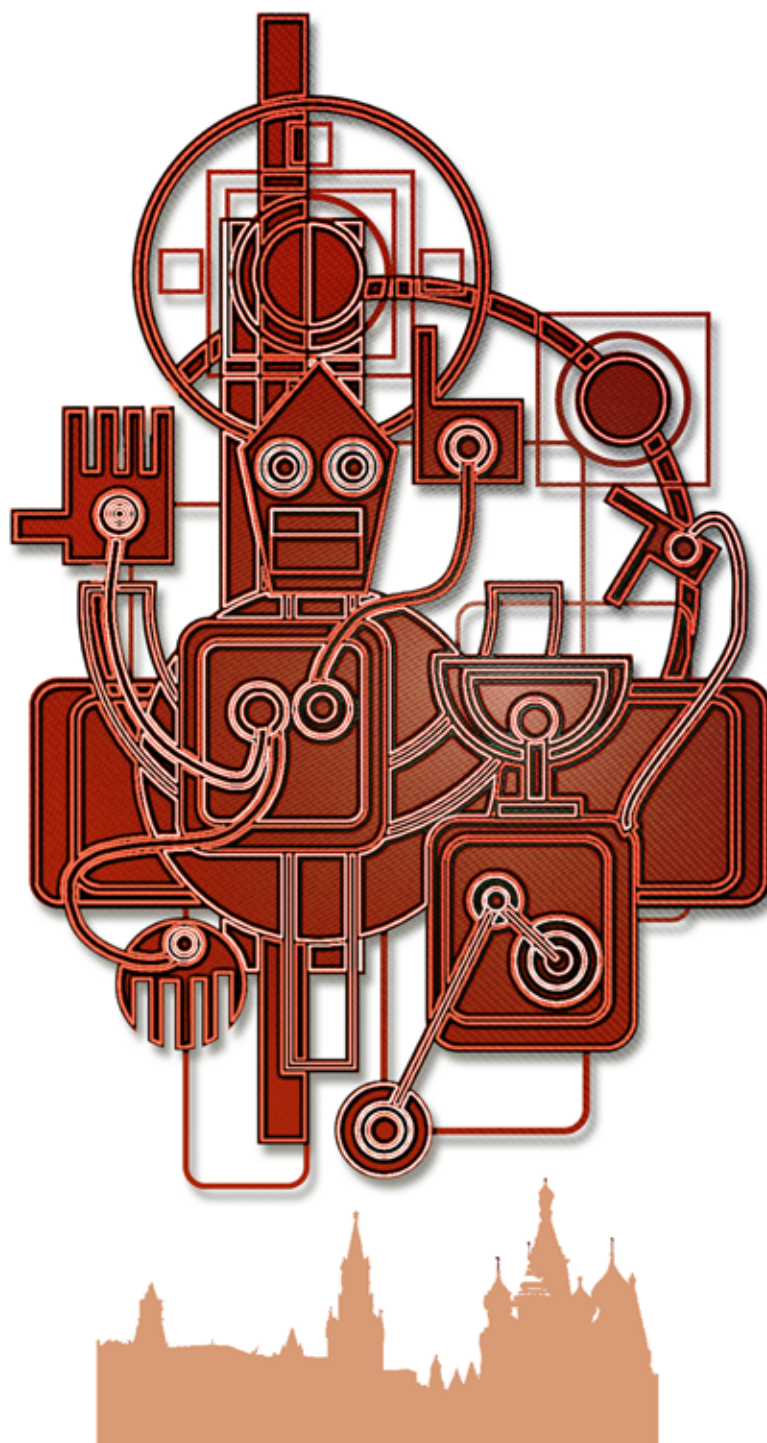


Международная заочная научная конференция

«Психологические науки: теория и практика»



Москва

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

Редакционная коллегия сборника:

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

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Психологические науки теория и практика: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — М.: Буки-Веди, 2012. — vi, 130 с.
ISBN 978-5-99034410-5

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

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

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Аликина Е.Л.

Диагностические возможности метода Q-сортировки в изучении особенностей познания матерью индивидуальности детей.1

Гончар С.Н.

Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи.5

Мурзина О.Р.

Структура представлений и сила выраженности мистических страхов взрослых людей.7

Мурзина О.Р.

Возрастные и гендерные особенности субъективной выраженности страхов личности. 10

Трущенко М.Н.

Проблема совладающего поведения в психологической литературе. 13

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Лимонцева Г.В.

К.Д. Ушинский о сущности и причинах детского упрямства.17

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глазов Л.Г.

К вопросу о системном описании психики человека.21

Кудрина А.В.

Исследование формирования семантики цвета в онтогенезе. 23

Мартьянов Е.Ю.

Сознание как способ культурно-творческого преобразования действительности. Авторское сознание и формы его репрезентации. 28

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Голубева О.Ю.

Технология развития духовности. 33

Килинская Н.В.

Представления студентов о профессионально важных качествах психолога в процессе обучения в вузе ... 36

Липецкий Н.Н.

Влияние пренатального периода на характер человека. 39

Михальченко К.А.

История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии.42

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бондаренко Н.И.

Социальные представления о самоактуализации: гендерный аспект. 46

Ищенко Д.В.	
Аспекты социокультурных рисков адаптации в условиях социализации специалиста социальной сферы ...	48
Ковалева И.А.	
Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере	50
Моздор Н.В.	
Социально-психологический анализ отношения к конфликту студентов педвуза	52
Опабекова А.Б.	
Влияние национальных особенностей на психологическое поведение в бизнесе	54
Сивко Т.М.	
Проявления иррационального в политическом поведении.	57
Суворова И.Ю.	
Историческая перспектива изучения идентичности	61
Чиннова А.С.	
Структура эмоционального интеллекта участников и эффективность переговорного процесса.	63
Шкиль И.Е.	
Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов.	66
Юркина М.С.	
Исследование особенностей адаптированности местных и иногородних студентов первого курса к ВУЗу ..	68

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бутенко Т.В.	
Трудовая мотивация медицинских сестер: проблемы и перспективы решения	72
Иерусалимцева О.В.	
Психологические аспекты феноменов здоровья и отношения к здоровью.	76
Бахтояров С.Е., Латцердс Н.В.	
К проблеме изучения психологической компетентности врача	78
Лимонцева Г.В., Кузнецова Е.Н.	
Общие особенности неврозов у детей	80
Пахомова М.Н.	
Информационная перегрузка как фактор, влияющий на проявление закона Йеркса-Додсона в потребительском поведении.	84
Полянская Е.А., Агаджанова И.Е.	
Корреляты адаптивности сотрудников организации в процессе адаптации к новому месту работы.	86
Фильченко О.Ю., Саблина Т.А.	
Изучение корпоративной культуры ДОО в условиях перехода на новую систему оплаты труда (НСОТ).	88

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Алпатова И.С.	
Психологическое сопровождение учебного процесса в системе начального и среднего профессионального образования	92
Бережнова О.В., Пилюгина Е.И.	
Психологические аспекты исследования факторов карьерной успешности руководителя образовательного учреждения.	95
Величко Е.В.	
Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже	97
Гаджиева У.Б.	
Помощь специализированных учреждений в коррекции поведения подростков	100
Канаева Н.А.	
Активность как ценное качество самоопределяющейся личности.	102
Луя О.В.	
Развитие творческого потенциала младших школьников как основы формирования позиции субъекта.	104
Масягина О.Ю.	
Развитие социального интеллекта дошкольников: методологический подход; психологические механизмы; модель развития.	106

Менситова В.Э.	
Характеристика детского дома, как образовательно-воспитательного учреждения	111
Павлова С.А.	
Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности	113
Смолякова О.А.	
Проблема самоидентификации у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата на этапе младшего подросткового возраста	116
Федулов И.С.	
Проблема формирования мотивации достижения в спортивной деятельности подростков	119
Цирихова Н.В.	
Педагогические проблемы развития личности будущего учителя в условиях колледжа	121
Штепина И.С.	
Психолого-педагогическая сущность формирования познавательной активности у дошкольников	125
Эннс Е.А.	
Понятие профессионального самосознания в психологической науке.	127

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Диагностические возможности метода Q-сортировки в изучении особенностей познания матерью индивидуальности детей

Аликина Елена Львовна, соискатель
Пермский государственный университет

Рассматривается проблема обоснованности использования метода Q-сортировки в изучении особенностей познания матерью индивидуальности детей. Представлена обработка результатов с помощью факторного анализа в соответствии с теоретическими рекомендациями. Получены структура представлений матерей об основных тенденциях социального поведения ребенка в группе, которые выделены по критериям количества и порядка рождения детей в семье.

Ключевые слова: метод Q-сортировки, факторный анализ, структура представлений, модели социального поведения ребенка.

В контексте проблем познания индивидуальности особый интерес представляет изучение имплицитного знания об индивидуальности. В этой связи актуальным становится вопрос о том, как осуществляется процесс познания индивидуальности наивным субъектом, не обладающим психологическим знанием. Трудности, возникающие в процессе таких исследований, обусловлены отсутствием разработанной методологии изучения особенностей познания и восприятия человеком собственной психической реальности и реальности других людей. Проблемы методологического плана заключаются в том, что из целого ряда особенностей необходимо выбрать такие, которые в наибольшей степени отражали бы индивидуальность человека. Использование только количественной стратегии в ситуации познания индивидуальности и сосредоточение внимания на стандартизированных методиках исследования оказывается недостаточным. Возникает потребность в использовании качественных методов исследования в изучении особенностей познания собственной психической реальности и реальности других людей [2;7;12]. Один из исследовательских методов, занимающий промежуточное положение между качественными и количественными методами, — Q-методология [5]. Ряд отечественных авторов [1,4,10,14] относят метод Q-сортировки к методам психосемантической диагностики. Данный вид диагностики направлен на оценку категориальных структур индивидуального сознания, на реконструкцию системы индивидуальных значений и личностных смыслов, на выявление индивидуальных различий в процессах категоризации [1]. Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов)

необходимо требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры [9].

В основном, методы психосемантики разработаны западными психологами и заимствованы отечественными психологами после соответствующей модификации. Метод, получивший название техника Q-сортировки, был разработан в начале 1950-х годов Уильямом Стефенсоном (Stephenson, 1953) и используется для изучения представлений о себе или значимом другом. Достоинством метода является то, что при работе с ним испытуемый проявляет свою индивидуальность, а не «соответствие-несоответствие» статистическим нормам и результатам других людей [8]. С конца XX века возник новый интерес к идеям Стефенсона в психологии, общественных коммуникациях, политических науках, здравоохранении, экологии, иных областях. С. Браун, подчеркивая качественные характеристики Q-метода, отмечает, что «метод привлекает своим проникновением в основные философские понятия, описывающие феномен субъективности. Q-методология — набор процедур, теория и философия, поддерживающие изучение той самой субъективности, которая находится в фокусе большинства качественных исследований. Целью Q-сортировки скорее является получение совокупности индивидуальностей, а не просто совокупность их количественных признаков. Данный метод предполагает интерпретационное исследование субъективного поведения, не налагая обычных предубеждений структурированных анкетных опросов. Это в большей степени научный метод, чем просто техника Q-сортировки [3].» «Q-методология

Таблица 1

Показатели надежности шкал методики «Q-сортировка»

Шкала	Кол-во пунктов	Кронбаха	Статистика Гут-тмана
«Зависимость»	6	0,58	0,58
«Независимость»	9	0,71	0,76
«Общительность»	7	0,13	0,17
«Необщительность»	3	0,08	—
«Принятие борьбы»	9	0,72	0,73
«Избегание борьбы»	6	0,52	0,52

использует основанную на индивидуальных представлениях технику сортировки представительного набора субъективных утверждений, извлеченных из конкурса возможных чувств или реакций на субъективное условие» [13]. В своей работе Браун раскрывает мощный статистический механизм, лежащий в основе методики, демонстрирует возможность применения факторного анализа, к полученным утверждениям. «Выявленные факторы, поскольку они действительно имеют место в индивидуальной субъективности, и укажут на существование сегментов субъективности. Особенность Q-методологии заключается в поиске указанных сегментов, степени их сходства и различия» — отмечает он [3].

С целью изучения особенностей познания матерью индивидуальности детей нами было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором Q-метод был использован как один из методов познания индивидуальности. Оно проводилось на выборке женщин, имеющих опыт материнства и проживающих в границах одного административного поселения. Выборка была представлена тремя группами респондентов. Первую составили женщины, имеющие одного ребенка (34 человека), вторую группу — женщины, имеющие двоих детей (38 человек), третья группа была представлена женщинами, имеющими троих и более детей. Общее количество обследованных составило 102 человека. В процессе исследования, помимо метода Q-сортировки, применялись: метод свободного описания (М. Лалджи), метод ассоциаций, метод рисунка (А. Л. Венгер).

Обработка результатов диагностики по данной методике осуществлялась в три этапа. На первом этапе были проведены психометрические испытания методики «Q-сортировка». С этой целью исследовались конструктивная валидность и надежность шкал данной методики на исследуемой выборке матерей. Применялись подтверждающий факторный анализ и тесты надежности. На втором этапе был проведен эксплораторный факторный анализ, целью которого стало выявление и сопоставление структуры представлений об основных тенденциях поведения ребенка в реальной группе в подгруппах матерей, выделенных по критериям количества и порядка рождения детей в семье. На третьем этапе был проведен дискриминантный анализ, целью которого было определение сово-

купности отдельных характеристик-описаний поведения ребенка, определяющих различия в подгруппах матерей, выделенных по критериям количества и порядка рождения детей в семье.

Анализ конструктивной валидности методики «Q-сортировка» на эмпирической выборке матерей проводился в соответствии со стандартным ключом к методике «Q-сортировка» с помощью структурных линейных уравнений были построены модели межличностных отношений

Анализ надежности шкал методики «Q-сортировка» на эмпирической выборке матерей проводился по модифицированной (эмпирически подтвержденной) модели социального поведения ребенка. Сравнительные показатели надежности шкал методики «Q-сортировка» приводятся в таблице 1.

Таким образом, проведенные психометрические испытания методики Q-сортировка на эмпирической выборке матерей показали следующее.

Шкалы «Независимость» и «Принятие борьбы» обладают высокими показателями надежности.

Шкалы «Зависимость» и «Избегание борьбы» обладают средними (приемлемыми) показателями надежности.

Шкалы «Общительность» и «Необщительность» обладают низкими (неприемлемыми) показателями надежности, что не позволяет использовать их в дальнейших анализах.

Структура познания матерями основных тенденций поведения ребенка в реальной группе исследовалась с помощью эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax). В анализ включались суммарные шкалы методики Q-сортировка, обладающие приемлемым уровнем надежности: «Зависимость», «Независимость», «Принятие борьбы», «Избегание борьбы». В группе однопородных матерей была выявлена двухкомпонентная структура представлений о социальном поведении ребенка. Обнаруженные в результате анализа факторы охватили 69,74 % доли объяснимой дисперсии. В первый фактор (43,71 %) со значимыми факторными нагрузками вошли показатели независимости (0,801) и принятия борьбы (0,839), а также — с отрицательным знаком — показатель избегания борьбы (-0,616). Во второй фактор (26,03 %) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель зависимости (0,952).

Так как, тенденция к зависимости определена в интерпретации теста как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей, тенденция к «борьбе» как активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, а тенденция «избегание борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших факторную структуру, мы условно назвали первый фактор «Конфликтность», а второй фактор — «Ассимиляция».

В группе двухдетных матерей также была выявлена двухкомпонентная структура представлений о социальном поведении первого ребенка. Обнаруженные в результате анализа факторы охватили 78,65% доли объяснимой дисперсии. В первый фактор (49,96%) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель избегания борьбы (0,743), а также — с отрицательными знаками — показатели независимости (-0,748) и принятия борьбы (-0,864). Во второй фактор (28,69%) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель зависимости (0,953). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших факторную структуру, мы условно назвали первый фактор «Компромисс», а второй фактор — «Ассимиляция».

О социальном поведении второго ребенка в группе двухдетных матерей была выявлена однокомпонентная структура представлений. Выделенный фактор охватил 51,59% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели зависимости (0,514) и избегания борьбы (0,661), а также — с отрицательными знаками — показатели независимости (-0,857) и принятия борьбы (-0,793). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его «Конформность».

В группе трехдетных матерей была выявлена однокомпонентная структура представлений о социальном поведении первого ребенка. Выделенный фактор охватил 48,86% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели зависимости (0,717) и избегания борьбы (0,813), а также — с отрицательными знаками — показатели независимости (-0,521) и принятия борьбы (-0,713). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его «Конформность».

Социальное поведение второго ребенка характеризует однокомпонентная структура представлений. Выделенный фактор охватил 51,44% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели независимости (0,765) и принятия борьбы (0,825), а также — с отрицательным знаком — показатель избегания борьбы (-0,792). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его «Соперничество».

Социальное поведение третьего ребенка также характеризует однокомпонентная структура представлений.

Выделенный фактор охватил 61,1% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошел показатель избегания борьбы (0,817), а также — с отрицательными знаками — показатели независимости (-0,869) и принятия борьбы (-0,907). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его «Уступчивость».

Таким образом, эмпирически выявлены особенности в представлениях матерей об индивидуальности детей, в аспекте межличностного взаимодействия, в зависимости от количества и порядка их рождения по шкалам «Зависимость — Независимость», «Принятие борьбы» — «Избегание борьбы». Так как шкала «Общительность» и «Необщительность» показала низкие (неприемлемые) показатели надежности, можно предположить, что сфера развития эмоциональных межличностных связей находится за пределами области познания матерями особенности индивидуальности ребенка.

Анализ вкладов характеристик-описаний социального поведения ребенка в дискриминацию матерей по количеству и порядку рождения детей проводился с помощью дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения первого ребенка по шкалам «Независимость», «Зависимость», «Принятие борьбы» и «Избегание борьбы». Количество переменных, вошедших в модель, составило 15 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: Wilks' = 0,42; $F(30,148) = 2,65$ при $p < 0,001$. В результате анализа канонических дискриминантных функций было выделено две канонические функции, апостериорная предсказательная способность которых составила 68,75%.

Анализ стандартизированных канонических коэффициентов первой и второй функции позволил определить, что однодетные матери, (вероятность до 59,38%) чаще отмечают у своего первого ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как насмешливость и ироничность в состоянии раздражения и склонность руководить товарищами, данные характеристики соответствуют фактору «Конфликтность» в выявленной структуре представлений. А также более частое обращение к лидеру, делегирование лидеру ответственности при планировании работ, данные характеристики соответствуют второму фактору «Ассимиляция» в выявленной структуре представлений.

Двухдетные матери (вероятность до 72,97%) чаще отмечают у своего первого ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как делегирование ответственности лидеру, отсутствие склонности принимать руководство на себя, сдержанность в выражении чувств, и в состоянии раздражения, склонность скрывать свои истинные чувства, данные характеристики соответствуют фактору «Компромисс» в выявленной структуре представлений. А также отмечают у ребенка (вероятность до 72,97%) не желание: принимать на себя руководство в группе, противоречить лидеру, затевать споры, сдержанность в выражении чувств, неумение постоять за себя при

обвинении, данные характеристики соответствуют второму фактору «Ассимиляция» в выявленной структуре представлений.

Многодетные матери (вероятность до 74,07 %) чаще отмечают у своего первого ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как отсутствие: критичности к товарищам, умения быть коварным и вкрадчивым, склонности руководить товарищами, покладистость, нежелание противопоставлять себя лидеру, стремление оставаться нейтральным в споре. Данные характеристики соответствуют фактору «Конформность» в выявленной структуре представлений.

По результатам дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения второго ребенка в дискриминацию матерей, имеющих двух и трех детей, количество переменных, вошедших в модель, составило 14 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: $Wilks' \lambda = 0,43$; $F(14,38) = 3,59$ при $p < 0,001$. В результате анализа канонических дискриминантных функций была выделена одна каноническая функция, апостериорная предсказательная способность которой составила 88,68 %.

Анализ стандартизованных канонических коэффициентов выделенной функции позволил определить, что двухдетные матери, (вероятность до 85,19 %), чаще отмечают у своего второго ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как стремление соглашаться с основными направлениями в группе, стремление избегать быть втянутыми в спор, сокрытие своих истинных чувств, и отсутствие стремления вести других против лидера. Данные характеристики соответствуют фактору «Конформность» в выявленной структуре представлений.

Многодетные матери, (вероятность до 92,31 %), чаще отмечают у своего второго ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как критичность к товарищам, насмешливость и ироничность в состоянии раздражения, склонность принимать на себя руководство в группе, противоречить лидеру, вступать в спор, затягивать и обострять его, умение противопоставить обвинениям свои доводы. Данные характеристики соответствуют фактору «Соперничество» в выявленной структуре представлений.

По результатам дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения первого, второго и третьего ребенка в дискриминацию многодетных матерей,

количество переменных, вошедших в модель, составило 14 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: $Wilks' \lambda = 0,42$; $F(28,110) = 2,14$ при $p < 0,01$. В результате анализа канонических дискриминантных функций было выделено две канонические функции, апостериорная предсказательная способность которых составила 62,34 %. При этом предсказательная способность дискриминантных функций для описания третьего ребенка составила – 55 %.

Анализ стандартизованных канонических коэффициентов выделенной функции позволил определить, что многодетные матери (вероятность до 55 %), по сравнению со старшим и средним чаще отмечают у своего младшего ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как сдержанность в выражении чувств, а также неспособность сердиться на товарищей, склонность становиться на сторону лидера в групповых разногласиях, делегирование лидеру ответственности. Данные характеристики соответствуют фактору «Уступчивость» в выявленной структуре представлений.

Сравнительный анализ структуры представлений матерей, имеющих разное количество детей, об основных тенденциях социального поведения показал, что 1) одноклетные матери в качестве наиболее типичного поведения первого ребенка в социуме выделяют конфликтность, двухдетные матери – компромисс, а трехдетные матери – конформность. В подгруппе одноклетных и двухдетных матерей существует второстепенная (менее распространенная) поведенческая модель первого ребенка в социуме – ассимиляция; 2) двухдетные матери в качестве наиболее типичного поведения второго ребенка в социуме выделяют конформность, а трехдетные матери – соперничество. При этом респонденты обеих подгрупп проявляют самую высокую согласованность в представлениях о втором ребенке, по сравнению со старшим и младшим; 3) многодетные матери в качестве наиболее типичного поведения в социуме выделяют у младшего ребенка – уступчивость. При этом 40–50 % многодетных матерей проявляют существенную рассогласованность в представлениях о социальном поведении младшего ребенка.

Таким образом, обнаружены значимые различия в представлениях матерей об индивидуальности детей в аспекте межличностного общения, в зависимости от их количества и порядка рождения.

Литература:

1. Акимов М.К. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. СПб.: Питер, 2005.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. / Г.М. Андреева. М., 2005. С. 215.
3. Браун С. Пример Использования Q Методологии [Электронный ресурс] //Методические материалы URL: <http://qmethod.narod.ru/About/Primer.htm> (дата обращения: 29.07.2011).
4. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика / Под ред. К.М. Гуревич, Борисова Е.М. УРАО, 2000.
5. Дэвис Дж. Исследования в рекламной деятельности: Теория и практика. / Пер. с англ. / Дж. Дэвис. М., 2003.
6. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. / С.Ю. Жданова. Пермь, 2005.

7. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) / Е.А. Климов. М., Воронеж, 2001.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб., 1997.
9. Лузаков, А.А. Личность как субъект категоризации в межличностном познании: взаимодействие когнитивных и ценностно-мотивационных структур / А.А. Лузаков. Адд, 2007.
10. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики: учебное пособие / В.Ф. Петренко. Смоленск, 1997.
11. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. с. 3–18; № 2. С. 3–14.
12. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию / В.В. Семенова. М., 1998. С. 292.
13. Смит Н. Современные системы психологии. История, постулаты, практика / Н.Смит. СПб., 2003.
14. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. СПб., 2002.

Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи

Гончар Светлана Николаевна, старший преподаватель
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко

Радикальные изменения, произошедшие в современном обществе, затронули самые разнообразные стороны жизнедеятельности. Ситуация, в которой находится современная молодежь, неоднозначна: с одной стороны, политические и социальные условия действительности значительно расширили их возможности, с другой — константой стала ситуация нестабильности общества в целом. Быстрые и непредсказуемые преобразования, вызвавшие нестабильность общества, отразились на настроении, самочувствии и субъективном благополучии и той части общества, которая в общепринятой возрастной периодизации квалифицируется как юношество. Представляется особенно важным выявление тех связей и факторов благополучия, которые могут оказать влияние на все последующее жизнеопределение юношества. Значительная часть студентов склонна к переживанию психоэмоционального напряжения. Наиболее сильно подвержены риску возникновения трудностей студенты первых курсов, значительная часть которых не достаточно адаптирована к новой для себя ситуации учебы в университете.

Изучение проблемы субъективного благополучия необходимо для выработки путей и способов реализации личности, раскрытия потенциала современного молодого человека, конструктивному отношению к действительности, формированию позитивного подхода к решению стоящих перед студентами задач и разрешению возникающих проблем.

Понятие «субъективное благополучие», широко используемое в зарубежной психологической литературе, появилось в отечественной психологии недавно. По мнению Р.М. Шамионова, субъективное благополучие — понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное

значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [11, с. 143–148].

Понятие субъективного благополучия очень неоднозначно. Опираясь на известные исследования в области субъективного благополучия и счастья [3, 5, 11], Пучкова Г.Л. выделила следующие психологические признаки субъективного благополучия [7]:

1. Субъективность. Это означает, что субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта.
2. Позитивность измерения. Субъективное благополучие — это не просто отсутствие негативных факторов, что характерно для большинства определений психического здоровья. Необходимо наличие определенных позитивных показателей.
3. Глобальность измерения. Субъективное благополучие обычно включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятиков лет.

Именно субъективное отношение личности к жизни, её коллизиям и изменениям определяет душевное и моральное удовлетворение собственной жизнью.

В рамках позитивной психологии [4, 9] было введено понятие «субъективное благополучие» (subjective well-being), которое используется в качестве синонима понятия «счастье». Оно соотносится с тем, как люди оценивают свою собственную жизнь в терминах когнитивных и аффективных объяснений, и может быть выражено некоторой формулой [4, с. 51]:

Субъективное благополучие = удовлетворённость жизнью + аффект,

где удовлетворённость жизнью — отражает оценку человеком его собственной жизни, аффект — представ-

Таблица 1

ФАКУЛЬТЕТ	Насколько счастливым или несчастным вы чувствуете себя в целом, %							
	в высшей степени счастливым	очень счастливым	довольно-таки счастливым	серединка на половинку	иногда счастливым	Нейтральным	слегка несчастным	глубоко несчастным
ФПиП	6	14,7	38,2	23,5	11,7	5,9	-	-
ФМФ	2,7	8,1	48,6	19	13,5	2,7	5,4	-
ЭФ	10	4	44	22	12	4	2	2
Общее значение	6,6	8,3	44	21,5	12,3	4	2,5	0,8

Таблица 2

ФАКУЛЬТЕТ	Самочувствие (сред. ариф.)	Активность (сред. ариф.)	Настроение (сред. ариф.)
ФПиП	5,1	4,7	5,9
ФМФ	4,8	4,5	5,3
ЭФ	5,6	4,7	5,6
Общее значение	5,2	4,6	5,6

ляет собой эмоциональную сторону, причем как положительные, так и отрицательные эмоции и состояния, связанные с повседневным опытом.

М.Селигман [4, с. 56] ввел формулу счастья (С): $C = I + O + B$

Счастье = индивидуальный диапазон + внешние обстоятельства + волевой контроль,

где, И — индивидуальный диапазон, генетически предопределённый уровень счастья, который остаётся относительно стабильным на протяжении жизни и, к которому мы возвращаемся вскоре после большинства значительных событий в нашей жизни. Определяет счастье приблизительно на 50 %. О — это внешние жизненные обстоятельства (семья, дети, религия, повседневная деятельность), определяет счастье приблизительно на 10 %. В — факторы, поддающиеся волевому контролю, т.е. сознательные, намеренные и требующие усилий действия, которые человек может выбрать для себя (определяют счастье на 40 %).

