обретаются навыки общения со сверстниками и взрослыми. Под влиянием новой ведущей деятельности у младших школьников формируется более устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими. Успехи и неудачи могут приводить как к появлению чувства компетентности, значимости и успешности, так и чувства неуверенности, неполноценности и ущемленности.

В этот период ребенок овладевает письменной речью — принципиально новым видом речи, что формирует у ребенка умение преднамеренного изложения своей мысли, усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутствующему собеседнику, способствует произвольному и осознанному осуществлению устной речи [2, с. 141]. Таким образом, младший школьный возраст — это период изменений и преобразований, играющих очень важную и значимую роль в последующем развитии.

Нередко встречающееся в младшем школьном возрасте нарушение письменной речи — дисграфия, представляет собой избирательное расстройство процесса освоения письма при сохранении двигательной функции верхней конечности, связанное с поражением, либо неполным формированием психических функций, отвечающих за контроль и реализацию письменной речи. Причиной таких нарушений считают поражения в левой (доминантной) теменной доли, затрагивающие сложную речевую систему [7, с. 170-171].

Дисграфия у детей младшего школьного возраста проявляется стойкими, повторяющимися ошибками, не связанными со знанием правил русского языка, такими как: пропуски, перестановки, замены, недописывания букв и слогов, неумение обозначать мягкость согласных, неправильное употребление предлогов, окончаний имен существительных, глаголов, прилагательных и другие ошибки специфического характера. Часто дисграфия сопровождается нарушениями чтения или дислексией, проявляющейся неточным распознаванием слов, медленным темпом чтения, непониманием прочитанного. У детей с подобными нарушениями страдает способность к анализу языковых явлений. Они не всегда умеют подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими в своей практике. Кроме того, у детей с дисграфией и дислексией наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти, внимания и навыков самоконтроля. Нарушения письменной речи и чтения у детей младшего школьного возраста являются распространенной

причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации и отклонений в формировании личности ребенка в целом [8, с. 4]. Таким образом, становится очевидным необходимость совместной коррекционной работы учителя-логопеда, педагога-психолога и врача-невролога для своевременного выявления подобных нарушений, соответствующей помощи, направленной на устранение у детей, имеющих пробелов в развитии устной и письменной речи, формирования правильного произношения, фонематических морфологических, синтаксических обобщений, успешного овладения программным материалом, восстановления адекватной самооценки и школьной адаптации [6, с. 16].

Диагностика детей с дисграфией и дислексией имеет ряд трудностей, связанных с тесным переплетением симптоматики, включающих речевые, когнитивные, эмоционально-волевые и коммуникативные нарушения. Логопедическая диагностика включает в себя два этапа: обследование состояния письменной речи (зрительный, слуховой диктант и чтение) и обследование уровня устной речи ребенка (состояние звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слова, звукового анализа и синтеза, словаря, грамматического строя речи, связной речи). По результатам диагностики определяется вид дисграфии, степень нарушения и причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависит и продолжительность коррекционной работы, которая тесно связана с процессом обучения [3, с. 7]. После этого намечаются коррекционные задачи, направленные на устранение речевых дефектов, развитие устной и письменной речи ребенка до уровня, необходимого для успешного обучения в школе. Логопедические занятия с детьми с речевыми нарушениями обязательно включают в себя приемы, направленные на развитие фонематического слуха, формирование звукового анализа и синтеза, слоговой структуры слова, обогащение и уточнение словарного запаса, коррекцию грамматического строя языка, тренировку артикуляционного аппарата, закрепление правильного произношения, воспитание правильной, грамотной связной речи.

Психологическая диагностика ребенка включает в себя выявление личностных и эмоциональных особенностей детей (страхи, тревожность, агрессия) степени их фрустрированности процессом обучения в школе, мотивации к преодолению трудностей, особенностями волевой и коммуникативной сферы. Затем, исходя из потенциальных возможностей ребенка, психологом намечаются задачи, направленные на повышение уверенности в себе, формирование адекватной самооценки, нормализации отношений со сверстниками и взрослыми, освоение нового опыта, вербализации чувственного опыта и пространственных представлений, развитие двигательной сферы, поиск творческих способностей, а так же мотивирование детей на активное участие в коррекционной работе.

Психологические занятия с детьми, испытывающими проблемы в устной или письменной речи, включают ши-

рокий спектр различных методов арт-терапии, таких как: изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, Sandplay терапия и музыкотерапия.

Процесс рисования красками, карандашами, фломастерами тесно связан со свободным выражением собственных мыслей, чувств и эмоций, которые часто невозможно выразить вербально. Рисование развивает и связывает между собой двигательную координацию, зрение, речь и мышление, активизирует работу правого (компенсаторного) полушария, способствует развитию символического мышления, фантазии и воображения. Для раскрытия терапевтических возможностей арт-терапии весьма желательно, чтобы рисование на занятиях было спонтанным процессом.