Чтобы выявить, как студенты-первокурсники на стадии адаптации к обучению в вузе оценивают свою собственную жизнь, мы провели «Эмоциональный тест Форда-Дайса» [9, с. 30]. По результатам тестирования, в котором приняло участие более 130 респондентов — студентов-первокурсников ПГУ им. Т.Г.Шевченко г. Тирасполя факультета педагогики и психологии, физико-математического и экономического факультетов, были получены следующие результаты. На вопрос — насколько счастливым или несчастным вы чувствуете себя в целом — большинство респондентов (44 %) ответили, что они довольно-таки счастливы; 21,5 % — счастливы серединка на половинку; иногда счастливыми ощущают себя 12,3 % студентов; очень счастливыми себя считают 8,3 % опро-

шенной молодежи, а 6,6 % — в высшей степени счастливыми; ни счастливыми, ни несчастными чувствуют себя 4 %; слегка несчастными — 2,5 % и 0,8 % — чувствуют себя глубоко несчастными, испытывают депрессию и подавленность. Проанализировав результаты тестирования по факультетам, мы пришли к выводу, что наблюдаются различия в том, насколько счастливыми ощущают себя студенты разных факультетов (таблица № 1).

Тестирование показало, что 55,3 % опрошенной молодежи более половины своего времени чувствуют себя счастливыми. 22,3 % первокурсников половину своего времени проводят «на подъеме», 49,6 % — большую половину своего времени и 28,1 % — менее половины своего времени проводят «на подъеме».

Так же нами была проведена методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН), которая представляет собой карту (таблицу), содержащую 30 пар слов, отражающих особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, настроение, активность) [6, с. 226–227]. Анализ результатов показал, что, в целом, у студентов — первокурсников психоэмоциональное состояние благоприятное (таблица № 2).

Как мы видим, преобладает положительное настроение (5,6), наблюдается хорошее самочувствие (5,2). Однако была выявлена общая тенденция для всех факультетов — сниженная активность молодежи. В построении своих планов на будущее, в разрешении жизненно важных проблем многие юноши и девушки ждут помощи, каких-либо благоприятных внешних условий и мало кто понимает, что многое зависит только от него самого. А ведь именно субъективное отношение личности к жизни, её активность определяет удовлетворение собственной жизнью и способствует позитивному разрешению стоящих перед

ней проблем. Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью принятия ряда важнейших решений, разрешения жизненно важных проблем в условиях дефицита жизненного опыта. Поэтому перед обществом возникает задача формирования у современной молодежи навыков

принятия обоснованных решений, принимаемых в связи с преодолением жизненно важных проблем, развитие навыков практического применения знаний о закономерностях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов.

Литература:

1. Аврелий, А. Исповедь / А. Аврелий. — М., 1992. — 67 с.
2. Амосов Н.М. Книга о счастье и несчастьях / Н.М. Амосов. — М.: Мол. гвардия, 1986. — 285 с.
3. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл; Под ред. М.В. Кларина; Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 268 с.
4. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология / Пер. с англ. М. Бабичевой. — М.: Время, 2009. — 192 с.
5. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете / И.А. Джидарьян. — СПб.: Алетейя, 2001. — 242 с.
6. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. — Воронеж, 1997 — 121 с.
7. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: Автореф. дис.... канд. психол. наук / Г.Л. Пучкова. — Хабаровск, 2003. — 17 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учеб. / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2000. — 705 с.
9. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. — М.: Издательство «София», 2006. — 368 с.
10. Хонин С.М. Индивид как субъект жизнедеятельности / С.М. Хонин — Куйбышев, 1990.
11. Шамянов Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) / Р.М. Шамянов // Мир психологии. — 2002, № 2. — С. 143—148.

Структура представлений и сила выраженности мистических страхов взрослых людей

Мурзина Олеся Руслановна, студент

Научный руководитель – Невструева Таифе Хасьямовна, доктор психологических наук, доцент
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

Страх относится к эмоциональной сфере человека и глубоко изучается в психологии. Одними из распространенных, но малоизученных типов страха, являются мистические страхи. К мистико — психическим страхам относят: страх темноты, боязнь оставаться одному, страх несуществующих чудовищ, инопланетян, сглаза, и т.п. В истории психологии исследования «мистических» страхов обычно проводились с детьми или подростками. Однако, для более глубокого понимания психологической природы мистических страхов необходимо проведение исследований с взрослыми людьми. В данном исследовании мы обратились к поиску взаимосвязи уровня выраженности мистических страхов, а так же понимания категории «мистический страх», и общего творческого потенциала взрослых людей и, в частности, уровня развития воображения.

Учитывая субъективный характер переживаемых мистических страхов важно исследовать содержание представлений об этих страхах, т.е. воссоздать психосемантическое пространство понятия «мистический страх», дать анализ проблемы на имплицитном уровне. Психосемантические методы экспериментального изучения категории

«мистический страх» позволили определить субъективное представление о мистических страхах у людей с высоким и низким уровнем развития воображения.

Целью нашего исследования является: определение различий в восприятии и выраженности мистических страхов у взрослых людей с различными уровнями развития воображения.

Гипотеза исследования: мы предположили, что восприятие и сила выраженности мистических страхов у взрослых людей с различными уровнями развития воображения различны.

Объект исследования: мистические страхи

Предмет исследования: взаимосвязь воображения с особенностями представлений о мистических страхах и степени их выраженности у взрослых людей

Практический аспект нашего исследования связан с необходимостью конкретизации содержательных характеристик мистических страхов и выявления факторов их вызывающих, что важно для проведения психологического консультирования. Кроме того, для практического использования предложен ряд психосемантических ме-

тодик и личностных опросников, разработанных в ходе исследования.

Количество респондентов, принявших участие в исследовании, 42 человека в возрасте от 19 до 50 лет, из них 18 мужчин и 24 женщины, представители различных профессиональных групп.

Начальным этапом исследования было выявление уровня воображения испытуемых, для чего была использована методика личностной креативности (Е.Е. Туник). На основании полученных данных выборка была разделена на две группы с высоким и низким уровнем развития воображения. Количественный состав подгрупп оказался одинаковым (по 21 человеку в каждой). Для исследования различий в представлении мистических страхов в подгруппах были использованы: ассоциативный эксперимент, метод «Незаконченные предложения», проективная методика «Нарисуй мистический страх». Для исследования различий в силе выраженности мистических страхов в подгруппах были использованы: опросник «Мистические страхи» и методика «Ваши мистическая история».

Метод «Незаконченные предложения». Для определения семантического пространства категории «мистический страх» в подгруппах с высоким и низким уровнем развития воображения исследователями был использован метод «Незаконченные предложения».

Анализ данных позволил сделать следующие выводы:

— мистические страхи респонденты с высоким уровнем развития воображения (в большинстве) ассоциируют с заблуждениями (24 %) (суеверия, фантазия, и т.д.), а респонденты с низким уровнем развития воображения, с чем — то неясным, загадочным (28 %). Так же в обеих группах преобладают страхи сверхъестественного, конкретизируются ночные и детские страхи, выделяются страхи, вызываемые отсутствием восприятия мистики на определенный сенсорный аппарат (то, что нельзя потрогать или нельзя увидеть). Осмысливаются магические и ситуативные страхи, а так же страхи, вызываемые реальным столкновением с мистикой;

— по результатам методики были выявлены также основные эмоциональные реакции на мистические явления:

1) доминирующей эмоцией в группе с высоким уровнем воображения является страх (у 33 % респондентов). У 15 % респондентов это так же негативные эмоции (отвращение, тревога, беспокойство). Остальные респонденты отметили, что мистика вызывает у них интерес, усмешку, и отсутствие какой — либо эмоциональной реакции;

2) в группе с низким уровнем развития воображения, эмоция «страх» на мистику возникает только у одного респондента. Большинство (28 %) респондентов отмечает интерес, как эмоциональный ответ на что — либо мистическое. Так же у 28 % мистика не вызывает никаких эмоций. Остальные отмечают: усмешку, минимальную тревожность, недоверие, удивление, а так же восхищение и симпатию. Так же один респондент определил свою эмоцию, как ступор.

Метод «Нарисуй мистический страх». Результаты проведенной методики следующие:

— в группе респондентов с высоким уровнем развития воображения доминируют рисунки, отображающие образы несуществующих животных, а так же человеческие образы (по 24 %);

— в группе респондентов с низким уровнем воображения доминируют рисунки (28 %), отображающие типичные мистические образы (т.е. стандартные образы, выработанные многовековой культурой (призраки, привидения, образ смерти, и прочее)).

— мистические страхи ассоциируются в обеих группах с образами частей тела, образами несуществующих животных, животными символами, абстрактными символами, символами природы, а так же религиозными символами;

— данные в двух группах достаточно разрозненные. В группе с высоким уровнем развития воображения более широко представлены образы «мистические страхи». В группе с низким уровнем развития воображения мистические страхи ассоциируются именно со стандартными, типичными мистическими образами.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что уровень развития воображения влияет на восприятие мистических страхов, их структуру и содержание представлений о них.

Опросник «Мистические страхи».

Этот, созданный в ходе исследования, личностный опросник направлен на изучение уровня (силы) выраженности мистических страхов. Опросник состоит из 11 вопросов, отражающих виды мистических страхов. Респондентам предлагалось оценить уровень их страха по каждому вопросу от 1 до 10 баллов («1» — отсутствие страха; «10» — яркая фобическая выраженность; «2» — «9» — промежуточные баллы).

В группе респондентов, имеющих высокий уровень развития воображения, средний окончательный балл — 55. В группе респондентов, имеющих низкий уровень развития воображения средний балл равен 26. Максимально возможный балл — 110. Полученные данные свидетельствуют о значимых различиях в двух группах, что подтверждает нашу гипотезу, что уровень развития воображения является фактором, влияющим на выраженность мистических страхов у взрослого человека.

Анализ данных по каждому опрошенному показал следующее распределение:

— в группе респондентов, имеющих низкий уровень развития воображения: 1) отсутствует или минимально выражен страх у 12 респондентов; 2) страх имеет небольшую или среднюю выраженность у 8 респондентов; 3) страх имеет высокую или фобическую выраженность у 1 респондента;

— в группе респондентов, имеющих высокий уровень развития воображения : 1) отсутствует или минимально выражен страх у 5 респондентов; 2) страх имеет небольшую или среднюю выраженность у 9 респондентов; 3) страх имеет высокую или фобическую выраженность у 7 респондентов.

1) Считаете ли вы себя подверженным мистическим страхам?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2) Иногда вы начинаете бояться, что в зеркале отразится какой — либо фантом или что — то сверхъестественное?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3) Можно ли предположить, что вы боитесь оживления мертвецов, зомби, кладбищенских духов?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4) Случалось ли, что вы пугались взгляда неодушевленных предметов (кукол, правдоподобных портретов и прочее) или даже представляли оживление этого предмета, и старались спрятаться от него (отворачивали или убрали предмет, выходили из комнаты)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5) Боитесь ли вы приведений, призраков, духов?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6) Можно ли сказать, что в одиночестве вы боитесь наступления ночи из-за темноты, ночных кошмаров и проч.?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7) Вы боитесь домового и других домашних мистических созданий?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8) Опасаетесь ли вы встреч с чем — либо мистическим после просмотров фильмов ужасов, прочтения книг по данной тематике, прослушивания загадочных историй?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9) Часто ли вы в темноте пугаетесь похожей на чудовище тени или висящей на вешалке одежды, напоминающей стоящего человека?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10) Вас пугает осознание Божьей кары, Дьявола, ада?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11) Вы боитесь стать объектом сглаза, порчи или заговора?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Метод «Ваша мистическая история». Данный метод, разработанный в ходе исследования, предполагал в себе написание респондентами реальной мистической истории, произошедшей с ними (если таковая была).

Можно отметить основные результаты проведенного метода:

- количество историй, описанных респондентами, имеющими высокий уровень развития воображения, более чем в два раза превышает количество историй, описанных респондентами, имеющими низкий уровень развития воображения (11/5). Данные истории наполнены деталями, дополнительными уточнениями, описанием окружения и т.д.;

- истории респондентов с низким уровнем развития воображения имеют более точный характер и простую структуру, составлены из небольшого количества предложений (1–3), описывают непосредственно мистический объект и ситуацию взаимодействия, без описания дополнительных деталей;

- данные результаты подтверждают гипотезу, позволяя предположить, что часть историй респондентов была написана воображением и не имеет общего с реальным столкновением с мистикой.

Выводы по результатам эмпирического исследования:

1. В ходе исследования были установлены определенные различия в семантическом пространстве понятия «мистический страх» у респондентов с высоким и низким уровнем развития воображения. Выявленные различия были описаны в докладе.

2. По результатам методик, направленных на определения силы выраженности мистических страхов в подгруппах мы установили, что выраженность мистических страхов у людей с высоким уровнем развития вообра-

жения более чем в два раза выше, чем у людей с низким уровнем развития воображения.

3. Результаты проведенного исследования подтверждают обе части выдвинутой нами гипотезы. Считаем ее доказанной.

Мистические страхи, как объект исследования, представляют весьма сложный не только в изучении, но и в восприятии, понимании процесс. Сегодня существует бесчисленное количество вариаций мистических страхов, представляющих большой интерес для выявления причин их возникновения.

Эмпирическое исследование позволило выявить ряд причин, вызывающих мистические страхи, бытующие в имплицитном сознании:

- Детские переживания;
- Высокий уровень внушаемости и впечатлительности;
- Насыщенность современного мира мистическими художественными и документальными работами (телевидение, кино, книги), связанными с рассмотрением мистики в различных аспектах;
- Психические расстройства, стрессы, переутомления;
- Высокий уровень развития воображения;
- и т.п.

Проблемы изучения мистических страхов, такие как построение более полного списка факторов их возникновения, выявление разницы в выраженности данных страхов по гендерным и возрастным характеристикам, влияние личностных качеств личности на их выраженность и т.п., на сегодняшний день остаются практически не разработанными. Изучение мистических страхов с детьми и подростками не может давать всей полноты показателей, подходящих для взрослых людей. Таким образом, необходимо продолжать изучение данной проблематики в контексте психологической науки.

Возрастные и гендерные особенности субъективной выраженности страхов личности

Мурзина Олеся Руслановна, студент

Научный руководитель – Невструева Таифе Хасьямовна, доктор психологических наук, доцент
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

Проблема изучения человеческих страхов на сегодняшний день остро стоит в психологической науке. Страх рассматривают как один из регуляторов человеческой жизни, как необходимое и органическое для психики чувство. Являясь отрицательно окрашенным состоянием, страх обусловлен грозящим реальным или предполагаемым бедствием [1].

Особую теоретическую ценность в психологии составляют исследования, направленные на изучение страхов, связанных с возрастными и гендерными особенностями личности. В данном исследовании мы обратились к изучению страхов, присущих возрастным категориям взрослых людей, от периода юности (17–21 год), до пожилого возраста (от 65 лет) (используется возрастная периодизация В. Квинна), в результате чего стало возможным представить широкую иерархическую сетку страхов, составленную по возрастному и гендерному принципу, отражающую специфику настоящего времени. Отметим, что в задачи исследования входит изучение причин, вызывающих страхи и влияющих на уровень их выраженности.

При определении средств научного исследования, мы обратились к психосемантическим методам, позволяющим определить субъективное отношение личности к собственным страхам. Данный выбор обоснован тем, что на сегодняшний день в психологии не существует методов изучения страхов, позволяющих провести объективный анализ данных и определить уровень их выраженности, т.к. для этого необходимо экспериментальное столкновение личности с изучаемыми страхами и отслеживание реакции, что является невозможным с точки зрения этики. В результате апробации методик стало возможным построение иерархической сетки страхов личности, составленной по возрастному и гендерному принципу.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в построении общей иерархии страхов людей, относящихся к различным возрастным и гендерным группам, что позволяет продолжать исследования страхов в таких областях психологии, как социальная психология, психология личности, психология развития, этнопсихология и др. Практическая значимость состоит в как в конкретизации содержания страхов личности, так и непосредственном использовании данных исследования в условиях психологического консультирования, по средствам сопоставления проблемы клиента с данными, характерными для его возрастной и гендерной группы, и определения исключительности случая.

Цель исследования: определение возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности и причин их возникновения.

Задачи исследования:

- представить теоретический анализ лингвистического и психологического понимания страхов и обосновать выбранную тему исследования;
- изучить степень выраженности личностных страхов у респондентов;
- на основе данных исследования построить иерархическую сетку страхов, по возрастному и гендерному принципу;
- определить причины возникновения страхов личности.

Объект исследования: страх

Предмет исследования: возрастные и гендерные особенности субъективной выраженности страхов личности

Гипотеза исследования: эмпирическое исследование позволит определить уровень субъективной выраженности и причины возникновения страхов личности по возрастным и гендерным показателям.

Методы исследования: метод «Незаконченные предложения»; метод свободного описания; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева).

База исследования: в исследовании приняли участие представители различных гендерных, возрастных и профессиональных групп (18–80 лет). Выборка составила 50 человек, из них 27 женщин и 23 мужчины.

Выводы теоретического исследования

Анализ подходов к изучению страхов личности (изучены работы авторов: Абакумова Т.В., Байкова И.А., Берзин А., Вилюнас В.К., Захаров А.И., Изард К., Ильясов Ф.Н., Квинн В., Кемпински А., Кирилов И.О., Крайг Г., Крейнина О.В., Левис Ш., Леонтьев А.Н., Нардонэ Дж., Тайсон Ф., Шкуратова И.П., Щербатых Ю.В.) позволил сделать следующие выводы:

- наличие определенных страхов является возрастной нормой и неотъемлемой частью человеческой жизни, обусловленной необходимостью реакции на грозящие реальные или предполагаемые бедствия и мобилизации организма на реализацию избегающего поведения;
- крайней формой проявления страха является фобия, или фобическое расстройство — иррациональный неконтролируемый страх;
- страхи имеют тенденцию к изменениям на протяжении жизни человека, при этом проявление страхов,

специфичных для пройденных человеком возрастных этапов в последующем, является отражением недостаточной психологической зрелости личности;

— данные теоретического исследования обосновывают выбор темы исследования, по средствам необходимости изучения возрастных и гендерных особенностей страхов личности, что позволяет конкретизировать их содержание, отражая специфику настоящего времени.

Процедура эмпирического исследования состояла из нескольких этапов:

1 этап: изучение возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности у респондентов.

2 этап: изучение причин возникновения страхов личности, описанных респондентами.

3 этап: анализ результатов.

1. Психологический анализ данных возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности у респондентов

В целях исследования респонденты были разделены на 4 возрастные группы. При разделении респондентов на группы, мы использовали возрастную периодизацию В. Квинна, современную (2000 год) и широко используемую на сегодняшний день. Таким образом, группы имели следующие характеристики:

1. «Юность» (17–21 год) — 15 респондентов: 9 женщин, 6 мужчин.

2. «Молодость» (21–35 лет) — 12 респондентов: 6 женщин, 6 мужчин.

3. «Зрелость» (35–65 лет) — 11 респондентов: 5 женщин, 6 мужчин.

4. «Пожилой возраст» (от 65 лет) — 12 респондентов: 7 женщин, 5 мужчин.

Для изучения возрастных особенностей субъективной выраженности страхов личности у респондентов мы использовали метод «Незаконченные предложения» и «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева).

«Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» имеет вид теста, ответы, на вопросы которого, представлены шкалами. Каждый вопрос содержит в себе описание одного типа страха и позволяет определить интенсивность выраженности данного страха у респондента. Испытуемому необходимо дать количественную характеристику выраженности страха от 1 (полное отсутствие) до 10 (яркая фобическая выраженность), соответственно, 2–9 промежуточные результаты. По результатам методики нам были получены следующие данные (в скобках указан средний бал — уровень выраженности страха в каждой группе по 10 бальной шкале, математически рассчитанный по данным респондентов):

— В группе «Юность» доминируют страхи:

- 1) страх болезни и смерти близких людей (9,6);
- 2) страх изменений в личной жизни (6,5);
- 3) страх одиночества (6,1);
- 4) страх изменений во внешности (5,9);

5) страх животных (5,0).

К тому же, нам удалось выявить страхи, выраженные в данной возрастной группе наименьшими показателями:

- 1) страх самоубийства (2,6);
- 2) страх вероятности стать родителем (2,6);
- 3) страх самому совершить преступление (2,7);
- 4) страхи, связанные с половой (сексуальной) функцией (2,9);

5) страхи замкнутых пространств (3).

— В группе «Молодость» доминируют страхи:

- 1) страх болезни и смерти близких людей (8,6);
- 2) страх животных (5,6);
- 3) страх бедности (5,5);
- 4) страх старости (5,3);
- 5) страх высоты (5,3).

Страхи, выраженные в данной возрастной группе наименьшими показателями:

- 1) страх самоубийства (1,3);
- 2) страх замкнутых пространств (1,8);
- 3) страх смерти (1,8);
- 4) страх показаться смешным (2,7);
- 5) страх мистики (2,7).

— В группе «Зрелость» доминируют страхи:

- 1) страх болезни и смерти близких (9,5);
- 2) страх заболеть каким-либо заболеванием (7,6);
- 3) страх появления сильной боли (7,3);
- 4) страх изменений в личной жизни (7,2);
- 5) страх ответственности (6,8).

Страхи, выраженные в данной возрастной группе наименьшими показателями:

- 1) страх самоубийства (2,3);
- 2) страх мистики (2,5);
- 3) страх замкнутых пространств (2,8);
- 4) страх показаться смешным (2,9);
- 5) страх стать родителем (2,9).

— В группе «Пожилой возраст» доминируют страхи:

- 1) страх болезни и смерти близких людей (8,8);
- 2) страх войны (8,7);
- 3) страх стать жертвой преступления (7,5);
- 4) страх заболеть каким-либо заболеванием (7,1);
- 5) страх появления сильной боли (7,1).

Страхи, выраженные в данной возрастной группе наименьшими показателями:

- 1) страх родов (1);
- 2) страх вероятности стать родителем (1);
- 3) страхи, связанные с половой (сексуальной) функцией (1,1);
- 4) страх самому совершить преступление (1,5);
- 5) страх самоубийства (1,7).

При изучении гендерных особенностей мы рассчитывали данные мужчин и женщин отдельно, при этом, не подразделяя их на возрастные группы, тем самым вычитывая средний результат, характерный для людей от юного до пожилого возрастного периода. Такое решение обоснованно недостаточным количеством респондентов

различной половой направленности в возрастных группах, поэтому при изучении гендерных особенностей в возрастных группах анализ данных был бы искажен.

Метод «Незаконченные предложения». В данной методике, основанной на вербальном завершении и предназначенной для выявления индивидуальных особенностей выраженности страхов личности, респондентам предлагалось завершить предложение «Больше всего я боюсь...».

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы;

- в группе **«Юность»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (выделяют 20 % респондентов), страхи, связанные с различными видами животных (20 %), а так же страхи, связанные с мистикой, чем-либо паранормальным (20 %);

- в группе **«Молодость»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (41,6 %), а так же боязнь высоты (выражена у 25 %);

- в группе **«Зрелость»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (36,4 %), а так же страхи, связанные с собственной жизнью — боязнь смерти (18,2 %) и физического насилия (18,2 %);

- в группе **«Пожилый возраст»** доминируют страхи войны (25 %), страхи конца света (25 %) и боязнь природных катаклизмов (25 %).

Общий анализ полученных данных на первом этапе эмпирического исследования

позволил сделать следующие выводы:

- доминирующим страхом во всех группах является боязнь за здоровье и жизнь близких людей.

- была выявлена следующая тенденция: с возрастом у людей пропадают страхи, связанные с внешним видом и чувством одиночества, а так же животными, при этом появляются страхи, связанные с собственным здоровьем, материальным благополучием семьи, а так же боязнь наступления войны и конца света;

- при изучении общих показателей (средний балл по данным всех респондентов) было установлено, что в современном обществе доминируют такие страхи, как: 1) боязнь за смерть и болезнь близких (9,2); 2) страх заболеть каким — либо заболеванием (5,8); 3) страх публичных выступлений (5,8); 4) страх оказаться жертвой преступления (5,7); 5) страх бедности (5,7); при этом меньше всего выражены такие страхи, как: 1) страх самоубийства (2); 2) страх самому совершить преступление (2,4); 3) страх вероятности стать родителем (2,5); 4) страхи, связанные с половой (сексуальной) функцией (2,7); 5) страх замкнутых пространств (2,7);

- по результатам исследования гендерных особенностей проявления страхов личности можно сделать вывод о том, что у мужчин наблюдаются страхи, основанные на взаимодействии с другими людьми (семья, близкие, начальство, публика, одиночество, ответственность за других), при этом у женщин в ярко выражены страхи, акцентированные на себя (жертва нападения, заболевание,

изменение во внешности) и страхи естественной среды (высота, глубина).

2. Психологический анализ причин возникновения страхов личности, описанных респондентами

Для изучения причин возникновения страхов личности мы использовали **Метод свободного описания**.

Данный метод позволил установить причины возникновения страхов, описанных респондентами в «Незаконченных предложениях» и «Опроснике иерархической структуры актуальных страхов личности». Респондентам предлагалось подробно описать причину возникновения наиболее интенсивно проявляющегося у них страха, а так же указать возраст, в котором он появился.

Анализ данных показал, что:

- В группе **«Юность»** причины страхов связаны с детскими переживаниями (20 %), семьей и близкими людьми (13,3 %), а так же мистическими ситуациями, происходящими в жизни респондентов (13,3 %). Тем не менее, большинство испытуемых не знают или не помнят причины страха (26,6 %). Причины: природный инстинкт; культурные особенности; трагические события в мире; реальное столкновение со страхом имеют одинаковую процентную выраженность (6,6 %). Указанный возраст: от 6 до 14 лет;

- В группе **«Молодость»** причины страхов связаны с инстинктами (25 %), семьей и близкими людьми (16,6 %), а так же с прошлым опытом других людей, повторения которого в своей жизни и бояться респонденты (25 %). Причины: привычка; тяжелое жизненное переживание; детское переживание и неустановленная причина имеют одинаковую процентную выраженность (8,3 %). Указанный возраст: от 7 до 25 лет;

- В группе **«Зрелость»** причины страхов связаны с семьей и близкими людьми (36,4 %), пережитыми тяжелыми жизненными потрясениями (27,3 %), а так же детскими переживаниями (18,2 %). Причины: возрастные особенности и неустановленная причина имеют одинаковую процентную выраженность (9,1 %). Указанный возраст: от 3 до 38 лет;

- В группе **«Пожилый возраст»** причины страхов связаны с, пережитой несколькими респондентами, ВОВ (25 %), семьей и близкими людьми (25 %), трагическими ситуациями в мире (землетрясения в Японии, цунами в Таиланде) (25 %), а так же с предвещанием конца света (16,6 %). Так же причина неустановлена у 8,3 %. Указанный возраст: от 10 до 70 лет.

3. Выводы эмпирического исследования

Анализ данных эмпирического исследования позволил сделать следующие выводы:

- в ходе исследования были установлены различия в уровне выраженности страхов личности по возрастным и гендерным показателям респондентов;

- заключено, что доминирующим страхом во всех группах является боязнь за здоровье и жизнь близких людей. Этот факт положительно характеризует современное общество, указывая на высокое моральное раз-

витие людей, связанное с такими фундаментальными чувствами, как любовь, дружба, преданность;

— установлены причины страхов исследуемых респондентов, а так же отражающий их возрастной период. Необходимо отметить, что респондентами были выделены обширные временные рамки: от глубоко детства (3–5 лет) до пожилого возраста (65–70 лет). Большинство выделенных респондентами страхов связаны с их жизненными переживаниями, например, у старшего поколения этим переживанием может выступать война, а у молодых юношей и девушек — детские или школьные потрясения.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [текст] / А.Н. Леонтьев. — М., 1971. — с.
2. Квинн В. Прикладная психология [текст] / В. Квинн. — СПб: Питер, 2000. — 560 с.

Проблема совладающего поведения в психологической литературе

Трущенко Мария Николаевна, студент
БИА-институт правоведения (г. Минск)

На протяжении жизни человек сталкивается с трудностями, которые предопределяются обыденными жизненными ситуациями. И для того, чтобы их преодолеть человеку нужно знание о способах возможной реализации своих усилий, и как отмечал Р. Лазарус «...человек должен верить, что они у него есть» [4, с. 83]. На современном этапе развития психологии проблема преодоления человеком трудностей рассматривается учеными посредством раскрытия таких феноменов как копинг и совладающее поведение. Проблема копинга начала разрабатываться еще в 1940–1950-х гг [8, с. 128] и в настоящее время психологическая наука имеет много определений термина coping, который наиболее освещен в связи с исследованиями психологического стресса. Что касается термина «совладающее поведение», то он появился в отечественной психологии в 90-е годы XX века и связан с работами таких ученых, как Платонов К.К., Теплов Б.М., Анцыферова Л.И. и др. [9, с. 111].

Понятие «coping» происходит от английского «cope», что означает преодолевать. В научной литературе термин «coping» в широком смысле включает в себя все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего и внутреннего характера, а в более узком — определяется, как стратегия действия для приспособления к условиям ситуации [13, 113]. Он может пониматься как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [7, с. 22].

Суть совладания заключается в том, чтобы человек либо полностью смог преодолеть негативные жизненные трудности, либо уменьшил их отрицательное воздействие

Остальные причины: семья и близкие люди; особенности культурного наследия; инстинкты; природные катаклизмы; трагические ситуации, происходящие в мире; особенности временной эпохи; физиологические гендерные особенности (роды, беременность, отцовство); и др.;

— как результат работы, были выявлены основные доминирующие страхи, особенные для гендерных и возрастных показателей личности, а так же страхи, имеющие слабую выраженность или ее отсутствие, при этом полученные результаты являются отражением специфики настоящего времени.

на организм. Поэтому совладающее поведение — это «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессором) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, — через осознанные стратегии действия» [5, с. 93].

Работы, касающиеся проблемы совладания с трудностями являются различными, что отражается в классификации этого феномена у разных авторов (таблица 1).

Совладающее поведение направлено на повышение адаптации личности к среде и может складываться и определяться через совокупность копинг-стратегий — конкретных действий по совладанию. Наряду с копинг-стратегиями выделяют копинг-ресурсы личности, которые в свою очередь можно подразделить на [13, 114]:

- Физические (выносливость);
- Социальные (индивидуальная социальная сеть, социально-поддерживающие системы);
- Психологические (убеждение, устойчивая самооценка, общительность, интеллект, мораль, юмор);
- Материальные (деньги, оборудование).

В преодолении трудностей важная роль отводится внутренним ресурсам личности: locus контроля определяет степень принятия ответственности в борьбе с жизненными трудностями; высокий уровень рефлексивных способностей помогает человеку сфокусироваться на проблеме для лучшего выбора решения; социальная смелость, настойчивость, высокая нормативность поведения, высокая мотивация достижения помогают преодолевать ненужные страхи и сомнения. Важным внутренним фактором, побуждающим индивида активно противостоять трудным жиз-

Таблица 1

Классификация копинг-поведения и копинг-стратегий

Автор (ы)	Классификация копинг-поведения	Классификация копинг-стратегий	Примечание
R.S. Lazarus, S. Folkman	<ul style="list-style-type: none"> • Проблемно-ориентированный • Эмоционально-ориентированный 	Планирование решения проблемы Поиск социальной поддержки Шесть эмоционально-фокусированных стратегий: конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, позитивная переоценка, принятие ответственности, бегство-избегание.	Проблемно-ориентированный копинг связан с рациональным анализом проблемы, а эмоционально-ориентированный касается эмоционального реагирования на ситуацию
E. Heim	Выделяет три сферы психики, где происходит реализация копинг-стратегий: эмоциональная, когнитивная, поведенческая	Адаптивные Частично адаптивные Неадаптивные	Все виды стратегий разделяются с учетом степени адаптивных возможностей.
E. Koplik	Когнитивная сфера психики	Стратегия поиска информации Стратегия закрытости от информации	Рассматривал только когнитивные копинг-стратегии.
E. Frydenberg	<ul style="list-style-type: none"> • Обращение к другим • Непродуктивный копинг • Продуктивный копинг 	Выделено восемнадцать стратегий	Основа классификации определяется через эффективность, однако «обращение к другим» стоит отдельно, поскольку не может быть оценена однозначно эффективно/неэффективно.
P. Vitaliano	<ul style="list-style-type: none"> • Проблемно-ориентированный • Эмоционально-ориентированный 	Эмоционально-ориентированные стратегии: — самообвинение — избегание — предпочитаемое истолкование	Наряду с проблемно-ориентированным копингом, выделено три эмоционально-ориентированные стратегии.
H. Weber		реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы; поиск социальной поддержки; перетолкование ситуации в свою пользу; защиту и отвержение проблем; уклонение и избегание; сострадание к самому себе; понижение самооценки; эмоциональную экспрессию	Сделал акцент на психологическом преодолении, отразившемся в восьми стратегиях.

ненным ситуациям, является феномен долженствования («я должен быть в форме, чтобы продолжать свою работу», «я должна держаться, чтобы растить детей» ит.д.) [12, с. 97].

Если раньше некоторые исследователи считали, что приспособление может иметь место только в экстремальных жизненных условиях, то на сегодняшний день совладение неотъемлемая часть поведения индивида при взаимодействии с повседневной действительностью. При этом наибольшую часть этой повседневной действительности занимает профессиональная сфера деятельности человека.

Одной из трудностей, сопровождающих процесс профессиональной деятельности и эффективного функционирования специалиста, является феномен выгорания. Как известно, термин «burnout» был введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году, и в отечественной психологии на данный момент переводится, как синдром выгорания. Поскольку наиболее распространенной и признанной моделью выгорания является модель К. Маслач, то в составе выгорания выделяются компоненты [1, с. 38]:

• Эмоциональное истощение выражается ощущением эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Можно ассоциировать с ощущением «приглушенности», «притупленности» эмоций.

• Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам, при этом контакты становятся формальными и обезличенными. Возникающие негативные установки поначалу могут иметь скрытый характер, но со временем проявляться вспышками раздражения, конфликтами.

• Редукция персональных достижений определяется как снижение чувства компетентности в работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане.

Синдром выгорания изучается более 35 лет, но по отношению к детерминантам вызывающим это состояние не выделено определенного преимущества среди копинг-стратегий. С одной стороны это можно объяснить сложностью и многокомпонентностью синдрома выгорания, а с другой стороны — неоднозначности понимания проблемы совладающего поведения, что обращает взгляд на еще нерешенные вопросы эффективности механизмов совладания и критериев эффективности.

К стратегиям совладания предъявляется ряд задач, чтобы достичь адаптации при взаимодействии человека с трудной ситуацией:

1. Установление смысла ситуации и определение ее смысла для индивида.
2. Попытка противостоять ситуации в виде действий, как первая реакция на возникшие трудности.
3. Поддержание отношений с членами семьи, друзьями на прежнем «докризисном» уровне.
4. Сохранение рационального эмоционального баланса.
5. Сохранение и поддержание образа себя.

Исходя из этого, стратегии совладания могут быть оценены в зависимости от того, насколько они удовлетворяют этим общим адаптивным задачам [6].

Согласно данным анализа литературы С.К. Нартовой-Бочавер наименее эффективными, являются избегание и самообвинение во всех вариантах, занижение своих возможностей. Относительно действенным является реальное преобразование ситуации или ее переоценка (перетолкование). Неоднозначно оцениваются эмоционально-экспрессивные формы преодоления: выражение чувств принято считать достаточно эффективным способом преодоления стресса, однако исключение составляет открытое проявление агрессивности в силу своей асоциальной направленности. Но и сдерживание гнева с учетом психосоматических исследований, представляет серьезный фактор риска нарушения психологического благополучия человека [7, с. 25]. Если преодоление «запускается» ситуацией и разрешение ситуации про-

исходит, когда для человека она утрачивает свою значимость, то здесь могут использоваться как активные, так и пассивные копинг-стратегии. Хотя для того, чтобы ситуация разрешилась без потерь для индивида стратегии рациональнее совмещать.

В литературе имеются противоречивые данные о взаимосвязи между стратегиями преодоления и уровнем выгорания. W.B. Schaufeli и D. Enzmann отмечают, что у лиц с высоким уровнем выгорания имеется склонность к пассивному и защитному способу совладания, когда лицами с низким уровнем выгорания чаще используется активный и конфронтационный копинг. Такие же выводы сделаны А. Pines и К. Etzion, которые отмечают, что активные копинг-усилия (конфронтация) связаны с низким уровнем выгорания, а пассивные (избегание) — с высоким [11, с. 84]. Однако ученые K. Storm и S. Rothmann приводят данные о том, что взаимосвязь не обнаружена [11, с. 82].

В исследовании стратегий совладания с синдромом выгорания у страховых агентов Старченковой Е.С. и Сачук В.С. с использованием методик «Профессиональное выгорание» и «Преодоление трудных жизненных ситуаций» получены следующие данные. Стратегия оправдания себя и стратегия возложение вины на других способствовали снижению уровня истощения, выступая как средство психологической защиты. Однако ряд стратегий, таких как контроль над ситуацией, поиск социальной поддержки, заезженная пластинка, беспомощность, жалость к себе, агрессия, прием лекарств способствовали увеличению уровня эмоционального истощения, даже не смотря на то, что избрав конструктивные стратегии совладания (социальная поддержка, контроль над ситуацией) в поведении они проявились как дезадаптивные демонстрацией беспомощности, агрессивности и приемом лекарств. Это указывает на несовершенное владение собственными личностными ресурсами и трудности в оценке своих возможностей.

Уровень деперсонализации оказался связан, как с конструктивными (позитивная самомотивация, поиск социальной поддержки), так и неконструктивными (бегство от стрессовой ситуации, беспомощность) копинг-стратегиями положительной корреляционной связью. Редукция профессиональных достижений положительно коррелировала со стратегиями самоодобрения, самооправдания и замещением, отрицательно — с бегством от стрессовой ситуации и беспомощностью, где использование последних мешало выполнять профессиональную деятельность [11, с. 84].

В проведенном исследовании среди медицинских работников Исаевой Е.Р. и Гуреевой И.Л. с использованием методик «Психическое выгорание» и «Копинг-тест» R. Lazarus установлены положительные взаимосвязи между эмоциональным истощением и такими копинг-стратегиями как принятие ответственности, бегство и конфронтация. Деперсонализация положительно коррелировала со стратегиями дистанцирование и бегство [2, с. 29]. Здесь видно, что при использовании как активных, так пассивных стратегий совладания, лицами у которых вы-

сокий уровень выгорания был не учтен компонент собственных личностных возможностей, что может только усугублять общее состояние выгорания.

По данным исследования руководителей ОВД, имеющих высокий уровень профессионального стресса, доминировали пассивные и дезадаптивные копинг-стратегии — осторожные действия, избегание, не прямые действия, асоциальные действия, которые только усиливали воздействие негативных факторов ситуации, а не адаптировали индивида к ней [3, с. 99].

Выбор стратегий совладающего поведения обусловлен личностными особенностями и ситуационными факторами. Личностные особенности индивида могут выступать как в качестве ресурсов, так и факторов, препятствующих успешному совладанию. Конструктивность/неконструктивность копинг-стратегий может определяться тем, насколько избранный копинг отвечает возможности адаптации и удержанию продуктивности деятельности на необходимом уровне, поскольку в целом предполагается, что «процесс совладания с жизненными трудностями есть процесс мобилизации личностных ресурсов и ресурсов среды, и процесс оптимального их использования» [6].

Как отмечает Нартова-Бочавер при оценке копинг-стратегий с точки зрения их эффективности/неэффективности, критерием эффективности может явиться сни-

жение чувства уязвимости к стрессам [7, с. 25]. Также важным критерием эффективности можно считать частоту применения и разнообразие копинг-стратегий, что отражено в исследовании Р. Мак-Края: «...чем чаще люди используют свои индивидуальные копинг-стратегии в стрессовой ситуации, тем более эффективно и скорее решается проблема, следовательно, в большей степени снижается субъективный стресс» [10]. В отношении лиц подверженных выгоранию критерием эффективности избранных стратегий совладающего поведения могут выступать умение переключать внимание на интересы, выходящие за рамки профессиональной сферы, способность не застревать на рабочих проблемах, не откладывать общение и личные события в жизни на второй план.

Таким образом, теоретический анализ научных исследований проблемы совладающего поведения позволяет сделать вывод, что при выборе копинг-стратегий человеку необходимо учитывать свои субъективные ощущения, осознавать цели своего поведения, принимать во внимание все особенности ситуации. Актуальной проблемой последующей разработки указанного феномена могут стать программы усовершенствования копинг-стратегий, реализация которых позволит предотвратить причины дезорганизации поведения личности в ситуации преодоления профессиональных трудностей.

Литература:

1. Водопьянова, Н., Старченкова, Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
2. Исаева, Е.Р., Гуреева, И.Л. Синдром эмоционального выгорания и его влияние на копинг-поведение медицинских работников // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». — 2010. — № 6 (64). С. 26—30.
3. Кобозев, И.Ю. Оценка профессионального стресса и его влияния на копинг поведение руководителей // Вестник психотерапии. — 2011. — № 37 (42). с. 92—100.
4. Крюкова, Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Жур-л практического психолога. — М.: 2007. — № 3. — С. 82—92.
5. Крюкова, Т.Л., Куфтяк, Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3 С. 93—112.
6. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Жур-л социологии и социальной антропологии. — 1998. Т. 1. — № 2.
7. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — № 5. — С. 20—30.
8. Останина, Н.В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе // Известия Российского гос. Пед. Ун-та им. А.И. Герцена № 70—2 2008, с. 127—131.
9. Останина, Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся // Вестник ЧГПУ. — 2009. — № 1. — С. 109—120.
10. Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // МГУ им. Ломоносова [Электронный ресурс]. — 2011. — № 3 (17). — Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>. — Дата доступа: 20.12.2011.
11. Старченкова, Е.С. Роль конструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания // коллект. монография / под.ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой и др.; Курск. Гос. Ун-т. — Курск, 2008. — С. 81—98.
12. Фомина, А.Н. Проблема активации ресурсов личности человека в трудных возрастно-психологических жизненных ситуациях // Вестник Нижегородского ун-та. Серия Социальные науки. — 2006. — № 1. — С. 95—105.
13. Церковский, А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему // Вестник ВГМУ. — 2006. Т. 5. — № 3. — С. 112—121.

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

К.Д. Ушинский о сущности и причинах детского упрямства

Лимонцева Галина Викторовна, зам. директора по учебной и научной работе
Воркутинский филиал «Университет Российской академии образования»

Сложным моментом темы, посвященной детскому упрямству, является кажущаяся понятность самого слова «упрямство». Но, несмотря на большое количество исследований негативизма и упрямства, до сих пор нет единого мнения о данном явлении, причинах его возникновения.

К.Д. Ушинский считал, что упрямство само по себе зародиться не может. Душе человека свойственно врожденное стремление к деятельности. Деятельность — это преодоление препятствий, где нет стремлений, нет и деятельности. Для того чтобы преодолеть препятствия необходима определенная сила, выражающаяся в настойчивости, упорстве, целеустремленности. На первый взгляд упрямство сходно с настойчивостью и твердостью характера. Но сходство это внешнее, по существу упрямство и настойчивость противоположны друг другу.

К.Д. Ушинский писал, что «стремление души к самостоятельной деятельности под влиянием внешних обстоятельств может извратиться в упрямство». Сила правильного и сила извращенного стремления могут выражаться одинаково в настойчивости желаний и действий, направленных к одной цели, но «извращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою» [3, с. 207].

Ученый разделял содержание понятий настойчивости и упрямства. Если ребенку хочется чего — ни будь достигнуть, и он настойчиво этого добивается, здесь нет ничего общего с упрямством. При упрямстве ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно перестало хотеться, чтобы это соответствовало силе требования. Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что он это сказал.

Часто родители и педагоги недооценивают отрицательного влияния упрямства на формирование характера. А между тем упрямство, являясь противоположностью дисциплинированности, ответственности и других положительных черт характера, служит препятствием к их формированию. Поэтому, воспитатель должен противодействовать извращенной настойчивости везде, где он ее встретит, и развивать прямую, нормальную настойчивость. Нормальная настойчивость — это «сила, которая может одинаково пойти и на хорошее и на дурное, но без

которой человек — игрушка других людей и случайных влияний, беспомощное и безличное создание, неспособное заявить о своем существовании в мире никаким самостоятельным делом» [3, с. 207].

Разные формы и типы упрямства (пассивно-оборонительное и агрессивно-наступательное упрямство, строптивость, сварливость, самодурство, ответ молчанием и т.п.) порождаются различием в социально-педагогических условиях жизни детей и в типе нервной деятельности. Ушинский видел причины упрямства в наследственной предрасположенности и, в большей степени, в семейных отношениях. Он считал, что «виновата не наследственность, а прямое влияние на детей холодных и упрямых отношений между родителями» [3, с. 207].

С первого взгляда трудно понять, отчего происходят настойчивые требования ребенка: оттого, что ему действительно хочется получить желаемое, или, только оттого, что ему не дают того, что он хочет. В первом случае — это страсть с положительным содержанием, во втором — одно упрямство. С внешней стороны их выражение в поведении ребенка одинаково. Но упрямство — отрицательное проявление, а настойчивость — положительное качество, которое, безусловно, требует поддержки. Для воспитателя важно отличать одно проявление от другого, от этого зависит выбор правильных воспитательных средств на поведение ребенка, закрепление положительного в характере и искоренение отрицательного.

Положительные страсти, по мнению Ушинского, не могут быть обширны и сильны в детской душе — «страсть ребенка не велика, но зато он сам весь в своей маленькой страсти». Силу положительной страсти Ушинский объяснял богатым, живым воображением ребенка: «в ожидаемом счастье он (ребенок) уже представил себе такое море наслаждений, что взрослому и вообразить себе трудно, не исполнится обещанное — и горе ребенка, кажется, не знает пределов». Но здесь и заключается важный момент — если внимание дитя в данной ситуации можно переключить на что-либо другое, то значит это еще нельзя расценивать как упрямство. Если же, желая утешить, ему подадут другие предметы, а он их бросает, то и тут еще не видно упрямства, но если, наконец, ему дают тот предмет, который он так страстно требовал, а ребенок его бросает, тут уже обнаруживается начало упрямства [3, с. 207].

К.Д. Ушинский выделяет следующие причины упрямства:

1. Одной из них является **чрезмерное самолюбие** — человек понимает разумность требований, видит свою ошибку, но не хочет сознаться в ней, не готов уступить и признать свою неправоту.

Образование чрезмерного самолюбия зависит во многом от стиля воспитания, как при гиперопеке «слишком нежные заботы о ребенке почти неизбежно ведут к глубоко заложенному узкому самолюбию», так и при авторитарном стиле или при эмоциональном отвержении (игнорирование потребностей ребенка, нередко жестокое, тиранское обращение с ним).

Также такое упрямство может происходить от ложного стыда, которое часто проявляется в школе, когда ребенок перед своими товарищами стыдится уступить правильным требованиям наставника или другого товарища.

2. Большую роль в проявлении упрямства играет **чувство недоверия, нелюбви** (возможно и ненависти) к тому, кому необходимо уступить, — это уже упорство, очень вредный вид упрямства, легко развивающийся в злобу.

3. Часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное человеку **чувство права (или равноправности)**, сопровождаемое ложным или верным представлением.

В этом случае ребенок считает себя вправе поступать по своей воле и настаивать на своем поступке, хотя содержание его сделалось для него уже безразличным, — это **своеволие**, которое развивает в нем неуступчивость, неуживчивость, придиричность. Своеволие может перейти в хроническую форму. Или наоборот, воля ребенка будет подавлена, он станет безынициативным, неспособным к творчеству и даже к принятию очень простых самостоятельных решений.

4. Часто чрезмерная настойчивость желаний есть прямое следствие **раздражения нервной системы**, которое, «будучи вызвано препятствием, действует уже потом само по себе в данном направлении, хотя самый предмет желаний, закрываемый этим препятствием, перестал уже привлекать душу. Это уже каприз, и раскапризавшееся дитя начинает бросать и тот предмет, из-за которого капризилось» [3, с. 208].

Ушинский поясняет, что капризное упрямство происходит не от силы, а от слабости воли, которая не может совладать с расхоdivшимся нервным организмом.

5. Все эти виды упрямства более или менее невольные, непредумышленные, но бывает еще упрямство, прямо рассчитанное на то, чтобы своим надоедающим выражением добиться желаемого. Такое **продуманное упрямство** развивается только тогда, когда ребенку удалось уже несколько раз криком, слезами, истериками и тому подобными проделками достигнуть желаемого результата.

Отличительной характеристикой этого вида упрямства является расчетливость в его выражении — ребенок упрямится «как бы по закону, играет комедию упрямства». Превращение каприза и упрямства в средство-наклонность может образоваться (несмотря на свою ви-

димую сложность) в самом раннем детстве, если родители или воспитатели потакают любым требованиям ребенка «когда он вынуждает их к этому надоедающими криками и капризами». Очевидно, что при таком образе действий подобное поведение является для ребенка весьма естественным средством получить желаемое [3, с. 208].

Воспитатель должен четко знать и уметь различать причины, от которых происходит упрямство, и действовать против причин, а не против их проявления. Упрямство может стать чертой характера, если не принять меры к его преодолению. С течением времени оно порождает детскую лживость, агрессивность, может привести к расстройству нервной системы, неврозам, раздражительности.

К.Д. Ушинский рассматривает возможные способы преодоления упрямства в зависимости от причин их вызвавших:

1. Если причина упрямства ребенка в чувстве ложного стыда перед товарищами, то нужно понимать, что это не дурное качество само по себе, и, «заставляя дитя переламывать этот стыд страхом наказаний, можно легко превратить стыдливость в бесстыдство». В данном случае необходимо изменить ложное понимание ребенка, а понимание от наказаний не зависит.

Иногда в целых классах и целых школах заводятся такие ложные понятия о чести, а вследствие того и ложный стыд в отношении, например, повиновения учителю, что любая дисциплина делается невозможной. Но, утверждал ученый, в укоренении таких ложных идей виноваты сами же воспитатели. «Зло без вреда для души и характера воспитанников можно искоренить только исправлением их понятий, а главное, внушением уважения, любви и доверия к воспитателю. Наказания либо совершенно бессильны, либо преодолеваются страхом. Но что же преодолевают? Стыдливость детей и их чувство чести» [3, с. 210].

2. Если же упрямство происходит от раздутого самолюбия, то «лучше всего устроить дело так, чтобы оно само себя наказало глупостью своих последствий».

3. Если упрямство, происходящее от нелюбви к воспитателю, будет сломлено наказаниями, то последствия такого перелома — трусость, скрытость, лживость, тайная злоба и т.п.

Возможный выход — это изменить чувства, из которых вытекает упорство. «Если же воспитатель не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания. Если он поставлен в такое положение, что всякая досада ему будет радостью для воспитанников, и не может изменить этого положения, то он уже не воспитатель» [3, с. 210].

Но встречаются характеры до того испорченные, что для них всякое повиновение кажется оскорбительным и всякое неповиновение как бы долгом совести. Ученый рекомендует в отношении таких детей обходить прямое столкновение с их упорством, и обходить сознательно, спокойно. Если при этом в ребенке не пробудится сознание всей незаконности или неразумности своего упорства, то

и прямой борьбой с этим упорством нельзя достичь хороших результатов. Такие упорные характеры, считал Ушинский, «не следует избавлять от взысканий, вообще принятых в классе или в школе, но не иначе, как наравне со всеми другими воспитанниками, не выказывая никакого особенного раздражения и не только не изыскивая встречи с таким упорством, но открыто и сознательно избегая ее» [3, с. 210].

4. Если причиной упрямства является сознание своего права, то лучше продумать и создать такую ситуацию, в которой воспитанник сам бы почувствовал необходимость поступиться своими правами.

5. Капризное упрямство, сопровождаемое нервным раздражением, с нравственной стороны излечивается лучше всего невниманием к капризу.

Равнодушие со стороны воспитателя в этом случае есть самое действенное и безвредное лекарство. Но если нервное раздражение есть следствие физической болезни, то в то же время следует принимать и медицинские меры [3, с. 211].

Иногда раздражение до того становится вредным и опасным, что в этом случае хорошей воспитательной мерой будет некоторая уступчивость, а главное, предупреждение всего, что могло бы раздражать ребенка.

Каприз предумышленный с намерением достичь через него исполнения того или другого желания должен постоянно вызывать явление, совершенно противоположное тому, которого дитя желает. В этом случае, считает Ушинский, возможны наказания всякого рода. Но только наказание должно быть не следствием гнева воспитателя, а неизбежным последствием упрямства. Достигая всякий раз своим упрямством не того, чего хотел, ребенок скоро отучится видеть в нем средство для достижения цели. «Переупрямливание» ребенка воспитателем ни к чему не приведет: гнев воспитателя действует еще более раздражающим образом.

В большинстве случаев у родителей, педагогов нет ясного понимания упрямства, которое довольно часто смешивают с настойчивостью, самостоятельностью, непослушанием и другими положительными или отрицательными свойствами. В этом случае воспитатели своими действиями, реакциями затрудняют развитие самостоятельности, целеустремленности, инициативности ребенка, а эти качества важны для формирования характера. Подавляя упрямство и приучая детей к повиновению, они разрушают начинающую формироваться у них самостоятельность [2].

Повиновение в детях необходимо, утверждал ученый, поскольку повиновение есть нравственность ребенка. «Воспитатель для воспитанника представляет собой разум, который у последнего еще недостаточно созрел, чтобы он мог им руководиться. Воспитатель представляет для воспитанника совесть, которая у него еще недостаточно выразилась и окрепла. Воспитатель представляет для него и волю, которая подкрепляет собственную волю ребенка, где ее силы не хватает в борьбе с минутными ув-

лечениями, трудностями исполнения обязанностей или с вредными наклонностями. Все это совершенно справедливо служит разумной основой детского повиновения, без которого никакое воспитание невозможно». Но при этом, воспитатель никогда не должен забывать, что «он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится» [3, с. 208–209].

Гораздо легче и полезнее для нравственного развития ребенка предупреждать в нем развитие упрямства, чем потом искоренять его:

1) Главная предупреждающая мера есть по возможности ровная жизнь, не возбуждающая в ребенке слишком сильных и сосредоточенных желаний. «Любимые дети, в которых родители любят возбуждать сильное удивление или радость, вообще сильные стремления, чтобы потом любоваться радостью их удовольствия, чаще всего делают капризными и упрямыми».

2) Необходимо удовлетворять всем законным требованиям ребенка прежде, чем они перешли в сильное желание-каприз.

3) Необходимо предоставлять ребенку возможность самостоятельной деятельности, сообразной его силам, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка.

4) Никогда не обещать ребенку, чего нельзя выполнить, и никогда не обманывать его.

5) Если приходится отказать ребенку, то отказывать решительно, разом, без колебаний и потом не менять своего решения.

6) Не отказывать в том, что можно дать или позволить.

7) Если упрямое желание уже проявляется, то переключить внимание в другую сторону или прекратить распространение каприза быстрым наказанием.

8) Воля воспитателя должна быть для ребенка такою же неизменною, как закон природы, и чтобы ему казалось столь же невозможным изменить эту волю, как сдвинуть с места каменную стену.

9) Не заваливать ребенка приказами и требованиями, предоставляя ему возможно большую независимость; но немногие требования воспитателя должны быть неизбежно выполнены, а невыполнение их влечь за собой наказание с такой же точностью, как нарушение физических законов здоровья влечет за собой болезнь.

10) Расположение духа воспитателя не должно иметь влияния на ребенка.

При воспитании ребенка следует руководствоваться словами К.Д.Ушинского «в отношении дитяти, которого мы хотим исправить, как бы он не был испорчен, мы должны показать любовь и доверие» [3, с. 208–209]. У каждого ребенка имеется своя наиболее сильная сторона, на которую следует, прежде всего, опереться, и своя наиболее слабая сторона, которую необходимо устранить в первую очередь. Самым главным приемом преодоления

упрямства является — изменение своего отношения к ребенку. Так как неправильное поведение ребенка вызвано неправильным поведением взрослого. Измениться позиция взрослого — изменится поведение ребенка [2].

Воспитателям следует помнить, что развитие личности происходит в процессе усвоения растущим человеком об-

щественного опыта, определенных норм и образцов поведения, взаимоотношений между людьми. Сущность этого процесса не сводится к их знанию и пониманию — необходимо такое усвоение, при котором образцы и нормы становятся мотивами поведения и деятельности ребенка [1, с. 320].