В свою очередь, игра для детей младшего школьного возраста, как произвольная, внутренне мотивированная деятельность, является активным способом самовыражения, проявлением творческой активности, попыткой осмысления внешнего опыта и, одновременно, способом «отыгрывания» сложной, конфликтной, возможно сильно травмирующей, жизненной ситуации. Игра помогает соприкоснуться с бессознательным ребенка и является проводником в его внутренний мир. В игре ребенок символически представляет свои фантазии, влечения и переживания, используя архаические и филогенетически приобретенные язык и способ самовыражения [4, с. 6]. Действия с игрушками для него является средством выражения того, что взрослые выражают словами. Применение игровой техники позволяет убедиться в том, что дети с нарушениями письменной и устной речи проявляют не меньше ассоциативности в различных вариациях своих игр, чем дети без подобных нарушений.

Не менее значительных результатов позволяет добиться использование с коррекционной целью музыки. Определенная вибрация, вызванная музыкой, влечет за собой психическую и вегетативную реакцию. Звук оказывает влияние на слуховое и вибротактильное восприятие, проявляющееся своеобразными телесными реакциями, такими как изменение пульса, расширение кровеносных сосудов, изменение сердцебиения и дыхания, выделение эндогенных эндорфинов. Прослушивание музыки создает баланс между левым и правым полушарием. Индивидуально подбирая музыку и инструмент, психолог помогает активировать, успокоить, расслабить, настроить или заинтересовать ребенка, помогает отреагировать его чувства, развить творческие и коммуникативные возможности ребенка [5, с. 75-84].

Использование Sandplay терапии в работе с детьми с нарушениями письменной речи и чтения, имеет высокий

корректирующий потенциал, связанный, в первую очередь, с повышением образной нейронной активности мозга. Фигурки и символы, выбираемые ребенком, опосредованно способствуют его психическому развитию. Используемые по отдельности или в группах символы в песочных композициях способны создавать абсолютно новый нейронный опыт, опережающий сознание. В свою очередь функционирование руки тесно связано с речевыми навыками, а зрительный аспект песочной терапии влияет также на процесс изменения и научения. Сама конструкция песочницы имеет ряд преимуществ — песочная композиция строится в горизонтальном поле, что облегчает фокусировку на содержании образов. Манипуляции руками и фигурками в песке, передвижение, расположение их относительно друг друга придают значимость взаимоотношениям между ними и похожи на создание историй. Спрашивая ребенка, о том хочет ли он рассказать историю о своей песочной композиции, психолог дает ему возможность, активизируя речевые центры мозга, углубить творческое переживание. Важно помнить, что для развития таких функций, как речь и письмо, необходимо более широкое и открытое, основанное на образах, восприятие правого полушария. Совместное применение песочной терапии и рассказа о композиции объединяет творческий процесс и структурирующие функции языка, облегчая, таким образом, глубокие структурные нейронные изменения [9, с. 91-101].

Для решения психологических проблем дисграфии и дислексии также весьма эффективны методы групповой работы, в частности, различные игры и упражнения на развитие фантазии, концентрации внимания, проявление творческих способностей, уверенности в себе, усвоение норм социального поведения, развитие коммуникативных и познавательных навыков.

Несомненным является утверждение, что успешность коррекционной работы специалистов во многом связана с участием в ней родителей. Еще на диагностическом этапе следует психологически готовить родителей к сотрудничеству с психологом, логопедом и врачом, показывать значимость совместной работы семьи и задействованных в работе с ребенком специалистов, объяснять, разъяснять, поддерживать родительские функции и настраивать на возможно длительную коррекционную работу.

Только при таком комплексном дифференцированном подходе к коррекции дисграфии и дислексии, направленном не только на исправление у детей дефектов письменной и устной речи, но и на формирование и развитие психических процессов и личности в целом, создается возможность для достижения наилучшего результата.

Литература:

1. Выгодский, Л. С. Мышление и речь. М.: Издательство «Лабиринт», пятое издание, испр. 1999 г., 352 с.
2. Гамезо, М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Издательство Педагогическое общество России, 2003 г., 512 с.

3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов М.: Владос, 2003 г., 336 с.
4. Кляйн, М. Детский психоанализ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010 г., 160 с.
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми, Санкт-Петербург, Речь, 2007 г., 160 с.
6. Кукушин, В. С. Логопедия в школе Издательство: Феникс, 2010 г., 368 с.
7. Скоромец, А. А., Скоромец А. П., Скоромец Т. А., Топическая диагностика заболеваний нервной системы. Руководство для врачей, 8-е издание, переработанное и дополненное, Санкт-Петербург: Политехника, 2012 г., 623 с.
8. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.:Владос, 1997 г., 256 с.
9. Тернер, Б. Воздействие песочной терапии на неврологию, Юнгианская песочная терапия. Независимое приложение к журналу Юнгианский анализ, 2013 г., с. 91–101.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

II Международная научная конференция
Самара, 2016 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

ООО «Издательство АСГАРД», г. Самара,

Подписано в печать 24.03.2016. Формат 60х90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,19. Уч.-изд. л. 7,57. Тираж 300 экз. Заказ 18.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.