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995.
2. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям и детям). Респекс, СПб: 1995.
3. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Дрофа, 2005.

3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К вопросу о системном описании психики человека

Глазов Леонид Геннадьевич, студент

Санкт-Петербургский государственный университет

У каждого великого автора своё видение строения человеческой психики. Цель данной работы — предложить психологическому сообществу результаты первоначального этапа исследований различных описаний психики человека для упрощения её анализа и систематизации научных позиций.

1. Для полноценного, системного подхода к изучению психики необходимо использовать методологию системных описаний Владимира Александровича Ганзена с применением общенаучного пентабазиса.

В.А. Ганзен пишет следующее: «...основными характеристиками любого объекта являются пространственные, временные, информационные и энергетические. Этими характеристиками обладает субстрат объекта, который выполняет и функцию интегратора перечисленных характеристик. На основании сказанного можно ввести понятийный пентабазис СПВЭИ, состоящий из четырех рядоположных понятий (пространство, время, информация, энергия) и одного объединяющего (субстрат)» [4, с. 44]. Применяя пентабазис, Ганзен создает макроструктурное психологическое описание человека на основе выделенных Борисом Герасимовичем Ананьевым четырех основных макрохарактеристик человека (человек как индивид, субъект (деятельности), личность, индивидуальность). Пользуясь системным подходом, В.А. Ганзен также дает решения задач по описанию психических состояний человека и его онтогенеза.

2. Для того чтобы отнести к определенному классу элементов пентабазиса каждую из нижеприведенных точек рассмотрения психики человека, необходимо провести анализ таковых в научной литературе и выделить наиболее существенные, неотделимые от них признаки. Для анализа обратимся к наиболее известным авторам, развившим соответствующие взгляды.

Ниже, в подразделах «Элементы анализа», я опираюсь на соответствующий системный анализ элементов пентабазиса, предложенный Александром Григорьевичем Конфисахором в статье «Геополитика как предмет политической психологии» [6, с. 56].

2.1. Элементы анализа:

Время

Повторяемость

Образ жизни

Индивид

Сохранение-изменение: направленность на прошлое либо направленность на будущее, которые определяют общий стиль поведения человека. Соответствующими характеристиками личности будут сохранение способов функционирования во времени и реформаторские свойства личности.

Тезис первый:

Категории индивида соответствует коллективное бессознательное (К. Г. Юнг). Коллективное бессознательное является врожденным и присуще всем индивидам; передается из поколения в поколение, повторяясь. Оно оказывает активное влияние на способ функционирования во времени больших групп людей [10].

2.2. Элементы анализа:

Энергия

Соподчиненность

Жизненная позиция

Субъект деятельности

Получение-отдача: опасения быть использованным другими людьми; способность отказаться от собственных интересов в пользу других людей.

Тезис второй:

Категории субъекта деятельности соответствует бессознательное (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Эриксон).

По З. Фрейду, в бессознательном располагается энергетическая основа личности [8].

По А. Адлеру, у людей, хорошо приспособленных к жизни, стремление к превосходству социально позитивно. Плохо приспособленные — борются за личное превосходство и главенство над другими [1].

Кроме этого, опыт первых лет жизни откладывается в бессознательном и складывается, по Э. Эриксону, в базовое доверие/недоверие к миру (в жизненную позицию) [9].

2.3 Элементы анализа:

Пространство

Уравновешенность

Мировоззрение

Личность

Приближение-отдаление: открытость и наличие многочисленных связей с окружением (большая зависи-

мость от других людей) или замкнутость и соблюдение дистанции, независимость от окружения.

Тезис третий:

Категории личности соответствует коллективное сознание (Э. Дюркгейм).

Коллективное сознание оказывает сильное влияние на индивидуальное сознание (на мировоззрение).

От того, как личность объединяет свое мировоззрение с коллективным, будет зависеть качество её связей с окружением и зависимость от него (член коллектива или маргинал) [5].

2.4 Элементы анализа:

Информация

Соразмерность

Картина мира

Индивидуальность

Различение-сходство: разные способы переработки информации: восприятие различий либо сходства объектов; способность к анализу или синтезу; тенденция к подробному описанию объекта или к обобщению объектов, использованию аналогий.

Тезис четвертый:

Категории индивидуальности соответствует сознание (В.М. Аллахвердов).

Сознание через получение информации из реальности конструирует свою картину мира и пытается сделать её всё более адекватной реальности через соотношение её различия-сходства с миром [2].

3. Заключение

На основании анализа можно обозначить (очень обще и предварительно, схематически) понятийный пентабазис, состоящий из четырех рядоположных понятий (коллективное бессознательное, бессознательное, коллективное сознание, сознание) и одного объединяющего (психика). Полученное описание (рис. 1) в дальнейшем будет уточнено и дополнено. Оно может быть успешно использовано для дальнейших исследований с целью создания целостной теории психики человека.

Данная модель является топографической, но не структурной. Определены точки описания психического бытия человека, однако дан лишь общий взгляд на их взаимодействие и взаимовлияние. Дальнейшее исследование психики с использованием методологии системных описаний сделает возможным создание, в том числе, и полноценного структурного описания психики.

Энергия Получение — отдача Соподчиненность Жизненная позиция Субъект деятельности Бессознательное Энергетическая основа и изначальная жизненная позиция	«...категории субъекта и индивидуальности <характеризуют преимущественно> дифференцирующие отношения человека в окружающих его средах» [4, с. 160]. ← --- --- ->	Информация Различение — сходство Соразмерность Картина мира Индивидуальность Сознание Составление картины мира и оценка её соответствия реальности
	Субъект Единство Человек Психика Интеграция	
Время Сохранение — изменение Повторяемость Образ жизни Индивид Коллективное бессознательное Влияние на индивида как на единицу человеческого вида	«... категории индивида и личности характеризуют преимущественно интегративные отношения человека в соответствующих системах...» [4, с. 160]. ← --- --- ->	Пространство Приближение — отдаление Уравновешенность Мировоззрение Личность Коллективное сознание Объединение мировоззрения личности с совокупным мировоззрением общества

Рис. 1 Результат использования системного анализа элементов научного пентабазиса для системного описания психики человека.

Заинтересовавшимся методологией системных описаний и её практическим применением рекомендую ра-

боты Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания», В.А. Ганзена — «Системные описания в психологии», А.И. Юрьева — «Введение в политическую психологию», А.Г. Конфисахора «Системные описания в психологии».

Литература:

1. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека. Москва, Академический проект, 2011.

2. Аллахвердов В.М. Осознание власти и власть сознания. // Психология власти: Материалы международной конференции «Психология власти». Санкт-Петербург, Издательство СПбГУ, 2005. С. 69
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград, Издательство ЛГУ, 1969.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград, Издательство ЛГУ, 1984.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / Пер. с фр. с сокр.; Под ред. В.А. Базарова. Москва, Мысль, 1994.
6. Конфисахор А.Г. Геополитика как предмет политической психологии. // Психология власти — 2008: Материалы Второй международной научной конференции. Санкт-Петербург, Издательство СПбГУ, 2008. С. 56
7. Конфисахор А.Г. Системные описания в психологии. Санкт-Петербург, Издательство СПбГУ, 2004.
8. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Москва, Прогресс, 1992.
9. Эриксон Э. Детство и общество. Москва, Летний сад, 2000.
10. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: её теория и практика. Киев, СИНТО, 1995.
11. Юрьев А.И. Введение в политическую психологию. СПб, Издательство СПбГУ, 1992.

Исследование формирования семантики цвета в онтогенезе

Кудрина Алена Вячеславовна, аспирант

Московский городской психолого-педагогический университет

Изучение семантики цвета в настоящее время является очень актуальным направлением в психологии, психо-семантике, лингвистике и психлингвистике (Б.А. Базыма, П.В. Янышин, Н.В. Серов, Л.Н. Миронова, О.В. Сафурова, Л.Г. Кульпина, А. Вежбицкая, Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич, С.Г. Тер-Минасова и др.). Однако изучение формирования семантики цвета в онтогенезе оставалось вне интересов исследователей: в научной литературе нам не удалось обнаружить сколько-нибудь похожие исследования.

В изучении становления семантики цвета, т.е. изучении того, как в онтогенезе формируются и эволюционируют значения, приписываемые цвету, мы полагаем возможным опереться на работы Л.С. Выготского. Так, Л.С. Выготский полагал, что «значение слова неконстантно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. Оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое, образование» [1 : с. 284].

По мнению А.Н. Леонтьева, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [2 : с. 41]. Человек усваивает значения цвета из культуры, в которой он живет: в процессе онтогенеза мы начинаем оперировать символами и переносными значениями цвета, представленными в языке. В отечественной психологии понимание значения как компонента образа мира выросло из учения Л.С. Выготского: из положения о социальной, культурно-исторической природе человеческой психики, из представления о формировании высших психических функций путем интериоризации, из трактовки сознания как «сознания», выступающего в своей внешней, экстериоризи-

рованной форме как социальный опыт, как человеческая культура. Значение, с точки зрения Л.С. Выготского, является именно той единицей, которая позволяет передавать социальный опыт от субъекта к субъекту и присваивать его.

Поскольку цвет познается ребенком не только через восприятие и ощущение, но как культурный феномен цвет познается именно через слово, мы полагаем, что значение цвета тоже «неконстантно». В процессе онтогенеза ребенок вначале соотносит цвет с определенными предметами, причем некоторые из этих связей становятся очень прочными в силу своей повторяемости и очевидности: желтый — солнце, синий — небо, вода и т.д. Таким образом, формируются значения цвета, составляющие ядро семантического поля.

По мере взросления и усвоения абстрактных понятий, ребенок начинает соотносить с ними различные свойства цвета, так формируются значения, относимые нами к ядерным образованиям в семантическом поле цвета. Так, красный цвет начинает соотноситься с теплом и жарой, зеленый с отдыхом и расслаблением, покоем и т.д. Вместе с этим усваиваются значения цвета, существующие в культуре, в которой растет ребенок. По мере взросления предпочтения тех или иных цветов изменяется по влиянием культуры и социума, а сами цвета начинают соотноситься с определенными социокультурными явлениями (JoeHallock, 2007), которые составляют периферию семантического поля цвета. Происходит своеобразная интериоризация значений цвета из культуры, причем параллельно идет формирование личностных смыслов, которыми наделяется каждый цвет. Немаловажную роль во всем этом играет язык, на котором говорит ребенок. Не только художественная и научная литература, но и сама лексика языка несет в себе информацию о значениях

цвета, существующих в культуре, т.е. цвет, действительно, познается через слово.

Для исследования формирования семантики цвета в онтогенезе использовался свободный ассоциативный эксперимент. Эксперимент проводился в 2004 и в 2009 годах в г. Чебоксары, Чувашская республика, в школе-гимназии №4 и в школе-гимназии №61, в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева на различных факультетах университета. В нем приняли участие 320 человек в возрасте от 8 до 19 лет. Из них студенты в возрасте 17–19 лет 128 человек, школьники в возрасте 15–17 лет 87 человек, школьники в возрасте 12–14 лет 100 человек, школьники в возрасте 8–9 лет 18 человек. В качестве эталона для сравнения и определения показателей сходства использовались данные реконструкции семантических полей основных цветов для выборки респондентов в возрасте 20–65 лет (А.В. Кудрина, 2011).

В качестве примера рассмотрим эволюцию семантического поля черного цвета и представление о цвете у школьников и подростков в возрасте от 8 до 19 лет. Для удобства анализа, приведем вначале семантическое поле черного цвета в русскоязычной культуре для возрастной группы 20–65 лет, которое было реконструировано нами следующим образом:

Ядро: ночь, темнота; черные животные (кошки); черные птицы (ворон); земля, грязь; черные предметы: сажа; уголь; тучи; волосы

Приядерные образования: зло (в т.ч. дьявол, черт); приносящий беду, несчастье; неизвестность, тайна, загадка; негативные эмоции: страх, грусть, депрессия, горе; пустота; глубина, бездна; спокойствие;

Периферия: смерть, траур, похороны; элегантность, стиль, изысканность, официальность, торжественность; сексуальность; популярный цвет одежды; люди с темной кожей африканского происхождения, негры; религиозные ассоциации (в т.ч. монахи); роскошь, богатство; автомобили; черная дыра; черный квадрат Малевича.

Младшие школьники (8–9 лет)

Особенностью этой возрастной группы является явное преобладание предметных ассоциаций, причем зачастую называемые предметы находились непосредственно вокруг детей, т.е. цвет для них выступает как знак, указывающий на предмет, что не вызывает удивления, т.к. ведущим в этом возрасте все еще остается наглядно-образное мышление, а словесно-логическое и абстрактное находятся в стадии становления (А.Р. Лурия, 1979). Так, для черного цвета среди явлений природы были названы темнота, ночь 5 ответов (8,62%), земля 5 ответов (8,62%), черные животные и птицы 5 ответов (8,62%), камень 2 ответа (3,45%), волосы, дым, туча, уголь по 1 ответу (1,72%). Среди названных черных предметов наиболее многочисленной является группа, объединенная значением одежда 16 ответов (27,59%), куда нами были отнесены следующие ассоциации брюки 5 ответов (8,62%), ботинки 3 ответа (5,17%), кофта 2 ответа (3,45%), джемпер, туфли, куртка, шнурок, водолазка, юбка по 1 ответу (1,72%).

Также были получены 2 ассоциации с абстрактными понятиями «зло» и «цвет», что составило 1,72%. Напомним, что значение «зло» относится нами к приядерным значениям в семантическом поле черного цвета.

Таким образом, мы видим, что в сознании детей 8–9 лет присутствуют архетипические значения черного цвета, а также начинают формироваться приядерные и периферийные значения. Однако мы не можем реконструировать семантическое поле черного цвета в этом возрасте на основании полученных данных.

Средний школьный возраст (12–14 лет)

Особенностью этой возрастной группы является расширение архетипических значений цвета, а также появление среди ответов абстрактных понятий, понятий, выражающих эмоции и чувства при сохранении преобладающего числа предметных ассоциаций, что говорит о становлении в этом возрасте словесно-логического и абстрактного мышления и формирования значений цветов. Отметим, что большинство предметных ассоциаций являются опосредованными, т.е. указанных предметов не было вокруг, но, очевидно, эти предметы присутствуют в повседневном окружении школьника и соотносятся с определенным цветом. Еще одной особенностью является соотнесение цветов с определенными людьми (родители, одноклассники, спортсмены, литературные герои, герои фильмов), а также появление личных ассоциаций (например, «школа» для черного цвета, «медленная спокойная музыка» для синего цвета и др.), что говорит о появлении в этом возрасте значений, наполненных личностным смыслом. Таким образом, значение цвета как знака, указывающего на предмет, сохраняется, но также начинают формироваться его собственно значения, а также смыслы, уникальные для каждого человека.

По данным ассоциативного эксперимента для среднего школьного возраста (12–14 лет) в ядро семантического поля черного цвета входят следующие значения: темнота, ночь 35 ответов (9,78%), черные животные и птицы 18 ответов (5,03%), цвет глаз 9 ответов (2,51%), волосы 9 ответов (2,51%), тучи 8 ответов (2,23%), дым 4 ответа (1,12%), гарь 3 ответа (0,84%), земля и грязь по 2 ответа (0,56%).

Прототипическим референтом (термин А.Вежбицкой, 1996) черного цвета среди животных выступают кот и кошка 9 ответов (2,51%), собака 3 ответа (0,84%), среди птиц – ворон 2 ответа (0,56%).

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли следующие значения: «зло», куда также было отнесено значение «дьявол» 10 ответов (2,79%), неизвестность, загадка, тайна 7 ответов (1,95%), а также «плохой, приносящий беду, неудачу» 9 ответов (2,51%), а если предположить, что ассоциации «кот и кошка» тоже имеют эту семантику, то группа получает 5,02%; пустота 4 ответа (1,12%). Среди других значений страх и ужас 8 ответов (2,24%), черный цвет также связан в сознании школьников с различными негатив-

ными эмоциями: страдание, скорбь по 2 ответа (0,56%), мучения, горе, грусть, растерянность и др. Всего ассоциаций с негативной коннотацией было получено 48, что составило 13,41%.

В периферийные значения входят: смерть, траур 31 ответ (8,66%), Африка, негры 11 ответов (3,07%), молодежные движения (готы, эмо) 10 ответов (2,79%), черный квадрат Малевича 6 ответов (1,68%), автомобили 6 ответов (1,68%), кофе 5 ответов (1,40%), изысканность, элегантность 4 ответа (1,12%).

Черный также является популярным цветом одежды 41 ответ (11,45%), а также связан с такими предметами в сознании школьников 12–14 как телефон 6 ответов (1,68%), тушь 5 ответов (1,40%), пенал 5 ответов (1,40%), ручка, карандаш, сумка, портфель, тетрадь по 3 ответа (0,84%) и др. Однако мы полагаем, что эти ассоциации являются ситуативными и неустойчивыми и не представляют собой отдельных значений в структуре семантического поля черного цвета.

Отметим значение, которое не было получено от взрослых респондентов, т.к., видимо, не является актуальным для них, но является актуальным для подростков. Это значение молодежные движения (готы, эмо). Мы полагаем, что мы наблюдаем становление нового значения, которое через некоторое время может войти в семантическое поле черного цвета в русскоязычной культуре. Обратим внимание также на культурно-специфическое значение черного цвета в русскоязычной культуре — черный квадрат Малевича. Появление этого значения в сознании школьников 12–14 лет говорит о расширении их культурного кругозора и активно идущем в этом возрасте процессе инкультурации. Теперь мы можем реконструировать семантическое поле черного цвета для этого возраста следующим образом:

Ядро:ночь, темнота; черные животные (кошки, собаки); черные птицы (ворон); земля, грязь; дым, гарь (сажа); тучи; волосы; глаза

Приядерные образования:неизвестность, тайна, загадка; зло (в т.ч. дьявол), отрицательные эмоции: страх, ужас, грусть, горе; приносящий беду, несчастье; пустота

Периферия:смерть, траур; элегантность, изысканность; Африка, негры; молодежные движения (готы, эмо); черный квадрат Малевича; автомобили; кофе; популярный цвет одежды.

Показатель сходства f_{ij} между возрастными группами 12–14 лет и 20–65 лет для черного цвета составляет:

- для ядерной области: 0,875
- для приядерной области: 0,71
- для периферийной области: 0,45

По результатам реконструкции можно сделать вывод о том, что в возрасте 12–14 идет становление семантического поля черного цвета, в нем четко выделяются ядерные, приядерные и периферические значения, причем значения ядерной и приядерной области практически совпадают со значениями, полученными во взрослой возрастной группе, т.е. основные значения черного цвета в

этом возрасте уже сформированы, а далее идет расширение его семантики.

Старший школьный возраст (15–17 лет)

Особенностью этой возрастной группы является завершение формирования архетипических значений цвета, а также некоторое увеличение диапазона значений, входящих в приядерные и периферийные области семантического поля цвета. Важной отличительной чертой этого периода в развитии значений цветов является их нестабильность: мы наблюдаем появление новых и исчезновение выявленных ранее значений. К сожалению, мы не обладаем достаточными данными, чтобы объяснить причины таких колебаний. Несомненно, это явление заслуживает более тщательного изучения.

В целом количество предметных ассоциаций в этом возрасте все еще велико, но их процентная доля заметно снижается, в то же время растет количество ассоциаций с абстрактными понятиями и понятиями, выражающими эмоции и чувства. Еще одной особенностью является заметное увеличение количества ассоциаций, свидетельствующих о расширении общего кругозора старшеклассников, их приобщении к миру культуры, а также ассоциаций, навеянных молодежной субкультурой, что, несомненно, отражает возрастные особенности их психического развития.

По данным ассоциативного эксперимента для старшего школьного возраста (15–17 лет) в ядро семантического поля черного цвета входят следующие значения: ночь, темнота 42 ответа (14,84%), волосы 19 ответов (6,71%), черные животные и птицы 11 ответов (3,89%), цвет глаз 8 ответов (2,83%), тучи, деревья, грязь по 5 ответов (1,77%), земля, уголь по 3 ответа (1,06%), дым 2 ответа (0,71%).

Прототипическим референтом черного цвета среди животных выступают кот и кошка 5 ответов (1,77%), собака 2 ответа (0,71%), среди птиц эталон черного цвета в этой возрастной группе установить не удалось.

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли следующие значения: неизвестность, загадка, тайна 10 ответов (3,53%), зло 3 ответа (1,06%), пустота 3 ответа (1,06%), глубина 3 ответа (1,06%). Последнее значение является новообразованием этого возраста.

Среди других значений печаль, грусть, тоска 7 ответов (2,12%). Черный цвет также связан в сознании школьников с различными негативными эмоциями: безразличие, равнодушие, боль, война, горе, ненависть, злоба, тревога и др. Всего ассоциаций с негативной коннотацией было получено 20, что составило 7,07%.

Ассоциаций с явной положительной коннотацией было получено 11, что составило 3,89%. В частности сюда была отнесена группа ассоциаций с семантикой изысканность, стиль всего 7 ответов (2,47%), которая входит в периферийные значения черного цвета.

В периферийные значения также входят следующие: смерть, траур 14 ответов (4,95%); молодежные движения

(готы, эмо, рокеры) 15 ответов (5,30%), черный квадрат Малевича 7 ответов (2,47%), автомобили 4 ответа (1,41%), Африка, негры 3 ответа (1,06%).

Черный продолжает оставаться популярным цветом одежды 32 ответа (11,55%), а также связан с такими предметами в сознании школьников как телефон 4 ответа (1,41%), тушь 5 ответов (1,77%), пенал 3 ответа (1,06%), ручка, сумка, маркер по 2 ответа (0,71%) и др. В целом количество предметных ассоциаций с черным цветом снижается с 35,47% для группы 12–14 лет до 31,80% в группе 15–17 лет.

Теперь мы можем реконструировать семантическое поле черного цвета для этого возраста следующим образом:

Ядро:ночь, темнота; черные животные (кошки, собаки); черные птицы; земля, грязь; черные предметы (дым; деревья; уголь); тучи; волосы; глаза

Приядерные образования:неизвестность, тайна, загадка; зло; негативные эмоции:грусть, печаль, тоска, горе и др.; пустота; глубина

Периферия:смерть, траур; элегантность, изысканность; Африка, негры; молодежные движения (готы, эмо, рокеры); черный квадрат Малевича; автомобили; популярный цвет одежды.

Показатель сходства f_{ij} между возрастными группами 15–17 лет и 20–65 лет для черного цвета составляет:

- для ядерной области: 0,875
- для приядерной области: 0,71
- для периферийной области: 0,51

Таким образом, мы видим, что значения ядра семантического поля черного цвета практически сформированы, идет расширение значений в приядерной и периферийной областях, как, например, это произошло со значениям «молодежные движения», в которое добавились также ассоциации с рокерами.

Студенты (17–19 лет)

В этом возрасте в ответах респондентов мы наблюдаем широкий спектр архетипических ассоциаций, а также большое количество абстрактных и метафорических понятий, соотносимых с цветом. Значительно увеличивается количество ассоциаций с эмоциями и чувствами. Среди ответов присутствуют также множественные личные ассоциации, показывающие отношение к цвету, т.е. в этом возрасте сформированы уже не только значения цвета, но и уникальные личностные смыслы. Множество «культурных» ассоциаций говорит о расширении кругозора и общей образованности респондентов благодаря поступлению в университет.

По данным ассоциативного эксперимента для возраста 17–19 в ядро семантического поля черного цвета входят следующие значения: ночь, темнота 76 ответов (17,63%), черные животные и птицы 17 ответов (3,94%), земля 11 ответов (2,55%), глаза 6 ответов (1,39%), грязь, сажа, уголь по 4 ответа (0,93%), лес, тень, волосы по 3 ответа (0,70%).

Прототипическим референтом черного цвета среди животных выступают кот и кошка 9 ответов (2,07%),

среди птиц — ворон и ворона по 2 ответа (0,46%).

В приядерные образования по результатам ассоциативного эксперимента вошли следующие значения: печаль, грусть, тоска 15 ответов (3,48%), плохой, приносящий беду, несчастье 14 ответов (3,25%), неизвестность, тайна, загадка 14 ответов (3,25%), пустота 13 ответов (3,02%), глубина, бездна 13 ответов (3,02%), страх 13 ответов (3,02%), зло 13 3,02%, различные негативные эмоции, такие как зависть, гнев, злоба, ярость, ненависть, неприязнь, обида и др., 11 ответов (2,55%), горе 5 ответов (1,16%), боль 3 ответа (0,70%).

Всего ассоциаций с негативной коннотацией было получено 91, что составило 21,11%. Черный цвет связан в сознании респондентов также с такими понятиями, помимо выше названных, как болезнь, безвыходность, безысходность, замкнутость в себе, жестокость, месть, негативизм, война, неясность, одиночество, преступление и др.

Однако черный цвет получает все больше ассоциаций с положительной коннотацией. Помимо семантической группы изысканность, элегантность, стиль, роскошь, относимой нами к периферии семантического поля черного цвета и получившей 28 ответов (6,50%), нами было также получено 18 ответов (4,18%) с явной выраженной положительной семантикой. Среди них начало чего-то нового, защищенность, отдых, уют, четкость и др., а также различные положительные качества характера, такие как строгость 4 ответа (0,93%), сдержанность, серьезность, практичность по 2 ответа (0,46%), мудрость.

В периферийные значения также входят: смерть, траур 28 ответа (6,50%), черный квадрат Малевича 4 ответа (0,93%), Африка, негры 3 ответа (0,70%), сексуальность 3 ответа (0,70%), а также религиозные ассоциации 3 ответа (0,70%), два из которых — это ответ «монах».

Отметим, что нам не удалось выявить значение «молодежные движения (готы, эмо)», существующее в сознании школьников 12–17 лет, у этой возрастной группы. Причиной тому может служить тот факт, что для студенческой субкультуры это значение теряет свою актуальность. Мы полагаем, что лишь повторное исследование, проведенное через некоторое время, могло бы показать наличие или наоборот отсутствие данного значения в сознании представителей русскоязычной культуры.

Черный также является популярным цветом одежды 31 ответ (7,19%) и автомобилей 7 ответов (1,62%), а также связан с такими предметами в сознании студентов 17–19 лет как сумка, кофе по 4 ответа (0,93%), тушь для ресниц 3 ответа (0,70%) и др.

Количество предметных ассоциаций в этом возрасте снижается еще больше: их становится 15,08% по сравнению с 31,80% в возрастной группе 15–17 лет. При этом значительно растет количество ассоциаций же с абстрактными понятиями до 30,16%, с 13,43% в возрастной группе 15–17 лет. Тот же процесс наблюдается и с ассоциациями с эмоциями и чувствами: 9,28% против 3,53%.

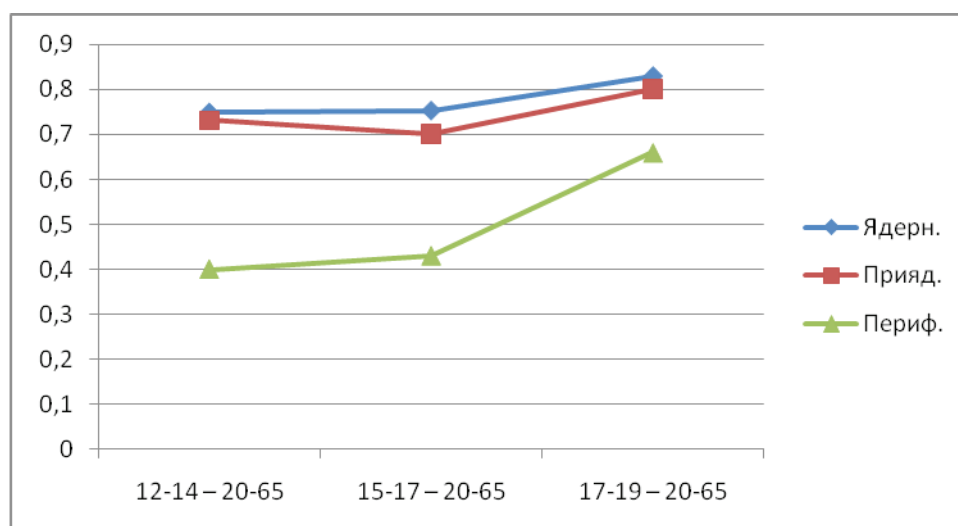


Рис. 1. График изменений средних показателей сходства по трем областям семантического поля для трех возрастных групп

Таким образом, мы можем реконструировать семантическое поле черного цвета в русскоязычной культуре в возрасте 17–19 лет следующим образом:

Ядро:ночь, темнота; черные животные (кошки); черные птицы (ворон); земля, грязь; черные предметы (сажа, уголь, лес); тучи; волосы

Приядерные образования: зло; приносящий беду, несчастье; неизвестность, тайна, загадка; пустота; глубина, бездна; негативные эмоции (страх, грусть, тоска, горе, боль)

Периферия:смерть, траур; элегантность, изысканность, стиль, строгость; роскошь; сексуальность; Африка, негры; черный квадрат Малевича; религиозные ассоциации (в т.ч. монахи); автомобили; кофе; популярный цвет одежды

Показатель сходства f_{ij} между возрастными группами 17–19 лет и 20–65 лет для черного цвета составляет

- для ядерной области: 1
- для приядерной области: 0,86
- для периферийной области: 0,81

По результатам реконструкции можно сделать вывод о том, что в возрасте 17–19 семантическое поле черного цвета в русскоязычной культуре практически полностью сформировано (приядерная и периферийная области отличается от этих же областей семантического поля, выявленный в сознании взрослых респондентов 1 значением).

В целом можно утверждать, что семантические поля основных цветов в этом возрасте практически полностью сформированы, и в дальнейшем возможно лишь некоторое расширение семантики цветов за счет добавления в основном периферийных значений под влиянием родной или иноязычной культуры в силу дальнейшего расширения кругозора, повышения уровня образования и под влиянием профессиональной деятельности.

На основании полученных в ассоциативном эксперименте данных мы смогли наметить логику процесса фор-

мирования семантики цвета в онтогенезе, отметить его основные вехи, а также определить возраст, к которому у детей складывается представление о цвете и его значениях, в целом не отличающиеся от взрослых, т.е. в целом завершается их инкультурация. Таким образом, мы проследили процесс эволюции представлений о цвете и формирование семантики цвета в возрасте 8–19 лет и установили следующие факты:

В младшем школьном возрасте (8–9 лет) у детей имеется сформированное ядро семантического поля цвета. Наблюдаются отдельные приядерные и периферийные значения, наличие которых говорит об активном процессе становления семантического поля цвета и усвоения детьми значений цвета из культуры, которое происходит в процессе обучения и взаимодействия со взрослыми. Особенностью этой возрастной группы является явное преобладание предметных ассоциаций.

В среднем школьном возрасте (12–14 лет) идет становление семантического поля основных цветов. В нем четко выделяются ядерные, приядерные и периферические значения, однако еще не наблюдается того множества значений, которое характерно для взрослых. Особенностью этой возрастной группы является расширение архетипических значений цвета, а также появление среди ответов абстрактных понятий и понятий, выражающих эмоции и чувства при сохранении преобладающего числа предметных ассоциаций.

В старшем школьном возрасте (15–17 лет) завершается формирование значений ядра семантического поля основных цветов, идет расширение значений в приядерной и периферийной областях. Важной отличительной чертой этого периода в развитии значений цветов является их нестабильность: появление новых и исчезновение выявленных ранее значений. В целом количество предметных ассоциаций в этом возрасте все еще велико, но их процентная доля заметно снижается,

в то же время растет количество ассоциаций с абстрактными понятиями и понятиями, выражающими эмоции и чувства. Еще одной особенностью является заметное увеличение количества ассоциаций, свидетельствующих о расширении общего кругозора подростков, их приобщении к миру культуры, а также ассоциаций, навеянных молодежной субкультурой.

В возрасте 17–19 лет семантические поля основных цветов в русскоязычной культуре в целом сформированы. В этом возрасте в ответах респондентов мы наблюдаем широкий спектр архетипических ассоциаций, а также большое количество абстрактных и метафорических понятий, соотносимых с цветом. Значительно увеличивается количество ассоциаций с эмоциями и чувствами. В этом возрасте также уже сформированы уникальные личностные смыслы.

В дальнейшем (в возрасте старше 20 лет) возможно последующее расширение семантики за счет добавления в основном периферийных значений под влиянием родной или иноязычной культуры, в силу расширения кругозора,

повышения уровня образования и под влиянием профессиональной деятельности.

На рис. 1 представлены средние значения коэффициентов сходства как функции возрастной группы для трех областей семантического поля. Отлично видно, что коэффициенты сходства для ядерной и приядерной областей значительно выше, чем для периферии, но первые две области различаются не намного.

Проведенный дисперсионный анализ показал, что формирование ядерной и приядерной областей в значительной степени происходит до подросткового возраста, тогда как периферия семантического поля в значительной степени формируется на протяжении подросткового и юношеского возраста. Этот вывод был бы более очевиден, если бы в нашем распоряжении были данные для учащихся младших классов. Отсюда следует необходимость в дальнейших исследованиях расширить возрастной диапазон испытуемых в сторону более младших возрастов, а также, возможно, расширить базу испытуемых с привлечением представителей иноязычных культур.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975

Сознание как способ культурно-творческого преобразования действительности. Авторское сознание и формы его репрезентации

Мартыанов Евгений Юрьевич, студент

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

В истории изучения сознания отечественной наукой особое внимание уделялось феномену сознания как механизму культурно-творческого преобразования действительности. В нашем исследовании представлена историческая парадигма исследований сознания советскими психологами, на теоретическом уровне осмыслена ключевая роль сознания в творчестве. Дальнейшее положение вопроса требует анализа системной организации человеческого сознания. Важным в данном анализе будет исследование совокупности значения и образа как основного инструментария сознания в культурно-творческом преобразовании действительности. Корреляцию значения и образа, исследование их роли в сознании изучает психосемантика — раздел психологии, изучающий развитие и функционирование системы значений индивида. Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева явились определяющими для становления психосемантического подхода к исследованию сознания и личности в отечественной психологии.

Среди основных проблем психосемантики выделяют: исследование существования значений в индивидуальном

сознании в виде образов, знаков, символов, символических действий, влияния на них эмоциональных и мотивационных факторов. [1, с. 7]

В отличие от других наук в психологии исследование индивидуального сознания подразумевает представление его в виде многоуровневой системы, включающей как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты. В отличие от психоанализа, в рамках психосемантического подхода бессознательное рассматривается не как самостоятельная психологическая реальность, противостоящая сознанию, а как нижележащие уровни сознания, характеризующиеся меньшей расчлененностью и рефлексивностью.

В психосемантике реализуется парадигма конструктивизма, где картина мира трактуется не как зеркальное отражение действительности, а как одна из возможных «пристрастных» культурно-исторических моделей мира, которые создает единичный или коллективный субъект. В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира, на идее плюрализма истины и, как следствие, на идее множественности

путей развития как отдельного индивида, так и общества, страны, всего человечества. Областью психологической науки, изучающей структуру, генезис и функционирование системы значений, образующей в единстве с чувственной тканью и личностными смыслами индивидуальное сознание субъекта, является экспериментальная психосемантика.

Положение о социальной, культурно-исторической природе человеческой психики, представление о формировании высших психических функций путем интериоризации, «вращивания» интерсубъектных отношений в интрасубъектные формы психического, трактовка сознания как сознания, выступающего в своей внешней, экстериоризированной форме как социальный опыт, как человеческая культура, побудили Л.С. Выготского к поиску молярной единицы, позволяющей передавать социальный опыт от субъекта к субъекту и присваивать его. Такой единицей, связующим звеном процессов общения и обобщения, по мнению Л.С. Выготского, является значение. Проследивая генезис значения от его простейших форм (синкретов и комплексов) до наиболее развитой формы значения — научного понятия, Л.С. Выготский тем самым исследует становление, онтогенез сознания. Синонимом осознанности для него выступает системность организации значений, возможность переформулировок содержания высказывания, выражения одних значений через другие [2, с. 54]

Системный анализ человеческого сознания, изучение мышления и речи требуют, по мысли Л.С. Выготского, изучения значения, единицы сознания, являющейся узлом, связующим общение и обобщение. Широкая теоретическая разработка проблемы значения представлена как в теоретических работах самого Л.С. Выготского [2; 3; 4], так и в работах А.Н. Леонтьева [5; 6], А.Р. Лурия [7; 8], П.Я. Гальперина [9; 10]. Изучение научных и житейских понятий Л.С. Выготским, теоретический анализ значения и его взаимосвязей с другими образующими сознания А.Н. Леонтьева, понятие эмпирического и теоретического мышления З.В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина являются тем фондом советской психологии, который позволяет выдвигать новые гипотезы, открывает новые горизонты в исследовании проблемы значения. [11; 5]

Л.С. Выготский понимал под значением совокупность признаков, служащих для классификации упорядочивания объектов, явлений, событий окружающей действительности. [2, с. 45] А.Н. Леонтьев трактовал определение значения как «ставшее достоянием моего сознания обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т.д. [5, с. 82] Предложенная А.Н. Леонтьевым трактовка сознания как индивидуальной системы значений, данных в единстве с чувственной тканью, связывающей через перцепцию сознание с предметным миром, и личностными смыслами, опреде-

ляющими пристрастность сознания и его связи с мотивационно-потребностной сферой человека, является, по сути, семиотической, где генезис и трансформация значения как образующей сознания выступают механизмом изменения и трансформации сознания. В концепции А.Н. Леонтьева, таким образом, преодолевается, по сути, позитивистский подход, заключающийся в раздельном изучении механизмов и содержания психических процессов, и применительно к индивидуальному сознанию выделяется единый способ описания содержания сознания и механизмов его изменения, лежащий в плоскости семантического анализа.

В системной организации человеческого сознания помимо значения выделяются такие образующие как личностный смысл и чувственная ткань. Как теоретические понятия, абстрагирующие некоторые стороны реальных процессов сознания, каждое из них может быть рассмотрено особо. В нашей работе была обозначена роль значения в сознании и представлены трактовки отечественных психологов этого понятия, обратимся к двум другим образующим сознания.

Под личностным смыслом понимается отношение субъекта к миру, выраженному в значениях, т.е. как бы «значение значения» для личности, неразрывно связанное с ее мотивами, ее общей направленностью. В этом понятии отражена «пристрастность» отношения к миру активного субъекта.

Формой проявления личностного смысла может выступать эмоциональная окраска того или иного объекта, неосознаваемые установки или готовности. Осознанный личностный смысл подразумевает представленность его субъекту в некоторых социально нормированных единицах — в первую очередь в языке. [11, с. 36]

Понятие чувственной ткани сознания подразумевает ту чувственную данность мира (в форме представлений, наглядных образов, впечатлений), которая, порождаясь в практической деятельности, выступает звеном, непосредственно связующим субъекта в внешним миром. [11, с. 37]

Исследования процессов функционирования сознания требуют рассмотрения этих образующих в контексте целостного сознания, в их взаимосвязях и взаимопереходах. «Сознание человека не аддитивно. Это не связи его отдельных единиц, а внутреннее движение его образующих, включенное в общее движение деятельности, осуществляющей реальную жизнь индивида в обществе» [6, с. 91]

В этом смысле образующие сознания составляют единое функциональное целое, где их самостоятельное рассмотрение выступает как абсолютизация некоторых сторон реальных процессов, их своеобразные логические пределы. Так, рассматривая присвоение субъектом общественно выработанных значений, А.Н. Леонтьев отмечает, что «одна из сторон движения значений в сознании конкретных индивидов состоит в возвращении их к чувственной предметности мира». Другая же сторона состоит в той особой субъективности, которая выражается в при-

обрубаемой ими пристрастности, т.е. в связи с третьей образующей сознания — личностным смыслом. [6, с. 100]

Изучения форм репрезентаций в авторском сознании, взаимосвязей и взаимопереходов образующих сознания требует привлечения ряда особых методов исследования. Операциональные методы исследования актуального порождения значения включают в себя многочисленные модификации методик формирования искусственных понятий; методы поэтапного формирования применительно к построению понятий; классификационные методики, применяемые в патопсихологическом исследовании; нейропсихологический анализ решения задач. Перечисленные выше методы изучения образующих авторского сознания являются валидными только при включении в них звена семантического анализа, позволяющего проводить исследования и на уровне более дробном, чем значение, — уровне семантических признаков. [12, с. 153]

Как подчеркивал Л.С. Выготский, анализ значения требует разработки семантических методов. «Анализ исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений». [2, с. 98] Однако применение семантических методов для исследования актуального порождения значения, использование техники семантических срезов ограничиваются кратковременностью протекания самого этого процесса, невозможностью его остановить для проведения процедур измерения и, наконец, вероятностью искажения процесса под влиянием применяемых средств измерения.

В нашей работе делается попытка применения психолингвистических методов для анализа более ранних этапов обобщения, предшествующих возникновению развитого значения. Если в большинстве исследований логика порождения значения прослеживается в ходе онтогенетического или филогенетического развития, то в нашей работе мы проводим анализ уже «готовых» значений. По аналогии с исследованиями в области восприятия, где логику порождения предметного образа пытаются проследить, распредмечивая с помощью оптических устройств уже «готовый» образ, и тем самым проникнуть на генетически более ранние этапы его становления, мы предполагали с помощью ряда психолингвистических методик последовательно «раскатегоризовать» значение и затем проследить различные уровни его становления.

Формы художественных и предметных образов в литературе, репрезентирующих авторское сознание, исследовались профессором Б.О. Корманом. Разработанная классификация субъектных форм авторского сознания на материале лирики впервые была предложена им в 70-е гг. XX века. В своих трудах ученый обосновывает наличие четырех субъектных форм: собственно автор, автор-повествователь, лирический герой и ролевой герой. [13, с. 7] Особенно важным предстает феномен героя ролевой лирики (героя-маски). Данная субъектная форма репрезентации авторского сознания представляет собой «готовый

образ», который представляет собой ситуацию стандартизации. Анализ данной субъектной формы представляется нам необходимым дополнением собственно генетического анализа развития значений. Сущность «ролевой» лирики Б.О. Корман трактует следующим образом: «Суть «ролевой» лирики заключается в том, что автор в ней выступает не от своего лица, а от лица разных героев. Здесь используется лирический способ овладения эпическим материалом: автор дает слово героям, явно отличным от него. Он присутствует в стихотворении, но как бы растворившись в своих героях, надев их маску...». [13, с. 8]

В исследовании значения наиболее изученными являются формы фиксации его в языке, т.е. значения слов, предложений. Значения же, носителями которых выступают образы, а конкретнее — значения изображений, плакатов, эмблем, мимических, выразительных движений, гораздо менее изучены. Таким образом субъектная форма героя ролевой лирики представляет собой уникальное сочетание вербальных и невербальных форм фиксации значений. Герои ролевой лирики немыслимы без определенной культурно — нагруженной ситуации. Она создает представление о том или ином образе, как о маске — средстве стандартизации языковой действительности. «Культурно — нагруженная ситуация (и не только эмоциональная) нередко бывает связана с каким — либо культурным персонажем: историческим лицом, память о котором сохраняется широким кругом людей, мифологическим или фольклорным героем, литературным типом и т.д. В этом случае ситуация (или цикл ситуаций) настолько срастается с субъектом, что его имя воспринимается как ярлык данной ситуации/ситуаций. Возникает своеобразный феномен: герой — ситуация...». [14, с. 77]

Процесс стандартизации проходит долгий и сложный путь. Сложившаяся ситуация требует обоснования тезиса о единстве вербальных и невербальных форм фиксации значений в ситуации стандартизации. Раскроем данный тезис на примере ситуации стандартизации мифа об Орфее и Эвридике. В греческих мифах Орфей находит Эвридику и силой своей любви трогает даже сердце владыки ада Аида, который разрешает ему вывести Эвридику из подземного мира, но с условием: если он оглянется и посмотрит на нее, прежде, чем Эвридика выйдет на свет дня, он потеряет ее навсегда. И в драме Орфей теряет Эвридику, не может выдержать и не посмотреть на нее, она исчезает и вся его оставшаяся жизнь проходит в безысходном горе. Данный миф стандартизировался в сознании человека постепенно обрстая значениями. Приведем лишь несколько примеров: Опера «Эвридика» Якопо Пери (1600); Опера «Орфей» (К. Монтеверди, 1607); Опера «Орфей и Эвридика» (К.В.Глюк, 1762); Пьеса «Эвридика» (Жан Ануи) 1942; Камилль Коро. Орфей, выводящий Эвридику из царства мертвых. Сюжет мифа использовался В.С. Мейерхольдом, М.М. Фокиным и А.Я. Головиным, Н. Сапуновым, В. Брюсовым и М. Цветаевой, П. Валери и Р.М. Рильке, В. Гюго, В. Соловьёвым.

Процесс стандартизации вбирает в себя все вербальные и невербальные формы художественного творчества, в которых так или иначе присутствует сюжет мифа об Орфее и Эвридике. Миф аккумулирует все формы художественного творчества, включая их в ситуацию стандартизации. Для человека XXI века миф предстает совокупностью всех форм художественного творчества, обладая тем не менее, рядом устойчивых значений. Чем шире охват ситуации, чем больше форм художественного творчества она аккумулирует, тем узнаваем миф, тем лучше стандартизация, тем популярнее образы ситуации. Входя в семиотическую систему как носитель определенных значений и личностных смыслов ситуация стандартизации выступает как иконический знак, где часть информации раскрывается через отношения с всеми возможными предметами искусства, которые использовали этот знак (невербальные), а часть определяется через «субстрат», «тело» иконического знака (непосредственным миф-первоисточник).

Герои ситуации стандартизируются в художественных образах, через которые автор репрезентирует свое сознание читателю. Данной феномен, как уже было написано выше, получил название героя ролевой лирики или героя-маски. Маски могут носить имя или быть безымянными. В случае безымянной маски автор создает определенный социальный тип героя ролевой лирики, который стандартизирован в человеческом сознании. Страж — защитник, хранитель, раб — бесправный, покорный. Данные образы прошли долгий процесс стандартизации и представлены в сознании читателя сформированным, практически всегда единым, социальным типом. Со временем герой узнаваемого социального типа (раб, страж, иннок) превращается в феномен героя — ситуации, героя — маски. Социальный тип начинает восприниматься иначе, за ним стоит некий стандартизированный образ схожий с именной маской. Данного уровня стандартизации, необходимого для превращения социального типа в героя — маску, достигают не все социальные типы. Лишь герои, вызывающие

в сознании читателя конкретный момент, ситуацию стандартизации становятся героями — масками. Социальный тип превращается в имя — маску, которую автор может примерить на себя. Ярким примером такого героя в ролевой лирике А. Блока является маска раба, маска, контекст которой стандартизирован в человеческом сознании. В именных масках имя несет главную информацию героя — маски, оно становится ярлыком жизненной схемы, из которых может актуализироваться эпизод, цикл эпизодов или вся цепь. Одним из важнейших вопросов при репрезентации маски является соотношение стандартного и новаторского. Необходимо различать «внутреннее» и «внешнее» психологическое содержание маски и ее языковую репрезентацию. Психологическое содержание является инвариантным, сростается с образом, обретая его имя, и выглядит как различные в степенях конкретности ситуация, цикл ситуаций или ситуационный сценарий. Крайняя степень стандартизации оказывается абсолютным языковым трюизмом. Существуют и совершенно нестандартные репрезентации масок (как правило, у крупных поэтов и прозаиков). Подводя итог, стоит отметить, что маска подвижна и стандартна одновременно. Без стандартизации не существовало бы маски как лингвистического и литературоведческого феномена, без изменений отсутствовала бы творческая основа этого явления. [14, с. 78]

Ситуация стандартизации, в контексте которой функционирует герой ролевой лирики, аккумулирует в себе комплекс значений, понимание которых зависит от культурной компетенции читателя. Герой-маска является концентратом всех вербальных и невербальных форм значений, которые реализуются в комплексе значений, который автор наполняет личностным смыслом. Перед нами открывается механизм работы образующих сознания в культурно-творческом преобразовании действительности. Единство образующих форм обуславливает создание художественного образа, который реализуется в художественном произведении.

Литература:

1. В.Ф. Петренко Психосемантика сознания. [Текст]//Петренко В.Ф. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Текст]//Л.С. Выготский. — Москва.: Изд-во «Лабиринт», 2005.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. [Текст]//Л.С. Выготский. — Москва.: Изд-во «Смысл»; Эксмо., 2005.
4. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. [Текст]//Выготский, Л.С. Психология и марксизм. — Москва.: Педагогика., 1982., Т. II
5. А.Н. Леонтьев Проблемы развития психики. [Текст]//Леонтьев А.Н., М., 1959.
6. А.Н. Леонтьев Деятельность. Сознание. Личность. [Текст]//Леонтьев А.Н., Москва, 1975.
7. А.Р. Лурия Основные проблемы нейролингвистики. [Текст]//Лурия А.Р., М., 1975.
8. А.Р. Лурия Язык и сознание. [Текст]//Лурия А.Р., М., 1979.
9. П.Я. Гальперин К вопросу о внутренней речи. [Текст]//Гальперин П.Я. — Докл. АПН РОУОР, 1957, Р 4.
10. П.Я. Гальперин Умственное действие как основа формирования мысли и образа. [Текст]//Гальперин П.Я. — Вопр. Психологии, 1957, №6.
11. В.Ф. Петренко Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. [Текст]//Петренко В.Ф., М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983.

12. В.Ф. Петренко ПЗО Основы психосемантики. [Текст]// – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005.
13. Б.О. Корман Избранные труды по теории и истории литературы. [Текст]//Корман Б.О., Ижевск., 1992.
14. Д.А. Романов Ситуация: стандартизация языковой репрезентации, трюизмы и наворство (на материале героя-маски)// Мир в гуманитарной перспективе: СБ. Науч. тр., посвященный 65-летию со дня рождения Т.В. Бондаренко. – Тула: Изд-во Тул. Гос. Пед. Ун-та им. Л.Н. Толстого, 2006.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Технология развития духовности

Голубева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, ст.преподаватель
Казанский государственный университет культуры и искусств

В последние годы существенно понизился уровень духовной культуры российского общества. Отмечается интенсивная переориентация общественного сознания с духовных, гуманистических ценностей на ценности материального обогащения, гедонизма, сопровождаемая снижением показателей духовной жизни общества. В связи с этим имеется актуальная потребность в создании процедуры, направленной на позитивное изменение (повышение) духовности личности, которая может быть названа технологией работы психолога.

Развитие духовности личности должно осуществляться в условиях специальной программы действий экспериментатора. Программа носит авторский характер и является технологией, рассчитанной на положительные изменения в сфере духовного компонента личности [2, с.9].

Данная процедура деятельности экспериментатора соотносима с процедурами личностного роста гуманистической направленности.

Ссылаясь на В.И. Андреева [1], который выделяет критерии отличия технологии от других способов развития, можно, во-первых, выделить приоритетную цель, которая заключается в самой сути технологии — улучшение (позитивное изменение) духовности. Во-вторых, как и во многих известных тренингах (социально-психологический тренинг (СПТ), группы встреч, балинтовские группы и др.) одним из критериев достижения результата является — добровольный характер участия. В — третьих, технология, направленная на позитивное изменение духовности имеет четкую процедуру ее проведения, благодаря чему легко может быть воспроизведена компетентными экспериментаторами.

Данная процедура была разработана для повышения духовности людей, представителей различных профессий [2, с.10], поэтому единственным затруднением которое может возникнуть при применении данной процедуры на практике, является то, что для проведения ее в каждой конкретной профессиональной группе экспериментатору необходимо самому разрабатывать содержательную часть каждого конкретного метода, исходя из тех морально — нравственных качеств, той системы ценностных ориентаций и тех особенностей отношения к своей профессии, которые преобладают в данной профессиональной группе. Как и любая педагогическая тех-

нология, как и любой психологический тренинг, описываемая технология имеет систему методов, посредством которых осуществляется воздействие. В данной технологии используются следующие психологические методы развития: а) метод сюжетно — ролевых игр, широко применяемый в практике игротерапии; б) метод дискуссии, заимствованный из практики СПТ; в) метод беседы, используемый в библиотерапии (А.М.Миллер и др.); г) тренинговый метод, который в данном случае используется при проведении тренинга духовных ценностей. В основе тренинга духовных ценностей лежат идеи частично заимствованные из практики психотерапии по А. Адлеру, где основным методом психотерапевтической работы является анализ ранних воспоминаний, а также из практики психодрамы, где человек с помощью ведущего и группы воспроизводит в драматическом действии события своей жизни, разыгрывает сцены, имеющие отношения к его проблемам.

Технология, направленная на позитивное изменение духовности имеет диагностические методики, с помощью которых оцениваются изменения показателей в группе. К диагностическим методикам, используемым при реализации данной технологии можно отнести следующие:

- тест «Добро — Зло»;
- методика ценностных ориентаций;
- методика характеристик профессий.

Данная технология рассчитана на работу в группе численностью не более 20 человек, поскольку в слишком больших группах (более 20 человек), как отмечают психологи — психотерапевты, возникает тенденция обособления отдельных подгрупп со своими интересами и обратными связями. При реализации описываемой технологии психолог — экспериментатор [4] проводил работу с группами численностью 20 человек каждая, так как некоторые задания, например сочинение рассказов с использованием духовных ценностей рассчитаны на деление общей группы на подгруппы, причем, эффект выполнения задания увеличивается в зависимости от количества людей в подгруппе и соответственно от предоставленных рассказов сочинений. При формировании групп необходимо придерживаться принципа однородности по профессиональному составу. Оптимальная длительность занятий, как показывает практика, составляет 4 месяца.

В этом случае технология работы, направленная на позитивное изменение духовности носит кратковременный характер, хотя при желании представителей групп продолжительность занятий может быть увеличена. Занятия, по примеру балинтовских групп, проводятся один раз в неделю, общей продолжительностью 1,5–2 часа. Технология, направленная на позитивное изменение духовности проводится в закрытых группах, где число участников постоянно. Во многих тренингах (СПТ, социально — психологические программы по работе с интеллектуально одаренными подростками, мотивационный тренинг, группы встреч и т.д.) в качестве начального выделяется этап знакомства. Этот этап представляет собой обмен приветствиями и краткой информации о себе. Во время знакомства проявляются особенности человека, которые являются следствием его предыдущего социального опыта. В описываемой технологии стадия знакомства выделяется как начальный этап внедрения этой технологии, но осуществляется дважды. Вначале с многочисленной группой (опыт был заимствован из практики СПТ в многочисленной группе (С. В. Петрушин [3])), и после диагностического этапа — с малой группой. Использование диагностического этапа, а также этапов которые бы контролировали (этап контрольного тестирования) эффективность проведения данной процедуры в группе, выделяемые в описываемой технологии, осуществляется не во всех тренинговых процедурах, чего не скажешь о педагогических технологиях, где применение вышеназванных этапов отвечает принципам дидактики. Что касается тренингов, то анализ эффективности их проведения проверяется в основном посредством механизма обратной связи. Также известны методы выявления эффектов СПТ в многочисленной группе (С. В. Петрушин): это метод семантического дифференциала для измерения психологической атмосферы в процессе тренинга и метод анализа документов.

В отличие от других способов развития технология, направленная на позитивное изменение духовности, вскрывает психологические механизмы этапно-уровневого строения специально организованной деятельности психолога — экспериментатора, основными задачами которого являются стимулирование развития позитивных морально — нравственных качеств личности, духовных ценностей, гуманного отношения личности к своей профессии.

В этой связи можно перейти к описанию каждого конкретного этапа технологии. Технология работы с людьми, направленной на позитивное изменение духовности включает в себя два больших этапа: диагностический и развивающий. Диагностический этап состоит из следующих элементов:

1. Знакомство с представителями группы людей, работающих на конкретном предприятии. Осуществляется в общих чертах: психолог кратко говорит о себе, объясняет цели своего прихода на данное предприятие.

2. Тестирование данной профессиональной группы людей по следующим тестовым методикам: «Добро Зло»;

методика ценностных ориентаций; методика характеристик профессий.

3. Анализ полученных результатов и определение духовного уровня представителей профессиональной группы.

Переходить к следующим этапам могут как представители группы высокими показателями духовности с целью поддержания своих показателей, так и представители со средними и низкими показателями с целью их развития.

4. Набор людей из профессиональной группы в группу участников, к которым будет применяться процедура направленная на позитивное развитие духовности.

Требования к группе участников:

- Добровольный характер участия;
- Выполнение всех заданий психолога;
- Прохождение технологии до конца. Оптимальное количество участников от 15–20 человек.

1. Анализ результатов тестирования конкретно каждого участника описываемой процедуры и выбор помощника для психолога из числа участников группы.

Психолог проводит с помощником работу, в которой разъясняет ему те сферы деятельности, где потребуется его помощь. Необходимость в помощнике обусловлена следующими факторами:

- помощник поддерживает беседы и дискуссии;
- принимает активное участие в играх;
- с помощью психолога стимулирует группу к деятельности и интеллектуальной активности.

Требования к помощнику:

- наличие высоких результатов по показателям духовности;
- следование инструкциям психолога;
- активное поддержание дискуссий и бесед, активное участие в играх;
- более тесное знакомство с участниками группы. Осуществляется один раз перед началом проведения технологии, и представляет собой обмен приветствиями и краткой информации о себе.

2. Собственно технология работы, направленная на позитивное изменение духовности.

Проведение собственно технологии является развивающим элементом работы психолога с группой и включает в себя следующие этапы:

1 этап: развитие морально — нравственных качеств личности. На этом этапе выделяются две ступени:

1. Развитие позитивных морально — нравственных качеств личности.

2. Уменьшение негативных морально — нравственных качеств личности.

Развитие позитивных морально — нравственных качеств личности.

В качестве основного способа развития (укрепления) позитивных морально — нравственных качеств, предлагаются сюжетно — ролевые игры. Это игры, которые способствуют проявлению того или иного позитивного морально — нравственного качества личности, которое

было выявлено у всей группы или у конкретного индивида. Таким образом, сюжетно — ролевая игра способствует его укреплению и развитию. Спецификой сюжетно — ролевого игрового действия является то, что ситуации (сюжеты) игры должны быть максимально приближены к профессиональной деятельности данной группы и направлены на проявление одного или нескольких позитивных морально — нравственных качеств.

Уменьшение негативных морально-нравственных качеств личности. Здесь предлагается использовать два метода: метод активной беседы и метод дискуссии.

Метод активной беседы предполагает обсуждение сильно выраженных негативных качеств в группе, а также обсуждение литературных произведений, иллюстрирующих негативное влияние на личность данных качеств. Здесь возможно задание домашних заданий, но это лишь на усмотрение психолога.

Метод дискуссии предполагает дискуссию по ситуациям морального выбора. Группе предлагается такая ситуация; дискуссия развивается между представителями, выбравшими Добро и между теми участниками, которые выбирают Зло. Здесь особенно важна роль помощника, который активно развивает и постоянно поддерживает дискуссию. Важным требованием остается то, чтобы ситуации морального выбора были наиболее приближены к профессиональной деятельности представителей группы.

II этап: работа с ценностями.

Основным методом работы на этом этапе предлагается тренинговый метод. Именно тренинг является наукой создания в группе событий для участников в их субъективной реальности. *Тренинг духовных ценностей* включает следующие звенья:

1) процедуру выявления психологом тех духовных ценностей, которые оказались на последних местах;

2) беседа по каждой духовной ценности, оказавшейся на низком ранговом месте;

3) вспоминание ситуаций, которые препятствовали проявлению данной ценности у каждого конкретного участника (или моментов, периодов в жизни, с которых проявление (развитие) этой ценности стало утрачиваться);

4) проигрывание участником ситуации, которая негативно повлияла на проявление данной духовной ценности. Для этого участнику, который рассказывает (представляет) свою ситуацию группе необходимо проиграть ее с помощью других участников, которых будем называть актерами. Также, если это необходимо ведущему участнику, он может организовать сцену, наподобие того, как это делается в методе психодрамы;

5) проигрывание ситуации, которая была бы противоположна рассмотренной. Для этого необходимо обсудить в группе проигранную негативную ситуацию, выявить негативные факторы, которые повлияли на неприятие (отвержение) данной духовной ценности участником, и проследить какой материальной ценностью была заменена отверженная духовная ценность. После этого ведущий

участник предлагает противоположный вариант развития данной ситуации. Группе предлагается также проиграть противоположную ситуацию, причем по усмотрению ведущего участника актеры могут меняться ролями или могут быть заменены другими актерами;

6) заключение о необходимости утраченной духовной ценности.

На основании противоположно проигранной ситуации, которая способствовала проявлению упущенной духовной ценности, делается заключение как самим участником, так и в целом группой о необходимости наличия данной ценности у личности как актуальной.

Вспомогательным методом на этапе работы с духовными и материальными ценностями предлагается метод сочинений или рассказов. Вся группа разбивается на подгруппы в количестве 2—3 человека. Каждой подгруппе предлагается придумать рассказ, (либо психолог сам дает условия рассказа) с использованием как можно большего числа упущенных духовных ценностей. Члены группы могут самостоятельно разбиваться на подгруппы, либо психолог сам разбивает группу, группируя участников с одинаковыми упущенными духовными ценностями.

Другим вспомогательным методом на этом этапе является метод обучения ценности. Психолог дает группе ситуацию, в которой знакомый близкий человек не воспринимает (отвергает) какую — либо духовную ценность. Члены группы должны дать свои советы, относительно того, как сделать данную духовную ценность актуальной. Вариант задания «принятие ценности»: «Мой близкий человек не воспринимает литературные произведения. Что я могу сделать для него, чтобы он принял данную духовную ценность».

III этап: развитие гуманного отношения личности к своей профессии.

Этот этап является необходимым и актуальным, поскольку мы ориентируемся на работу с профессиональными группами. В качестве основного метода работы на данном этапе предлагается активная беседа. Участники группы самостоятельно ищут материалы, в которых представлен самоотверженный труд наиболее известных и заслуженных личностей, представителей данной профессии. Участники изучают и обсуждают данные материалы. В зависимости от активности группы, участникам можно предложить домашнее задание на самостоятельный поиск этих данных. Этот этап требует особой компетентности от психолога, т.к. психолог должен изучить все материалы о наиболее известных и заслуженных деятелях исследуемой профессии.

Общая продолжительность одного занятия составляет 1,5 — 2 часа, занятия проводятся один раз в неделю. Продолжительность одного цикла занятий составляет 4 недели, т.к. именно через 4 недели эффективнее всего проводить контрольное тестирование.

Контрольное тестирование участников группы производится по следующим по тестовым методикам: — Л.М. Попова «Добро — Зло»; ценностных ориен-

таций; — характеристик профессий.

Данная процедура может проводиться неограниченное число раз до наступления эффективного результата [2,4].

Таким образом, предлагаемая технология развития может применяться в целях повышения духовности людей различных специальностей.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. В 2 кн. Кн. 2. — Казань: КГУ, 1998. — 320 с.
2. Голубева О.Ю. Развитие характеристик духовности личности в условиях специально организованной деятельности: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.13. — Казань: Изд-во КГУ, 2006. — с. 22—36.
3. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и Зло в этической психологии личности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 240 с.
4. Петрушин С.В. Психотренинг в многочисленной группе. — Казань: КГУ, 1998. — 146 с.

Представления студентов о профессионально важных качествах психолога в процессе обучения в вузе

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

Востребованность профессии «психолог» в современной социокультурной ситуации в нашей стране является ответом на социальный заказ, связанный с развитием и максимальным использованием ресурсов человека в различных видах социальной практики. Множество сложнейших проблем в области политики, образования, медицины и социальной сферы сегодня невозможно решить без участия специалистов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющих практическими умениями и навыками.

Сформировавшаяся в конце XX века потребность в таких кадрах спровоцировала резкое увеличение количества психологических факультетов в высших учебных заведениях, нацеленных на подготовку психологов в области практической психологии. Однако быстрая и повсеместная коммерциализация психологического образования, отсутствие моделей образования, охватывающих общетеоретическую и прикладную подготовку, неадекватность представлений о будущей профессии абитуриентов, студентов и выпускников психологических факультетов привели к «девальвации» психологической профессии и сложностям в трудоустройстве психологических кадров.

Подготовка профессиональных психологов оставалась предметом длительных дискуссий и поисков многих поколений отечественных психологов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, М.В. Соколов, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский). Эти исследования позволяют понять, что многие недостатки в профессиональной подготовке психологов накапливались постепенно, отражая не только этапы станов-

ления психологического знания, специфику оформления дисциплинарного статуса психологии, факторы возникновения и развития новой профессии, но и тот социально-политический и социально-экономический контекст, который складывался в российском обществе в различные периоды ее истории.

Неоднозначность трактовки сущностных характеристик и функций профессионала-психолога порождает проблемы осмысления его статуса, подверженного многочисленным влияниям, зависимость от запросов общества и его конъюнктуры, уровня развития психологической науки и ее практики. Это затрудняет разработку концепции подготовки профессионального психолога в вузах, а также формирование в массовом сознании позитивного образа практикующего психолога, развитие его профессиональной культуры как ментальной характеристики ответственных специалиста.

В многочисленных исследованиях убедительно доказана зависимость профессионализации от наличия специальных способностей к профессиональной деятельности и уровня развития индивидуально-личностных качеств, соответствующих требованиям выполняемой деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.). Термин «профессионально важные качества» (ПВК), которым обозначаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на успешность освоения деятельности и эффективность ее выполнения, впервые появился в рамках психологии труда в связи с необходимостью профессионального отбора и профессиографического анализа. А.А. Деркач подчеркивает, что специфические для профессии психолога качества проявляются в сформир-

рованности всех компонентов психики профессионала — психических процессов, свойств, состояний, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность [4].

Р.Б. Кстлсл и его сотрудники вывели средний типовой личностный профиль психолога: высокие интеллектуальные способности, эмоциональная устойчивость, независимость, настойчивость, уверенность в себе, неприверженность стандартам, несклонность к морализаторству (слабость супер Эго), общительность, высокое противодействие усталости при работе с людьми, предприимчивость, высокий уровень сензитивности, живой отклик на все происходящие события, способность находить интерес и новизну даже в повседневных делах, недоверие авторитетам, стремление все проанализировать и понять самим, критичность мышления, терпимость к противоречиям и неясностям.

В. Бачманова и Н.А. Стафурина (1985) основной специальной способностью психолога называют талант общения. В структуре этой способности выделяются следующие составляющие:

- 1) умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т.д.);
- 2) умение понимать внутренние свойства и особенности человека (проникновение в его духовный мир, интуиция);
- 3) способность к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта и уважение к человеку, готовность помочь человеку);
- 4) умение анализировать свое поведение (рефлексия);
- 5) умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль).

В отдельную группу можно объединить работы рефлексивного плана. Многие психологи подвергают обоснованной критике систему профессионального психологического обучения, построенного лишь на овладении психологическими техниками (К.Р. Роджерс, Х. Джскинс, Л.Б. Мерфи и др.). В этих работах подчеркивается необходимость формирования, в первую очередь, профессиональной позиции психолога, определенных личностных качеств, профессиональных способностей.

Е.С. Романова среди качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности психологов, выделяет следующие: высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания; высокий уровень развития переключения и распределения внимания; хорошее развитие образной и словесно-логической памяти; высокий уровень развития образного мышления; развитие логического мышления; хорошее развитие мнемических способностей (долговременная и кратковременная память); коммуникативные способности; умение слушать; вербальные способности; ораторские способности; способность к самоконтролю; высокая степень личной ответственности; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность,

находчивость, разносторонность; любознательность и обучаемость; тактичность, воспитанность; склонность к сопереживанию; инициативность; целеустремленность, настойчивость; интуиция, умение прогнозировать события; умение хранить тайну; творческое начало; эрудированность.

Можно выделить в качестве еще одной группы работы, в которых специалисты идут «от противного», пытаясь выделить явные противопоказания для работы в качестве психолога. И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, П.С. Пряжников среди качеств, препятствующих эффективности профессионального становления и деятельности психологов (анти-ПВК) выделяют, прежде всего, психическая и эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; замкнутость; нерешительность; неумение общаться, неспособность выстраивать с людьми отношения на взаимно-уважительной основе. Применительно к будущей работе психолога, — это не просто бестактность или невоспитанность, это препятствие для построения подлинно диалогического взаимодействия с клиентом (или с коллегами). Ненависть к людям, стремление «мстить» им непонятно за что. Неумение понять позицию другого человека; ригидность мышления; низкий интеллектуальный уровень [8]. Применительно к будущему студенту-психологу можно выделить и такие нежелательные качества, как «лень», безынициативность, а также пассивную установку на то, что преподаватели «должны» постоянно интриговать и развлекать студентов на своих занятиях.

Существуют классификации ПВК для психолога-диагноста, психолога-практика, психолога-исследователя, психолога-консультанта. Психологов-исследователей отличает эмоциональная холодность и рационализм в установлении контактов, сдержанность и общая интеллектуальность при выраженном интересе к человеку. Для психологов-практиков характерна готовность к контактам, умение их поддерживать, сохранять эмоциональное самовладение в процессе общения, эмоционально притягивать к себе других людей, интеллектуальность, высокая чувствительность, ответственность, опора на себя при принятии решений [1]. Профессионально успешных психологов-практиков, занимающихся дифференциально-диагностической и психокоррекционной работой, отличают высокий вербальный интеллект, интуиция, эмпатия, развитые коммуникативные способности. У них высокие показатели поисковой активности и индивидуализма, высокие баллы как по формально-логическим интеллектуальным пробам соотносятся с более выраженными чертами абстрактного гуманизма и демонстративности при меньшей мягкости и способности к состраданию [10].

Степень развития ПВК свидетельствует о качестве профессионального становления и развития педагогов-психологов. Поэтому важно изучать ПВК психологов с целью создания максимально адекватных условий для формирования этих качеств на этапе профессионального обучения и дальнейшего их развития в ходе профессионального становления.

Существующая сегодня практика подготовки психологов показывает, что возникшее в настоящее время разнообразие способов практического приложения психологических знаний и сложность стоящих перед психологом задач не обеспечиваются в должной мере существующей вузовской подготовкой. Можно зафиксировать наличие следующих противоречий: — между увеличением количества факультетов психологии в вузах и низким процентом трудоустроенности выпускников-психологов по специальности; — между представлениями студентов о профессии психолога и реальными требованиями к его деятельности в различных областях социальной практики.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: психологические концепции профессионального развития и акмеологии (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, О.Г. Носков, Н.С. Пряжников); основные положения о специфике профессиональной деятельности психолога (Ф.Е. Василюк, И.В. Вачков, А.И. Донцов, В.Н. Дружинин, Н.И. Исаева, Н.Н. Обозов); концепция личностно-профессионального развития студентов (Г.М. Белокрылова, А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, И.Б. Котова, Г.Ю. Любимова, М.М. Мамардашвили, Е.Е. Сапогова и др.)

В нашем исследовании изучались представления об образе психолога-профессионала психолога в сознании студентов. В качестве испытуемых выступили студенты психолого-педагогических специальностей, так как получают более объемные знания о личностных особенностях человека, о профессионально важных качествах личности, чем студенты других специальностей. По данным Методики образа профессионала (анкеты) были выявлены профессионально важные качества (ПВК). С целью анализа образа профессионала данные сопоставлялись по частоте встречаемости и рангам, присвоенным показателям. Значимость различий оценивалась по уровню значимости p . Результаты показали, что в частотных словарях (частота встречаемости = 0,117) первого курса наиболее употребительными являются характеристики «общительный» (93 %), «искренний» (87 %), «понимающий» (86 %); второй курс — внимательность, компетентность, ответственность, толерантность, развитость интеллектуальной сферы в качестве ПВК психолога недооцениваются. Начиная с четвертого курса все студенты, а также и эксперты подчеркивают необходимость развития интеллектуальной сферы: компетентность, внимательность, самостоятельность, ответственность. Менее важными являются качества такие как, жизнерадостность, общительность, последовательность. Представления студентов пятого курса и экспертов о значении таких показателей, как развитость интеллектуальной сферы, профессионализма, ответственность, самостоятельность, значимо не различаются. Только студентами, в отличие от экспертов более важ-

ными считаются такие качества общительность и жизнерадостность.

В определениях ПВК психолога на старших курсах, как и в определениях себя, все чаще можно встретить профессиональную терминологию. Студенты переходят с обывательского на более научный язык. Помимо «сопереживающий» все чаще можно встретить «способный (склонный) к эмпатии», не только «уверенный в себе», но и «с адекватной самооценкой». Также появляются такие определения как «адаптирующийся», «конфиденциальный», «гуманный», «логически мыслящий», «центрированный на клиенте», «эмоционально стабильный». Характеристики познавательной сферы психолога определяются понятиями «культура речи», «гибкость мышления», «творческое воображение» и т.д. Студенты составляя словесный образ компетентного психолога, уже оперируют понятиями, усвоенными в процессе профессионального образования. В частотных словарях наиболее употребительными становятся характеристики «компетентный», «образованный». Студенты осознают значимость в личности психолога получаемого профессионального образования. Большинство из них видят в психологе в первую очередь не только доброго и умного человека, но компетентного, грамотного профессионала. Видимо, это связано с осознанием огромного количества теоретических знаний и практических навыков, необходимых для деятельности психолога. Без их наличия студенты не представляют себе свой будущий профессиональный образ.

Анализ рангов ПВК психолога позволил прийти к выводу, что испытуемые, независимо от уровня профессионализации, присваивают первые ранги таким показателям, как профессионализм, эрудиция, доброта, дружелюбие, коммуникативные качества. Студенты 3 и 4 курсов и эксперты присваивают первые ранги развитости интеллектуальной сферы. Никто из студентов, в отличие от экспертов, не присвоил первого ранга таким показателям, как любознательность, адекватность и личностная зрелость.

На современном этапе развития отечественной науки представления о психологии как науке, как учебной дисциплине и как профессии претерпевают значительные изменения. В этой связи актуальной становится задача развития адекватных представлений о психологии как профессии и представления о себе как будущем профессионале у будущих психологов. Как справедливо замечает В.Г. Асеев, «...до сих пор усилия человека были в основном устремлены на познание внешнего мира и лишь в слабой степени на самого себя. Между тем, успешность познания и преобразования внешнего мира непосредственно связана с самопознанием человека, его умением управлять собой, осознавать и осуществлять свои цели и ценности. Необходимо сосредоточить внимание на изучении человека как неповторимой индивидуальности, как субъекте собственной жизни и психической деятельности».

Литература:

1. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
3. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2006.
4. Рубцов В.В. Стратегия развития высшего психологического образования // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2.
5. Собчик, Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики — М.: Институт прикладной психологии, 1998.
6. Темнова, Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. доктора психологических наук: 19.00.13 — Москва, 2001.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. /Л.Б.Шнейдер. М.: МОСУ, 2001 г.

Влияние пренатального периода на характер человека

Липецкий Николай Николаевич, студент

Восточно-Европейский институт психоанализа (г. Санкт-Петербург)

Внастоящий момент наука накапливает теоретические и эмпирические предпосылки для зарождения и активного развития нового по современным рамкам психотерапевтического направления в психологии — пренатального. Этому в немалой степени способствует взаимная кооперация специалистов различных научных направлений, а также рост взаимопонимания и взаимоуважения врачей, психологов и психотерапевтов.

Человечество всегда проявляло большой интерес к таким категориям как жизнь и смерть и всегда пыталось осмыслить и понять, какие тайны лежат за их гранью. Лев Николаевич Толстой писал по этому поводу: «Мы не можем представить себе жизнь после смерти и не можем вспомнить жизнь до рождения потому, что не можем представить себе ничего вне времени». Так сложилось, что практически повсеместно общепринятым считается, что жизнь человека начинается именно с момента рождения. Но в последнее время проводится все больше исследований с целью найти ответ на вопрос: «Какой же момент можно считать действительным началом человеческого существования?». Результаты данных исследований все чаще наталкивают ученых на первый взгляд на невероятную мысль, что вполне рационально считать началом жизни — момент зачатия ребенка. При этом важное место отводится планированию семьи. Исследователями приводятся различные доводы о том, что возможно желание или не желание рождения ребенка может коренным образом оказывать свое влияние на его психологические особенности в будущем. Установлено, что еще до рождения в утробе матери плод уже может видеть, слышать, а также выражать свое недовольство по какому-либо поводу. В связи с этим появляется широкий ряд морально-этиче-

ских вопросов, в особенности связанных с проблемой нежелательной беременности и осуществления аборт. Ведь, к сожалению, в нашей стране число абортов в два раза превышает количество деторождений.

На сегодня написано множество теоретических работ и создано большое количество практических рекомендаций в области психологии родовспоможения, охраны материнства и детства, психологической подготовки будущих родителей, психологического сопровождения перинатальной утраты и пр. Собственно психологическому исследованию пренатального периода и его непосредственному влиянию на развитие и характер ребенка после рождения уделяется меньше внимания. Поэтому разработки исследований в этой области являются актуальными и необходимыми.

В данной статье представлены результаты исследования влияния пренатального периода на характер человека. Существует достаточно много ученых-психологов посвятивших свои психологические исследования изучению данной темы: С. Гроф — разработал теорию базовых пренатальных матриц; Х. Кренц — занимается вопросом пренатальной психотерапии; Т. Верни — изучал влияние негативных эмоций матери на плод и ход беременности; А. Бертин — занимался вопросом возможности внутриутробного воспитания ребенка; С. Фанти — является родоначальником и основателем направления микропсихоанализа; О. Ранк — утверждал, что изгнание плода из материнского чрева является «основной травмой» рождения, и др.

У истоков XX-го столетия берет свое бурное развитие такая наука как генетика. Проводившиеся в те времена исследования позволили ученым предположить, что та

информация, которая находится в генах, включает в себя не только память о структуре тела человека, но также и психологическую структуру предшествующих поколений. Последняя треть XX-го века явилась началом научных исследований психической жизни человека до рождения, формирования той области знаний, которую стали именовать пренатальной и перинатальной психологией [1, с. 17]. Появившейся пренатологической отрасли психологии выделили роль смежной науки, между, непосредственно, психологией и медициной.

Период пренатального развития — это период от зачатия до рождения. Принято считать, что особенности пренатального периода определяют характер развития на следующих этапах жизни ребенка и даже взрослого человека. Дозревание будущего младенца в пренатальном периоде происходит в строго контролируемой среде — матке и преодолевает несколько последовательных этапов: герминальный, эмбриональный и фетальный. Внешняя среда оказывает свое влияние на плод практически с самого момента зачатия, и оно продолжается в материнской утробе. На пренатальное развитие также оказывают влияние факторы заключенные внутри семьи ожидающей рождения малыша. К этим факторам можно отнести условия жизни и материальное положение будущих родителей, эмоциональную атмосферу и чувственные переживания, состояние соматического здоровья отца и матери, наличие вредных привычек у родителей и пр. Все это предопределяет успешность прохождения пренатального периода.

Невзирая на то, что роды являются генетически запрограммированной последовательностью событий, особенности появления на свет каждого конкретного ребенка обуславливаются культурными, историческими и семейными условиями [2]. Самые простые психические явления начинают возникать еще во внутриутробном периоде развития ребенка. Они появляются не в направлении от внешнего к внутреннему, а наоборот, сначала простые психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия его задатков и первых внешних влияний. Потом простые внешние действия, которые формируются, после рождения и руководствуются уже теми психическими явлениями, которые возникли раньше, они развиваются на основе более сложных сенсорных контактов с внешним миром, первых практических действий с предметами и т.п. [3]. Из вышесказанного можно вывести положение о том, что общее психическое развитие в онтогенезе осуществляется не от внешнего к внутреннему, а всегда на основе непрерывного взаимодействия внешнего и внутреннего.

В основу данного исследования была положена теоретическая классификация базовых перинатальных матриц (БПМ) выделенных в середине прошлого века американским психологом и психиатром Станиславом Грофом [10]. В основе данной классификации лежит положение о системе конденсированного опыта (СКО) — это особое сгущение воспоминаний, состоящее из опыта различных жизненных периодов человека. Воспоминания, принадле-

жащие к отдельной СКО, имеют похожую основную тему и связаны с сильным эмоциональным зарядом одного и того же качества. Это патологические устойчивые образования в нашем бессознательном, возникающие вокруг первоначальной психотравмы [4].

Классификация БПМ включает в себя четыре основные матрицы:

- **БПМ-I «Матрица наивности»** — период от зачатия до первых схваток. Закладывает в себе опыт симбиотического единства плода с материнским организмом. В антенатальном периоде опыт этой матрицы отображается в оптимизме индивида, его высокой эмпатии, умении принимать и давать любовь, успешное прохождение стимулирует человека к постоянному личностному росту и развитию.

- **БПМ-II «Матрица жертвы»** — период с момента начала схваток и к полному раскрытию шейки матки (к потугам). Ребенок переживает ощущение нарастающей тревоги, которая связана со смертельной опасностью. Успешность данного периода закладывает у ребенка умение находить выход из сложных ситуаций, быть терпеливым и в то же время настойчивым.

- **БПМ-III «Матрица борьбы»** — период потуг и прохождения плода через родовые пути. Движение ребенка по родовому каналу сопровождается сильными механическими сдавливаниями и удушьями. Успешное прохождение этой матрицы закладывает уверенность в себе и формирует в будущем лидерские качества человека.

- **БПМ-IV «Матрица свободы»** — период с момента рождения до седьмого дня жизни ребенка. Мучительный процесс борьбы за рождение подходит к концу, за пиком боли и напряжения следует внезапное облегчение и релаксация, ребенок впервые видит яркий свет. От успешности прохождения данного периода зависит способность человека доводить начатое до конца, получать удовольствие от сделанной работы и от жизни в целом, видеть и уметь находить цель жизни, свое предназначение.

Психоаналитики выдвигают различные гипотезы, согласно которым допускается наличие существенных психологических различий между детьми, рожденными при помощи кесарева сечения и рожденными естественным путем. Принимая во внимание данные утверждения можно предположить, что в ближайшем будущем социум ждут важные изменения как общественного, так и психологического плана. Ведь ежегодно доля детей рожденных кесаревым сечением неуклонно возрастает.

Исходя из клинических наблюдений, С. Гроф предположил возможные психические особенности людей, которые миновали во время своего рождения прохождение через родовые пути. По его мнению, в основе стиля жизни людей рожденных путем кесарева сечения лежат трудности или неспособность давать отпор внешней среде, достигать поставленных целей, бороться за жизненные блага. Все это может выражаться через неструктурированные чрезмерные требования к окружающим и череду обиженных уходов.

В проведенном исследовании приняли участие учащиеся 6–9 классов общеобразовательной школы г. Санкт-Петербурга. Подростки в возрасте от 13 до 17 лет. Выборка являлась однородной, все участники это ученики обычных не специализированных (гимназических) классов. Всего в исследовании приняли участие 50 человек — 25 человек в экспериментальной группе (дети, рожденные при помощи планового кесарева сечения) и 25 человек в контрольной (рожденные естественным путем). Фактор особенности рождения может представлять особую важность влияния на процесс психологического развития в период формирования и становления личности, которым и является пубертатный период.

Целью работы стало определение степени и особенностей влияния пренатального периода на характер человека. В ходе исследования были использованы следующие методики: Опросник структуры темперамента Русалова (Д-ОСТ) [5], Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) [6], Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) [7], Цветовой тест Люшера (The Lusher Color Test) [8]. Опросник Русалова позволил оценить свойства «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента подростков. Опросник УСК дал диагностическую характеристику локуса контроля в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, а также в области здоровья. Опросник Басса-Дарки дает описание агрессивных и враждебных реакций. А использованный в исследовании тест Люшера посредством цветовых выборов испытуемых позволил судить о направленности на определенное настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности.

По следующим показателям были получены статистически достоверные различия: в экспериментальной группе выявлены достоверно более высокие показатели социального темпа и социальной эмоциональности и более низкие показатели эмоциональности и предметной эргичности по сравнению с группой подростков рожденных естественным путем. В контрольной группе обнаружены достоверно более высокие показатели физической агрессии и негативизма в сравнении с результатами подростков рожденных кесаревым сечением.

Таким образом, можно говорить о том, что подросткам, рожденным при помощи кесарева сечения свойственна повышенная чувствительность в коммуникативной сфере, а это в свою очередь может выражаться в особой чувствительности к неудачам в общении. Также им свойственны более высокие характеристики скорости речедвигательных актов в процессе общения, речедвигательная быстрота, быстрота говорения, высокие скорости и возможности речедвигательного аппарата. Но при этом, их можно охарактеризовать в целом как несколько менее эмоциональных и чувствительных. Подросткам, рожденным при помощи кесарева сечения свойственно большее внутреннее спокойствие и уверенность в себе по сравнению

с подростками из контрольной группы. При этом экспериментальной группе в меньшей степени свойственна потребность в освоении предметного мира и стремление к умственному и физическому труду. С точки зрения проявлений агрессивного поведения такие дети менее склонны использовать физическую силу против другого лица, и менее склонны к оппозиционной манере в поведении.

При анализе других показателей в среднем была выявлена более низкая тенденция к внешнему экстеральному локусу контроля у подростков из экспериментальной группы. Это в свою очередь говорит о том, что такие дети испытывают меньшее давление среды и им в меньшей степени свойственно приписывать причины происходящего внешним факторам, например, судьбе или случаю. Это означает, что такие подростки более ответственны за собственные действия, лучше осознают смысл своей жизни, склонны давать более позитивную оценку окружающему миру. Отчасти такие характеристики подтверждаются ранее описанными результатами, полученными в ходе данного исследования.

Анализ результатов, полученных по тесту Люшера показал, что в контрольной группе было отмечено наличие тревожности у 33% подростков, тревожности с тенденцией к росту — у 40%, отсутствие тревожности у 27%. У подростков, рожденных кесаревым сечением, тревожность обнаружилась у 41%, тревожность с тенденцией к росту — у 37%, отсутствие тревожности у 22%. В экспериментальной группе зафиксированы достоверно более частые выборы коричневого и серого цвета на местах третьей и четверной позиции (предпочитаемые цвета). Особенности таких предпочтений могут свидетельствовать о стремлении к простым инстинктивным переживаниям, возможном наличии физического истощения, переутомления как формы защиты и барьера, отгораживающего подростка от раздражителей внешнего мира. Также возможно проявление пассивности и инертности в когнитивной сфере, усталости и стремления ограничить социальный круг общения. Такие результаты могут быть следствием сдержанности этих подростков при их характерном стремлении к внутреннему самоконтролю. Учитывая повышенную социальную эмоциональность и тревожность, может проявляться неосознанное противоречивое стремление отгородить себя от социальных контактов и одновременная потребность в вербальном социальном взаимодействии, что и приводит к психическому истощению в результате состояния внутренней напряженности. Также подобные результаты могут говорить о том, что подростки, рожденные путем кесарева сечения, быстро теряют интерес к работе и учебе. Фактически это можно отнести к последствиям отсутствия при рождении процесса прохождения через родовые пути.

В результате перечисленных явлений и обобщения экспериментальных данных было подтверждено, что характер родоразрешения вполне может оказывать влияние на последующее формирование черт характера человека, а также что характер подростков, рожденных путем ке-

сарева сечения, отличается от характера подростков рожденных естественным путем. Это может быть следствием изменения хода последовательности прохождения перинатальных матриц, в результате проведения операции кесарева сечения. В то же время следует учитывать и фактор воспитания, так как операции кесарева проводятся в основном в экстренных случаях и соответственно отношение родителей к таким детям может иметь несколько другой оттенок, а именно меньше давления со стороны родителей, больше заботы.

Философия и психология на сегодняшний момент практически не могут предложить практике интегрированную

целостную модель пренатального внутриутробного развития. Но стоит отметить, что пренатальной физиологии как эмпирико-аналитической науке в большей степени принадлежит признание объективности эмбриональной психики. Проведенное исследование это попытка «приоткрыть завесу» над малоизученными на сегодняшний день механизмами формирования и влияния внутриутробной психики человека на жизнь и особенности его личности после рождения. Полученные результаты ставят множество новых вопросов, на которые только предстоит ответить современной и быстро развивающейся системе научного знания.

Литература:

1. Перинатальная психология и медицина / Материалы межд. конф. — Иваново, 2002. 212 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
3. Материалы V Всероссийского Конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии (Москва, 29 мая — 2 июня 2005 г.). — М., 2005.
4. Grof S. Realms of the human unconscious. Dutton, New York. 1976.
5. Русалов В.М. Опросник структуры темперамента. М., 1990.
6. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ.-СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. 224 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006. 672 с.
8. Люшер М. Цвет вашего характера. М.: Вече, Персей, АСТ, 1996. 400 с.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006.
10. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. — М.: «Издательство АСТ», 2005.

История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии

Михальченко Ксения Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В нашем далеком детстве мамы и бабушки рассказывали нам сказки, не подозревая, возможно, что тем самым использовали один из самых эффективных методов психологической коррекции — сказкотерапию.

Сказка — средство приобщения ребенка к миру человеческих судеб, к истории; это «золотой ключик» к изменению окружающего, его творческому, созидательному преобразованию. Ребенок наполовину живет в воображаемом, нереальном мире, и не просто живет, а активно действует в нем, перестраивая его и себя. Именно из этой сокровищницы он черпает сведения о реальности, которой еще не знает, черты будущего, о котором еще не умеет задумываться. [4]

Процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения [1, с. 84].

Сказочная метафора в силу присущих ей особых

свойств оказывается способом построения взаимопонимания между детьми, отношения к себе как к индивидуальности. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и способов их разрешения. Сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. Поэтому сказка может дать символическое предупреждение о том, как будет развиваться ситуация, что немаловажно в коррекционной работе [3, с. 35].

К.И. Чуковский считал, что цель сказки «заключается в том, чтобы воспитать в ребенке человечность — эту дивную способность волноваться чужим несчастьем, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою. Ведь сказка совершенствует, обогащает и гуманизирует детскую психику, так как слушающий сказку ребенок чувствует себя ее активным участником и всегда отождествляет себя с теми из ее персонажей, кто борется за справедливость, добро, свободу».

Сказка — это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребёнка, мощный инструмент развития. Именно психологическое содержание сказок, символическое отображение психологических явлений делают народные сказки незаменимым инструментом воздействия на человека. [4]

Психолог, работающий в школе, постоянно задает себе два вопроса: «Что?» и «Как?». В том смысле, что каждый день в случае оказания психологической помощи ребенку специалист пытается разобраться в том, что, собственно, происходит и как помочь маленькому клиенту преодолеть возникшие трудности.

Поиски ответа на вопрос «что?» осуществляются с помощью многообразных методов психодиагностики, наблюдения, бесед с родителями и учителями и т.п. А вот когда более или менее ясным становится ответ на первый вопрос, встает со всей своей чугунной простотой и неприступностью вопрос «как?». На этом этапе многие школьные психологи, к сожалению, пасуют, поскольку от диагностики надо переходить к полному неожиданностям и риска пути психокоррекции и психотерапии.

Обогащение практической психологии новыми средствами эффективной работы с детьми, предоставляемыми, в частности, таким направлением, как сказкотерапия, является отрадным фактом последнего десятилетия. Теперь на пресловутый вопрос «как?» нашелся один из красивых и эффективных ответов. Развивающий и психотерапевтический потенциал сказок при всей его очевидности использовался практической психологией образования недостаточно. А ведь сказкотерапия оказывается эффективной в работе не только с дошкольниками или младшими школьниками, но и с подростками и старшеклассниками. Более того, существуют психотерапевтические сказки для учителей.

Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных) дает удивительный эффект и помогает человеку преодолеть различные жизненные трудности. Отчего же это происходит? Попробуем разобраться, выделив разнообразные психологические трактовки содержания сказок, в частности, те позиции, которые сложились в науке по вопросу об источниках появления однородных сказочных мотивов.

Первая позиция, которую отстаивал М. Мюллер, заключается в интерпретации мифов (а следовательно, и волшебных сказок) в качестве искаженного изображения таких природных явлений, как солнце и его разнообразные воплощения, а так же луна, заря, жизнь растений, гроза.

Вторая позиция принадлежит Л. Лейстнеру (чуть позже тот же взгляд отстаивал Г. Якоб), показавшему взаимосвязь между основными сказочными и фольклорными мотивами и повторяющимися символическими снами.

Третья позиция, на которой стоял А. Бастиан, заключалась в рассмотрении основных мифологических мотивов как «элементарных идей» человечества, которые не передаются от одного человека к другому, а являются врожденными для каждого индивида и могут возникать в

разных вариациях в самых разных странах и у разных народов.

Четвертая позиция, пожалуй, наиболее разработанная и авторитетная, отстаивается представителями аналитической психологии, идущей от работ К.Г. Юнга.

Особое значение имеют сказки в юнгианской психологии. Функциональные структуры коллективного бессознательного — архетипы — Юнг сравнивал со стереометрической структурой кристалла. Это первичные формы, организующие психические содержания, схемы, согласно которым образуются мысли и чувства всего человечества. Результатом актуализации архетипов становятся архетипические идеи, являющиеся основным содержанием мифологических представлений. Сказка в концепции Юнга выступает средством встречи ее читателя с самим собой. Сказочный сюжет рассматривается как отражение внутреннего мира читателя, в сказке описывается индивидуализация как процесс своеобразного внутреннего путешествия. Поиск и выявление изначальной, первозданной, архетипической «самости» составляет отличительную черту многочисленных исследований сказки юнгианского толка.

Концепция К.Г. Юнга и специально проведенные эксперименты доказывают, что даже современный цивилизованный человек в своей реальной жизнедеятельности руководствуется подчас не осознанно принятыми решениями, базирующимися на рациональном мышлении, а установками, имеющими мифологизированный характер и не подчиняющимися законам формальной логики. Отсюда — неосознанное стремление к мифам и сказкам.

Установление Юнгом известных аналогий между различными видами человеческой фантазии (включая миф, поэзию, сказки, бессознательное фантазирование во сне), его теория архетипов расширили возможности поисков ритуально-мифологических моделей в самой психике. Юнг (кстати, увлеченный сказочно-мифологическими мотивами произведений Вагнера) не просто создал новую психологическую школу — он открыл человечеству неожиданные глубины психического, связанные с мифологизмом; его идеи послужили основой для создания огромного числа художественных произведений, в том числе и фантастических, и сказочных.

Последователи школы Юнга неустанно демонстрируют проявления архетипического в самых разных аспектах жизни человека. Литература и фантастика, по их мнению, являются ярчайшими проявлениями мифологизированного содержания коллективного бессознательного.

Одна из наиболее ярких последовательниц юнгианского взгляда на природу волшебных сказок М.-Л. фон Франц указывает на разницу между третьей и четвертой позициями: «Для нас же... архетип — это не столько «элементарная идея», сколько «элементарная эмоция», элементарный поэтический образ, фантазия, а возможно, даже элементарный импульс, направленный на совершение некоего символического действия» (1998, с. 16). Важность эмоциональной составляющей при психологическом

исследовании она обозначает, демонстрируя неизбежность смешения разных архетипов при сугубо рациональном подходе и превращения их в хаос, что обусловлено взаимодействием и взаимовлиянием архетипов. «Это похоже на то, что происходит при печатании наложенных друг на друга фотографий, которые уже никак нельзя представить в отдельности. Вероятно, нечто подобное происходит и в бессознательном, что обусловлено его относительной вневременностью и внепространственностью» (с. 22).

Первые научные теории, посвященные проблеме волшебных сказок, относятся к XVIII веку. Речь идет не только о целенаправленном собирательстве фольклорных сказок, предпринятом братьями Якобом и Вильгельмом Гримм (чуть позже такую же работу провел Перро во Франции), но и о попытках интерпретаций их содержания (И.И. Винкельман, И.Г. Гаман, И.Г. Гердер, К.Ф. Моритц и др.). Так, например, И.Г. Гердер видел в сказках символическое отражение древних забытых верований.

Расхождения во взглядах появившихся в XIX веке школ особенно ярко проступают в отношении к вопросу о причинах поразительного сходства мотивов сказок, бытующих у разных народов. Так, можно говорить о трех основных точках зрения на эту проблему:

1. «индийская версия», согласно которой все основные сказочные сюжеты и образы родились в Индии и позже распространились по Европе (Т. Бенфей);
2. «вавилонская версия», утверждавшая, что именно Вавилон является родиной сказок, а перевалочным пунктом на их пути в Европу был полуостров Малая Азия (А. Йенсен, Х. Винклер, Е. Штукен);
3. «версия многих центров», настаивавшая на невозможности указать одно конкретное место рождения всех волшебных сказок, что подразумевает возникновение разных сказок в разных странах («финская школа», основанная К. Кроном и А. Аарне).

Последняя точка зрения любопытна еще и предложенным методом определения «первичного» варианта сказки: с помощью анализа всех сказок со сходным мотивом предлагалось выбрать самую подробную, поэтичную и понятную версию, которую и следует рассматривать как изначальную. Кстати, этот взгляд был подвергнут достаточно аргументированной критике со стороны М.-Л. фон Франц, указавшей на то, что передаваемая из уст в уста сказка совсем не обязательно ухудшается, но с тем же успехом может и улучшаться.

В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные сказки. В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия — это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур. В связи с этим ей выделяются четыре этапа развития сказкотерапии (в историческом контексте):

- 1 этап — устное народное творчество;

- 2 этап — собирание и исследование сказок и мифов (К.Г. Юнг, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельхейм, В. Пропп и др.);

- 3 этап — психотехнический (применение сказки как повод для психодиагностики, коррекции и развития личности);

- 4 этап — интегративный, связанный с «формированием концепции комплексной сказкотерапии, с духовным подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков (*выделение автора. — И.В.*)» (2000, с. 14).

Для того чтобы стать направлением в практической психологии, сказкотерапия прошла большой путь. Она была и продолжает быть средством передачи опыта и знаний «из уст в уста». Она служила и по сей день продолжает верно служить многим психологам, психотерапевтам и педагогам как метод психологической помощи и обучения.

Особенностью работы в системе сказкотерапии является взаимодействие с клиентом на ценностном уровне. Психологические, культуральные, педагогические проблемы прорабатываются благодаря опоре на нравственные ориентиры, духовные ценности и личностные потенциалы. Ведущими идеями сказкотерапии являются:

- осознание своих потенциалов, возможностей и ценности собственной жизни;
- понимание причинно-следственных связей событий и поступков;
- познание разных стилей мироощущения;
- осмысленное созидательное взаимодействие с окружающим миром;
- внутреннее ощущение силы и гармонии.

Эмоциональный аспект сказкотерапии является дверью к личностному ресурсу. Погружаясь в сказку, дети, подростки и взрослые могут накопить силы, открыть новые возможности для творческого конструктивного изменения реальной ситуации. У сказкотерапии нет возрастных границ: в каждом возрасте своя сказка, миф, притча, легенда, басня, баллада, песня и т.д. Сказкотерапия применяется для разрешения самых разнообразных проблем: от трудностей в обучении до острых жизненных кризисов. И в каждом случае свои комбинации, акценты, «посылы». Секрет метода состоит в том, что в сказкотерапии важно последствие — та мощная сила, стимулирующая развитие клиента. Развитие, не зависящее от психолога — собственное развитие.

У сказкотерапии много возможностей. Но главное при ее использовании — не забывать о трех вещах:

- уместность;
- искренность;
- дозированность.

Важным условием для использования сказкотерапии является внутреннее желание человека погрузиться в мир детства, фантазии и творчества, где все возможно.

Мудрецы говорят, что самое главное — напитать душу ребенка добром. Наверное, это и есть главная задача сказок.

Пять видов сказок: художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные могут быть поданы под разными «соусами». Это анализ, рассказывание, сочинение, изготовление кукол, постановка, рисование и пр. Однако нужно помнить о том, что разнообразные формы «обыгрывания» сказок необходимы для создания положительной мотивации и интереса. Глубинное зерно сказкотерапии — в жизненных

ценностях, которые несут сказки. [4, с. 170]

Последнее время к сказкотерапии тяготеет все больше и больше специалистов, от психологов до дефектологов. Применяют этот метод не только детские дошкольные учреждения, но и различные центры реабилитации инвалидов, детей с проблемами в развитии, исправительные учреждения и высшие учебные заведения. Может быть, действительно, в наше трудное время, когда у многих из нас теряется смысл жизни, вера и надежда в сказках с хорошим концом могут помочь найти свой Путь...

Литература:

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6—8 классов: Пособие для учителей и школьных психологов. Обнинск, 1993. — 196 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самопознания через психологическую сказку. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.; Ось-89, 2007. — 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Развивающая сказкотерапия — СПб.: 2006. — 125 с.
4. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Тренинг по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2006. — 176 с.
5. Психологическая наука и практика образования: современные тенденции. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 16—17 апреля 2009 года. О.В. Александрова (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева — Красноярск, 2009. — 286 с. Н. Давлетбаева, Т.В. Дулисова Формирование адекватной самооценки младшего школьника посредством сказкотерапии.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Социальные представления о самоактуализации: гендерный аспект

Бондаренко Наталья Игоревна, студент

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Зрелая личность характеризуется наличием стремления к обретению смысла жизни, который в свою очередь — стремлением наиболее полно реализовать себя. Человек — это существо, главной особенностью которого является стремление реализоваться и состояться. В обществе на становление личности влияют определенные стереотипы профессиональных действий связанные с гендерными различиями. В различных культурах существуют разнящиеся представления о «мужских» и «женских» видах деятельности, как в семье, так и в профессиональной сфере. Социальные взгляды о самоактуализировавшихся мужчинах и женщинах это так же важный вопрос, говорящий о том, каких женщин выбирает сегодняшний мужчина, на кого он хочет быть похожим и кого уважает, то же самое можно и сказать в отношении женщины.

В современном обществе декларируются равные возможности, как для мужчин, так и для женщин при выборе той или иной профессиональной деятельности. Содержание гендерных ролей неизбежно начинает подвергаться трансформации: женщины активно занимаются своей карьерой, реализуют себя не только в семье, но и в профессиональной деятельности. Женщины стремятся к самоактуализации не только в традиционной роли, но также и в роли профессионала. Трансформация традиционных гендерных стереотипов является одной из причин изменения соотношения мужчин и женщин в определенных видах профессиональной деятельности, в то время как в других видах профессиональной деятельности сохраняется традиционное преобладание мужчин или женщин.

Также многие современные исследователи (И.С. Кон, Е.П. Ильин, Н.П. Фетискин и др.) считают, что в настоящее время происходит изменение традиционных стереотипов и эталонов мужественности и женственности. В некоторых видах профессий наблюдается рост количества мужчин с феминизированными чертами личности. В последнее время можно также заметить, что женщины стали более маскулинизированны в борьбе за свои права и равные возможности. Это во многом связано с тем, что для самоактуализации в профессиональной деятельности женщинам приходится доказывать свою конкурентоспособность на рынке труда. Вследствие этих преобразований становится актуальным изучение гендерного

аспекта особенностей социальных представлений о самоактуализации.

Самоактуализацию наиболее подробно рассматривает К. Роджерс. По мнению К. Роджерса, «тенденция к самоактуализации — это процесс осуществления человеком на протяжении всей жизни своих возможностей с целью стать полноценно функционирующей личностью» [Хьел Л., Зиглер Д. 35, с. 489]. Он считает, что стремление к самоактуализации является врожденным для каждого человека и эти навыки для совершенствования остаются у человека всю жизнь.

В психологических словарях есть много синонимов термина самоактуализация, на наш взгляд идентичными считаются, самореализация и самосовершенствование. Если соединить воедино определения в различных словарях, то самоактуализация — это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, т.е. постоянное стремление к самосовершенствованию. Схожим является понятие самореализации — это высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Стремление человека, проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. На первый взгляд самоактуализация и самореализация это идентичные понятия, но самореализация проявляется в желании понравиться другим, показать себя в обществе, в то время как самоактуализация это развитие для себя для своего личностного роста, не зависимо от мнения других. Если что, то не нравится в себе, то человек стремиться это изменить путем развития определенных необходимых ему качеств. В этом случае личность самосовершенствуется, т.е. меняет в себе то, что сформировалось не так, как ему этого хотелось.

Т.о. синонимов понятия самоактуализации достаточно, но ни один из них не отражает в полной степени содержание этого феномена.

Существуют социальные представления о самоактуализации личности, это некий портрет самоактуализировавшегося человека, который находится в сознании индивида. И конечно для каждого человека этот портрет свой, который обладает определенными качествами и занимает определенную позицию в обществе, и это совсем не обязательно может соответствовать стандартным представлениям ученых о самоактуализации. Наиболее удачным,

по нашему мнению можно считать определение рассматриваемого понятия, — социальные представления — принадлежащее Д.Жоделе «социальные представления — это свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения... они обладают особыми характеристиками в области организации содержания, ментальных операций и логики. Социальная детерминированность содержания и самого процесса представления предопределены контекстом и условиями его возникновения, каналами циркуляции, наконец, функциями, которым они служат во взаимодействии с миром и людьми» [1. с. 204].

Социальные представления формируются во время взаимодействия, прежде всего под влияние средств массовой информации. Существуют разные социальные представления о самоактуализации мужчин и женщин. Это происходит из — за наличия социальных стереотипов, которые неотделимы от человеческой жизни. Существует жесткое разделение профессий по половому признаку, так специальности связанные с политической и руководящей ролью определяются как «мужские». Расширение представлений общества о возможности реализации женщиной своих возможностей не только в семейной, общественной, но и в политической и профессиональной сферах, позволило значительной части женщин освоить ряд профессий, связанных с управлением.

Выясняя различия социальных представлений о самоактуализации мужчин и женщин, воспользуемся результатами нашего исследования.

В этом исследовании приняли участие 50 человек из них 25 женщин и 25 мужчин, в возрасте от 25 до 35 лет, имеющие различные социально демографические характеристики.

Для сбора данных мы использовали методику Х. Азумы и К. Кашиваги в адаптации М.И. Воловиковой.

На первом этапе исследования испытуемым предлагалось описать трех, по их мнению, самоактуализировавшихся личностей. Затем была составлена анкета, в которую входили наиболее понятные характеристики, и испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящие для самоактуализировавшихся женщин и мужчин. После проведения контент-анализа собранных дескрипторов, нами было выявлено 68 описательных характеристик самоактуализировавшихся женщин и мужчин. Для удобства дальнейшего анализа мы объединили синонимичные характеристики в 30 описательных характеристик самоактуализировавшихся женщин и мужчин, а так же определили частоту встречаемости данных характеристик у мужчин и женщин.

После проведения исследования нами было выявлено, что структура социальных представлений о самоактуализации женщин и мужчин представлена большим количеством разнообразных описательных характеристик. Что говорит о многогранности самого понятия самоактуализация, о разнообразии представлений и системы личных

значений у каждого человека, высокой личностной значимости самореализации. И у мужчин и у женщин встречаются схожие характеристики, но частота их встречаемости в большинстве случаев различна.

Т. о. по мнению женщин самоактуализировавшийся мужчина должен обладать следующими характеристиками: упорство, ум, стабильный доход, хорошая заработная плата, целеустремленность, трудолюбие, уверенность в себе, сила характера, финансовая независимость.

Самоактуализировавшаяся женщина же, по мнению женщин, должна обладать: упорством, умом, целеустремленностью, красотой, читать книги, стремиться к совершенствованию, иметь высшее образование, быть уверенной в себе, и с сильным характером.

Самоактуализировавшийся мужчина, по мнению мужчин должен обладать: упорством, иметь стабильный доход, ум, целеустремленность, физическую силу, быть трудолюбивым, уверенным в себе, добрым, отзывчивым и иметь сильный характер.

По мнению мужчин самоактуализировавшаяся женщина должна обладать следующими характеристиками: упорством, иметь стабильный доход, быть красивой, умной, целеустремленной, трудолюбивой, уверенной в себе, доброй, отзывчивой и обладать сильным характером.

Следуя из этих характеристик можно сделать вывод о том, что женщины считают, что самоактуализировавшийся мужчина должен быть финансово независим, иметь хорошую стабильную зарплату, т.е. заниматься карьерой и зарабатывать деньги. В то время как женщина должна стремиться к самосовершенствованию, читать книгу и учиться, т.е. заниматься не финансовыми вопросами, а собой.

Мнение мужчин совпадает с мнением женщин о самоактуализировавшихся мужчинах. Они обладают сходными характеристиками. Опять же это финансовая независимость, хороший стабильный заработок и уверенность в себе и так же добавляется доброта и отзывчивость. Самоактуализировавшуюся женщину мужчины наделяют теми же характеристиками что и самоактуализировавшегося мужчину, т. Это финансовая независимость, стабильный заработок, уверенность в себе, доброта и отзывчивость.

Т.О. можно сделать вывод о том, что представление, о самоактуализировавшемся мужчине совпадает у женщин и мужчин, а представления о самоактуализировавшейся женщине различны.

Полученные различия позволяют нам предположить, что для мужчин и женщин большое значение имеют личностные характеристики в описании образа самоактуализировавшейся личности. Но при этом женщины видят самоактуализировавшуюся женщину более сосредоточенную на себе, это возможно связано с тем, что женщине сейчас очень важно хорошо выглядеть и уметь себя преподать, что бы в современном мире, где все — таки доминируют мужчины не отставать от них, а в чем — то даже и превосходить. Однако мужчины считают, что женщина должна обладать мужскими качествами, что в свою оче-

редь можно связать с ростом эмансипации женщин, и они естественно это замечают и считают нормальным. Роль главы семьи и добытчика досталась мужчине, приобретая определенную ценность традиционно в истории общества

и оставаясь значимыми на сегодняшний день, эти качества отметили как значимые и мужчины и женщины в самоактуализировавшемся мужчине.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. — М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. Лейффрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: диссертация кандидата психологических наук 1900. 01 / Краснодар, 2006. — 220 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 608 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).

Аспекты социокультурных рисков адаптации в условиях социализации специалиста социальной сферы

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

Интерес к изучению проблемы возникновения социально-психологических рисков в российском обществе обусловливается современными реалиями поликультурного образования и политической социально-педагогической ситуацией, связанной с вынужденной миграцией. Актуализация данной проблемы связана с особенностями образовательной ситуации, характеризующейся изменением контингента специалистов социальной сферы.

Социальный риск представляет более узкое понятие по сравнению с термином «риск». Социально-психологический риск понимается как вероятность наступления неблагоприятных обстоятельств при формировании межличностных коммуникаций на уровне отдельной личности или социальной группы, зависящих от правильности прогнозов, возможных на основе общих договоренностей и соблюдения их субъектами взаимодействия. Объектом социального риска являются социальные права и социальные гарантии.

Анализ состояния современного российского общества, особенностей актуализации ряда социально-психологических процессов позволил выделить несколько групп рисков, характерных для условий поликультурного образования и определяющих комплекс технологий их диагностики для оценки уровня рискогенности поликультурной среды.

1. Этнориски. Базовым фактором, приводящим к увеличению вероятности возникновения этнорисков и интолерантных установок, является нарастающая в российском обществе гипермобильность населения, приводящая к нарушению социальных дистанций между различными социально-экономическими, этническими, конфессиональными, профессиональными, межпоколенческими группами в разных регионах России.

2. Коммуникативные риски имеют несколько групп. Это риски, связанные с: 1) невладением (слабым владением) русским языком; 2) проблемой двуязычия; 3) коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонами общения в поликультурной образовательной среде.

3. Риски социокультурной адаптации.

4. Психологические риски (риски, связанные с состоянием психического здоровья).

5. Риски профессионального самоопределения и трудоустройства. [3]

Рассмотрим риски социокультурной адаптации.

Адаптация — один из основных критериев разграничения нормы и патологии в психической деятельности человека. Этот процесс включает в себя не только приспособление, но и сопротивление, не только самоизменение, но и стремление изменить среду. Даже при благоприятных условиях адаптация к новой поликультурной среде — трудный, стрессогенный процесс. Она считается успешной, если человек реализует свой личностный потенциал, свои возможности и способности и справляется с возникающими внутриличностными и социальными проблемами. Уровни и формы успешной адаптации весьма разнообразны, результаты в различных сферах могут сильно отличаться, невозможность успешной адаптации в поликультурном пространстве ведет к разрушению личности и вследствие этого к возникновению и развитию рисков социокультурной адаптации. Исследования показывают, что пребывание в иной социокультурной среде оказывает системное воздействие на личность и ставит её перед необходимостью адаптации к новым жизненным условиям. Эффективным инструментом содействия адаптации специалистов в поликуль-

турных социальных учреждениях является специально организованная профессиональная среда, позволяющая смягчить возникающие сложности социокультурной адаптации и способствующая интеграции специалистов социальной сферы из семей этнических переселенцев в принимающее сообщество. [4]

Психолого-педагогические приемы и формы работы нацелены на формирование позитивной идентичности и толерантности как психологической устойчивости, с учетом этнокультурных, возрастных и индивидуально-психологических особенностей специалистов, а также специфических особенностей и проблем полинационального состава учреждений социальной сферы.

В поликультурном пространстве специалисты сталкиваются с необходимостью понимать и принимать другую культуру с непривычными традициями, особенностями поведения и коммуникации, новым образом жизни, а порой и с неприятием стороны принимающего населения. Попадание личности в другую среду неминуемо приводит к необходимости социокультурной адаптации — невозможно жить в другой стране, ориентируясь только на ценности собственной культуры. Однако, социокультурная адаптация представляет двустороннюю проблему, адаптироваться должны не только приезжие, адаптироваться должно также и общество (организации), в котором живут (работают) мигранты, образовательные учреждения, где учатся их дети и т.д. Важным элементом успешной социокультурной адаптации специалиста, и предотвращения социально-психологических рисков могут стать специально организованные психолого-педагогические программы, тренинги, в том числе, тренинг социокультурной адаптации для студентов-мигрантов, тренинг толерантного общения для студентов из числа принимающего населения и др. [2]

Разработка и апробация таких программ в учреждениях профессионального образования и социальной сферы способствуют развитию коммуникативных навыков в межкультурном контакте, формированию взаимного доверия между индивидами, позитивных установок мигрантов в отношении собственной и принимающей культуры, а также толерантному поведению личности в межэтнических и межкультурных отношениях.

Основные показатели успешности адаптации мигрантов — это установление позитивных связей с новой средой, решение ежедневных житейских проблем (образовательные учреждения, семья, быт, работа), участие в социальной и культурной жизни принимающего общества, удовлетворительное психическое состояние и физическое здоровье, адекватность в общении и межкультурных отношениях, целостность и интегрированность личности. [1]

Процесс переселения является для личности стрессогенным, а вхождение в новую культуру — дезорганизующим. То состояние, которое мигранты испытывают в новой среде, американский антрополог К.Оберг назвал «культурным шоком». Им было выделено шесть основных психологических признаков культурного шока:

- напряжение, сопровождающее усилия, необходимым для психологической адаптации;
- чувство потери или лишение (статуса, друзей, родины, профессии, имущества);
- чувство отверженности (неприятия новой культуры) и чувство отвержения (неприятие новой культуры);
- сбой в ролевой структуре (ролях, ожиданиях), путаница в самоидентификации, ценности, чувствах;
- чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий;
- чувство неполноценности вследствие неспособности справиться с новой ситуацией. [5]

Канадский психолог Дж. Берри предложил вместо термина «культурный шок» использовать понятие «стресс аккультурации» и выделил четыре основных типа стратегии аккультурации: маргинализация, сепаратизм, ассимиляция и интеграция.

«Культурный шок» или «стресс аккультурации» связан неопределенностью ожиданий, и, как следствие, с трудностями контроля над ситуацией и прогнозирования ее развития.

В связи с этим возникает чувство беспомощности, неуверенности, тревожности, приводящие к апатии или приступам гнева которые продолжаются до тех пор, пока не сформируются новые когнитивные конструкты для понимания другой культуры и разработки соответствующих моделей поведения. [6]

Межкультурный контакт и процесс адаптации мигрантов во многом зависит от того, какой стратегии придерживается человек в процессе адаптации в новой культуре. Разница культур детерминирует те изменения, которые происходят в жизни мигрантов после переезда в другое место, другую страну.

Изменения в образе жизни, социальном статусе, когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности провоцирует возникновение и развитие социально-психологических рисков, ведущих к появлению и проявлению дезадаптации у мигрантов, проявляемой в неясных представлениях о будущем, а также в неопределенности или нереальности профессионального самоопределения; к национализму, экстремизму, у специалистов.

Для анализа проблемы адаптации наиболее актуальна оценка изменений, происходящих у мигрантов на групповом и личностном уровнях, включая: ролевую и статусную структуру в группе, новые отношения в поликультурной среде; ориентацию на длительность взаимодействия (постоянное или временное); тип проживания мигрантов (компактный — диффузный, степень включенности в образовательный процесс и совместную деятельность, распространенность мигрантофобии в образовательном учреждении и социуме, самочувствие мигрантов и др. В связи с этим важно реализовать систему активного взаимодействия учреждения, социальных партнеров и мигрантов как один из путей успешной адаптации специалиста к новым условиям профессионального самоопределения.

Смысловое наполнение процесса становления личности специалиста осуществляется посредством реализации функций поликультурного образования (культурологической, развивающей, гуманитарно-воспитательной, коммуникативно-интеграционной, социальной), которое обеспечивает: на мотивационном

уровне — формирование отношений специалиста к межкультурной коммуникации и обмену; на когнитивном — понимание другой культуры, освоение образцов и ценностей культуры; на деятельностно-поведенческом — активное взаимодействие с представителями различных культур.

Литература:

1. Арутюнян Ю.В., Дробижеева Л.М. Этносоциология: пройденное и новые горизонты // Социс, 2000. — №4.
2. Балдин К.В., Воробьева С.Н. Управление рисками. — М., 2005.
3. Безюлёва Г.В., Бондырева С.К., Клименко Н.И., Назарова Е.А., Шеламова Г.М. Социальная адаптация и профессиональная реабилитация мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования — за прос времени: учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
4. Безюлёва Г.В., Бондырева С.К., Шеламова Г.М. Толерантность в пространстве образования: учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
5. Безюлёва Г.В., Бондырева С.К., Бушмарина Н.Н., Клименко Н.И. Социально — психологические риски в поликультурном образовании. — М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2007.
6. Технология социальной работы / под ред. И.Г. Зайнышева. — М., 2002.

Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере

Ковалева Ирина Анатольевна

Воркутинский филиал НОУ ВПО «Университет Российской академии образования»

Стереотипные представления о личностных качествах мужчин и женщин у людей формировались на протяжении многих веков. Суть этих представлений сводится к тому, что представителей мужского пола принято воспринимать властными, независимыми, агрессивными, доминирующими, активными, смелыми, неэмоциональными, грубыми, прогрессивными и мудрыми. А женщин, наоборот, принято считать зависимыми, кроткими, слабыми, боязливыми, эмоциональными, чувствительными, нежными, мечтательными и суеверными. Рассмотрим, какое влияние оказывают личностные мужские и женские качества на профессиональную деятельность и карьеру [1].

Для начала выясним, как половая принадлежность влияет на выбор профессии. Отмечается, что мужчины проявляют интерес к таким профессиям, которые связаны с приключениями, требуют совершения подвигов, физического напряжения. Они отдают предпочтение работе вне помещения, связанной с механизмами и инструментами, проявляют интерес к науке, физическим явлениям и изобретениям. Женщины, наоборот, склонны к профессиям, связанным с эстетикой, с сидячей работой в помещении, с оказанием помощи нуждающимся и беззащитным [2].

В современном обществе сложилось представление, что определенные профессии являются либо мужскими, либо женскими. Например, считается, что в сфере обслуживания в основном заняты женщины. Но данная сфера профессиональной деятельности не является только женской. Ведь во многих современных ресторанах, как в

России, так и в других странах мира, шеф-поварами являются мужчины. В парикмахерских успешно работают как женщины, так и мужчины. Женщины водят автомобили, трудятся на заводах, справляясь с тяжелой физической работой, мужчины занимаются пошивом одежды, работают продавцами в магазинах, кондитерами, секретарями на фирмах. Таким образом, разделение труда по половому признаку в наши дни, как правило, отсутствует.

Женщины неохотно осваивают те сферы деятельности, в которых преобладают мужчины, работая, в основном, в непроизводственной сфере, где труд связан с выполнением обслуживающих функций, считается малопрестижным и малооплачиваемым. Многие из них не хотят осваивать «мужские» профессии, так как лучше чувствуют себя на «женской» работе, которая им знакома на бытовом уровне, к которой они лучше подготовлены.

Меньшая занятость женщин в традиционно мужских профессиях обусловлена и тем обстоятельством, что их не принимают на работу, считая менее ценными работниками по сравнению с мужчинами. Но в то же время, дискриминации по половому признаку при приеме на работу подвергаются и мужчины, если они устраиваются на «женские» должности.

Факторами, препятствующими работе женщин в «мужских» коллективах, является негативное отношение сослуживцев-мужчин к их коллегам-женщинам, а также сексуальные преследования женщин со стороны их коллег-мужчин.

Свою профессиональную деятельность мужчины и женщины воспринимают по-разному, видя в ней источник удовлетворения разных потребностей. Так, большая часть женщин работает лишь ради денег, чуть меньшая часть руководствуется стремлением находиться в коллективе, а интерес к содержанию профессиональной деятельности проявляется только у немногих из них. Для мужчин же более важны содержание и общественная значимость работы, ее разнообразие, творческий характер и результаты их труда. На основании этого напрашивается вывод о том, что труд для мужчин, как правило, имеет большее значение, чем для женщин.

Что же касается профессиональной карьеры, то женщины устраивают ее значительно позже, чем мужчины. Из-за склонности мужчин к риску, они чаще, чем женщины, способны менять свою профессиональную карьеру.

Известно, что большинство мужчин полностью достигают статуса зрелости в сфере труда к 30 годам. Женщины же не перестают числиться новичками в профессиональном мире вплоть до достижения среднего возраста. Но даже у тех женщин, которые, как и мужчины, достигают профессиональной зрелости к 30 годам, происходит переключение интереса с достижения профессионального успеха на получение удовлетворения от личных отношений. В этом и заключается отличие женщин от мужчин, так как для последних карьера остаётся основной задачей и после 30 лет.

Наряду с обстоятельствами, связанными с рождением детей и уходом за ними, женщин менее охотно принимают на работу и отрицательно рассматривают их кандидатуры при принятии решения о продвижении по службе.

Успешной профессиональной карьере женщин мешает и имеющийся у них, так называемый, страх перед успехом. Во-первых, женщины считают, что успешная карьера способна привести к утрате ими женственности, к потере значимых отношений с социальным окружением. Во-вторых, женщины, испытывая вину перед детьми и мужем, на подсознательном уровне отказываются от профессиональной карьеры, не стремясь достичь большего успеха по сравнению с их мужьями. Успех в профессиональных и личных отношениях, по мнению женщин, совмещать невозможно.

Но страх успеха возможен и у мужчин, когда род их деятельности не соответствует их гендерной роли. Мужчины даже больше боятся успеха, чем их коллеги женского пола. Страх успеха может появиться у мужчин также в тех случаях, когда они не хотят вызвать зависть своих сослуживцев, нарушить дружеские отношения с ними.

Вся совокупность вышеизложенных обстоятельств, в конечном счете, ведет к тому, что женщин-руководителей различного уровня управления значительно меньше, чем мужчин.

Сторонники традиционных взглядов на лидерство воспринимают женщин-руководителей менее компетентными по сравнению с мужчинами, но также и многие женщины не считают себя способными быть руководителями высшего звена.

При отборе на руководящую должность к женщине предъявляют более высокие требования, чем к мужчине. Чтобы стать лидером, руководителем, женщине приходится быть вдвое лучше мужчины, преодолевать больше препятствий, даже если она обладает большими знаниями в своей сфере деятельности по сравнению с мужчинами. Представителям мужского пола, конечно же, тоже зачастую приходится бороться за право занять руководящую должность, но у женщин эта борьба проходит сложнее и с меньшими шансами на успех.

В большинстве случаев тот факт, что женщины занимают меньше руководящих постов, обусловлен объективными обстоятельствами. Прежде всего, мужчины больше стремятся к самореализации в профессиональной деятельности, чем женщины. Также известно, что более высокие должности, как правило, достаются более компетентным работникам и т.к. их больше среди мужчин, то и руководящие должности достаются им соответственно чаще. Но в тех сферах профессиональной деятельности, где больше работает женщин (непроизводственные виды бытового обслуживания, общественное питание, розничная торговля, медицина, образование, культура), наблюдается высокая доля женщин-руководителей. Кафедрой, лабораториями и даже институтами руководят и женщины, если они имеют к этому организаторские способности и соответствующий уровень профессионализма.

Зачастую, в достижении высокого уровня профессионализма женщинам мешает наличие семьи и детей. И это предубеждение возникло не на пустом месте, а отражает накопленный многими поколениями опыт, показывающий, что женщины чаще, чем мужчины, вынуждены прерывать свою работу из-за беременности или ухода за больными детьми. Поэтому на руководящую должность назначаются только те женщины, которые неоднократно подтвердили свою преданность делу. Хотя, такой же критерий существует и для назначения на руководящую должность мужчин. И на самом деле, по статистике, среди женщин-руководителей большинство незамужних и бездетных, а мужчин-руководителей, наоборот, больше женатых и имеющих детей.

Женщины пользуются своим умением общаться и руководят не так, как мужчины. Мужчины-руководители воспринимают свою работу как серию дел (или сделок) с подчиненными, поощряя за оказанные услуги или наказывая за некачественно выполненную работу, женщины же руководят так, чтобы подчиненные стремились преобразовать свои интересы с учётом интересов других работников. Руководство подчиненными женщины связывают со своими личными качествами — обаянием, контактностью, умением общаться и интенсивно трудиться, а не с занимаемой должностью.

Основной характеристикой «женского» стиля управления является активное взаимодействие с подчиненными, которых приглашают к участию в управлении фирмой, с которыми делятся властью и информацией, у которых пробуждают интерес к выполняемой работе. Женщины-

руководители способны устанавливать высокие деловые отношения не только с женщинами, но и с мужчинами-подчинёнными. Женщины-руководители наравне с мужчинами способны мотивировать подчинённых на сверхдостижения. Этот стиль руководства обозначается чаще всего как демократический. Работники видят, что руководство доверяет им и в результате возрастает преданность подчиненных делу. Более демократический настрой женщин-руководителей обусловлен тем, что они стремятся завоевать признание у скептически настроенных к ним подчиненных [3].

В принципе, ничего специфически женского в демократическом стиле руководства нет. Поэтому следует говорить не о женском стиле, а о том, что женщины чаще, чем мужчины, склонны использовать демократический стиль руководства. Мужчины же более склонны пользоваться авторитарным стилем руководства, но это не исключает использования ими и демократического стиля, так же как женщинами — авторитарного [2].

Что же касается принятия управленческих решений, мужчины-руководители заранее представляют ситуацию, проигрывают в уме всевозможные варианты разрешения проблемы или конфликта. Они способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в соответствии получаемых результатов принятым целям. Но, сталкиваясь с непредвиденными обстоятельствами, мужчины иногда заходят в тупик, не зная, как себя вести в неожиданно сложившейся ситуации. Поведение же женщин-руководителей иное, они не строят жестких планов и при возникновении каких-то новых условий легко меняют линию поведения в соответствии со сложившимися обстоятельствами. Именно поэтому женщина-руководитель всегда непредсказуема и ее поведение всецело зависит от того, в каких условиях она оказывается [3].

Литература:

1. Шабалина О.В. Особенности и проблемы гендерных стереотипов // Социум и власть. 2008. №3.
2. Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2007. №
3. Козловский Ю.Н. Психологическая теория решений. — М.: Проспект, 2009.

Социально-психологический анализ отношения к конфликту студентов педвуза

Моздор Наталья Васильевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель
Ставропольский государственный педагогический институт

Конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни. Являясь важнейшей детерминантой человеческой активности, конфликты давно обратили на себя внимание исследователей. Британский специалист по организационной психологии Маргарет Фоллет предприняла попытку коренным образом изменить отно-

Имеется и еще одно очень значимое различие между мужчинами и женщинами руководителями — это количество принимаемых ими решений (женщины-руководители предлагают большее число вариантов и их решения более разнообразны).

Эффективность осуществления руководства мужчинами и женщинами зависит от многих факторов. Мужчины-руководители оказываются более полезными в следующих случаях:

- 1) при решении задачи;
- 2) при руководстве мужчинами;
- 3) в военных организациях или в роли спортивных тренеров;
- 4) на низшем уровне управления, требующем технических знаний,
а женщины:
 - 1) при установлении межличностных отношений;
 - 2) в сфере образования, бизнеса, на социальной и государственной службе;
 - 3) на среднем уровне управления, где нужно устанавливать межличностные отношения.

Таким образом, как мужчины, так и женщины-руководители имеют ценные качества, необходимые для принятия эффективных управленческих решений. Несмотря на то, что у мужчин и женщин разные стили поведения и мышления, они могут достигать одинаково эффективного результата, но только разными способами.

Нельзя говорить о том, что женщина-руководитель хуже или лучше справляется со своими обязанностями, в отличие от коллеги-мужчины. Говорить о половой принадлежности в данной ситуации мне кажется неуместным. Ведь как женщины, так и мужчины, благодаря своим личным и профессиональным качествам, могут являться ценными работниками в области управления в различных сферах профессиональной деятельности.

шение исследователей к конфликту, указав на его позитивные функции. Тем самым было обозначено приближение конца конфликтофобической эпохи. [1]

Психологи Р. Блейк и Дж. Моутон выделяют различные стратегии поведения в конфликте:

- соперничество, сопровождающееся открытой

борьбой за свои интересы;

- сотрудничество, направленное на поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон;
- компромисс — урегулирование разногласий через взаимные уступки;
- избегание, заключающееся в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своего, но и не настаивая на своем;
- приспособление — тенденция сглаживать противоречия, поступаясь своими интересами. [5; 169]

Проблема конфликтов и их разрешений имеет непосредственное отношение к образовательному процессу. Причинами этого являются специфические характеристики последнего:

- наличие двух объективно неравных позиций и статусов «учитель» и «учащийся»;
- присутствие различных точек зрения ученых в содержании усваиваемых учащимися знаний;
- возможность возникновения различных позиций субъектов образовательного процесса по поводу содержания образования, способов их постижения, межличностных взаимоотношений;
- когнитивное и личностное развитие как цель образования в истоках своих содержит конфликт: диалектическое противоречие между достигнутым и требуемым или желаемым уровнем.

Итак, получается конфликт в образовательном процессе — это неизбежность. А в образовании, построенном на принципе гуманизма, даже — благо. В этом смысле речь идет о конструктивном конфликте, которому соответствуют стратегии сотрудничества и компромисса.

Опираясь на все выше изложенное, мы поставили для себя ряд исследовательских вопросов. Какой смысл вкладывают студенты педагогического вуза в понятие «конфликт»? Какие стратегии конфликтного поведения они применяют? И связано ли это с тем гуманитарным знанием, которое будущие педагоги осваивают в процессе обучения?

Для разрешения обозначенных проблем мы провели исследование среди 1-х, 3-х, 4-х курсов психолого-педагогического факультета института. Для выяснения смыслового наполнения понятия «конфликт» мы использовали метод определения семантического поля. Студентам предлагалось записать 10 слов, которые первыми возникнут в сознании на произнесенное слово «конфликт». Результаты диагностики по курсам следующие: частота упоминаний слов:

1-е курсы: «ссора» — 23 %; «спор» — 15 %; «разногласия» — 11 %; «обида» — 14 %; «непонимание» — 7 %; «компромисс» — 13 %; «злость» — 7 %; «неприязнь» — 5 %; «раздражение» — 2 %.

3-и курсы: «ссора» — 6 %; «спор» — 3 %; «разногласия» — 5 %; «обида» — 5 %; «непонимание» — 10 %; «злость» — 3 %; «неприязнь» — 5 %.

4-е курсы: «ссора» — 9 %; «непонимание» — 6 %; «злость» — 3 %.

Мы подчеркнули в них слова, значение которых в большей степени отражает конструктивные аспекты конфликта. Эти понятия указывают на различия точек зрения, способы их примирения и на переживания людей, ведущие к преодолению конфликта, личностному росту.

Сравнение представленных данных указывает на сужение семантических полей понятия «конфликт» у студентов от 1-го курса к 4-му. Причем среди лексических единиц, упомянутых более взрослыми респондентами, снижается процент слов, значение которых приближено к конструктивным аспектам конфликта.

Для диагностики стратегий поведения в конфликтных ситуациях использовался опросник К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). [6; 470—473] Процентное соотношение стратегий, используемых студентами педагогического вуза в ходе конфликта, указывает на явное увеличение приемов компромисса, незначительное увеличение сотрудничества и снижение соперничества от 1-го к 4-му курсу. На первом курсе преобладающими оказались стратегии компромисса, избегания, сотрудничества; на 3-м — компромисс, приспособление и избегание; на 4-м — компромисс, сотрудничество и избегание. В целом выявленную динамику можно охарактеризовать как позитивную, ведущую к увеличению конструктивных стратегий у студентов старших курсов.

Обобщая результаты диагностики по двум методикам, мы обнаружили разнонаправленные тенденции у студентов от 1-го курса к 4-му. С одной стороны сужение семантического поля понятия конфликт, уменьшение в нем количества слов, близких по своему значению к конструктивным аспектам изучаемого феномена. С другой стороны увеличение использования стратегий конструктивного характера. Мы предположили две возможные причины выявленного несовпадения. Студенты, повышая свою социальную и профессиональную компетентность, стремятся показать себя в более выгодном свете. Отвечая на вопросы о стратегиях поведения в конфликте, они выбирают социально приемлемые характеристики. А выявление семантического поля не затрагивает социальную мотивацию и, следовательно, позволяет получить более объективную информацию. Другая возможная причина: студенты, повышая свой образовательный уровень и социальную компетентность, на уровне сознания оценивают конфликт как негативное явление и своим поведением не провоцируют его возникновение и углубление. Полученные результаты затрудняют попытку сделать объективные выводы о влиянии гуманитарного (педагогического) образования на отношение студентов к конфликту и поведение в нем.

Обобщая все вышеизложенное, мы отмечаем, что конфликт это сложное социально-психологическое явление. В научных кругах данный феномен рассматривается неоднозначно: как негативное, так и позитивное явление. Позитивный аспект конфликта состоит в предоставлении возможности субъектам выработать общую точку зрения, приобрести опыт конструктивного взаимодействия, разрешить противоречия. Психологиче-

ские основы конфликта как социального явления имеют важное прикладное значение в области образования, которое традиционно осуществляется в процессе организованного общения и деятельности педагогов и учащихся. Практическое исследование позволило установить, что

получение высшего образования является фактором повышения культуры поведения в конфликтных ситуациях. Результаты нашего исследования ставят новые вопросы, что подтверждает актуальность и неоднозначность такого социально-психологического явления как конфликт.

Литература:

1. Аккоф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. — М., 1974.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. — М., 1999.
3. Дмитриева А.В., Конфликтология. — М., 2000.
4. Конфликтология /Под редакцией А.С., Кармина — СПб., 1999.
5. Краткий психологический словарь /Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — Ростов н/Дону:Феникс, 1998.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты /Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара, 1998.
7. Follet M. Dynamic Administration. /В кн.: Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. — М., 2004.

Влияние национальных особенностей на психологическое поведение в бизнесе

Опабекова Айслу Боранкуловна, студент

Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова (Казахстан)

В современном социальном обществе очень важно знать национально — психологические особенности людей. Из — за экономического развития многих стран бизнесмены имеют право выходить на внешний рынок. Знания национальных особенностей поможет вести бизнес по правилам определенной страны и добиваться успеха.

Было проведено множество исследований в изучении взаимоотношений людей разных национальностей. При деловых переговорах и поездках также нужно изучить язык жестов и телодвижения.

Когда речь заходит о международном бизнесе, то мельчайший, совершенно невинный, на ваш взгляд, жест может испортить серьезнейшую сделку. И тут вам не помогут ни элегантная внешность, ни отточенность выражений, ни выгодность сделанного предложения. Наши исследования, проведенные в 42 странах, показали, что наименьшей чувствительностью к культурным различиям обладают жители Северной Америки и, как это ни удивительно, англичане. [1, с. 137]

Согласно современным исследованиям нейрофизиологов и психологов, интеллектуально-познавательные национально-психологические особенности являются следствием вовлечения в работу разных зон коры головного мозга, а также результатом разной взаимозависимости активности этих зон. [2]

Рассмотрим описание психологических особенностей поведения в бизнесе национальностей некоторых стран.

Соединенные Штаты Америки

Американская культура сравнительно молода по сравнению со многими европейскими, азиатскими или ближневосточными культурами. Американцы оказали значительное влияние на стили ведения переговоров во всем мире. Американцы — личности. Индивидуальность и права личности — это самое главное для американца. Это качество можно расценить как проявление эгоизма, но оно заставляет американцев относиться с уважением к другим личностям и настаивать на равноправии. Они самостоятельны и независимы. С раннего детства американцы приучают «крепко стоять на своих ногах», т.е. надеяться только на себя. Американцы — прямые люди, ценят в людях честность и откровенность, быстро переходят к сути разговора и не тратят время на формальности. Американцы не любят чопорность, предпочитают удобную, повседневную одежду, обращаются друг к другу просто, неофициально, даже если между собеседниками большая разница в возрасте и общественном положении. Деловой американец по своему характеру не мелочен и не педантичен. Но он понимает, что для организации любого дела — нет мелочей. Поэтому к переговорам он готовится тщательно, с учетом всех элементов, от которых зависит успех дела. Непременным качеством американского бизнесмена является соблюдение трех правил: анализируй, разделяй функции (обязанности), проверяй исполнение. Эти правила считаются условием квалифицированного руковод-

ства. Специализация — это девиз, без которого не начинается ни одно дело. Прагматизм американцев проявляется в том, что при деловых беседах, на переговорах они концентрируют свое внимание на проблеме, подлежащей обсуждению, причем стремятся выявить и обсудить не только общие возможные подходы к решению, но и детали, связанные с реализацией договоренностей. В деловом общении американцы энергичны, настроены на интенсивную работу. Этому способствует вся система образования и воспитания, существующая в США. Со школьной скамьи в детях одобряется напористость, умение ставить и добиваться целей. Американский прагматизм во многом обеспечивается объективными факторами. Как правило, представители США обладают достаточно сильной позицией на переговорах, и это не может не сказываться на технологии их ведения: американцы довольно настойчиво пытаются реализовать свои цели, могут и любят «торговаться». Большое внимание при решении проблем американцы уделяют увязке различных вопросов — «пакетным» решениям. Они сами часто предлагают «пакеты» к рассмотрению. Для них характерно обсуждение сначала общих рамок возможного соглашения, а затем деталей. Демократизм американцев в деловом общении проявляется в стремлении к неформальной атмосфере при ведении переговоров и деловых бесед, в отказе от строгого следования протоколу. Стиль делового общения отличает профессионализм. В американской делегации трудно встретить человека, некомпетентного в обсуждаемых вопросах.

Великобритания

Англичанам присущи такие черты как сдержанность, склонность к недосказанности, щепетильность, которая заставляет англичан быть замкнутыми и необщительными с незнакомыми людьми, почитание собственности, предприимчивость, деловитость. Независимость, граничащая с отчужденностью — основа человеческих отношений в Британии. Английская натура склонна к выжиданию и неторопливым поискам компромисса между верой и сомнением. Постоянный поиск примиряющего, осуществимого, удобного, именно эта туманность мышления, позволяющая при необходимости пренебрегать принципами, логикой и одновременно придерживаться двух противоположных мнений, создали Англии репутацию «Коварного Альбиона», столь часто они давали повод обвинить ее в лицемерии. У англичан высоко развито чувство справедливости, поэтому при ведении дел они исповедуют веру в честную игру, не терпят хитрости и коварства. Английские традиции предписывают сдержанность в суждениях как знак уважения к собеседнику. Отсюда склонность избегать категорических утверждений или отрицаний, используя при этом разнообразные вводные обороты типа: «Мне кажется», «Я думаю», «Возможно» и т.д. И вообще, англичане старательно избегают в разговорной речи любых личностных моментов, т.е. всего того, что может показаться вторжением в чужую частную жизнь. При всей своей при-

ветливости и доброжелательности, готовности помочь, пойти навстречу, выручить из беды англичане остаются абсолютно непоколебимы во всем, что касается соблюдения каких-то правил, а тем более законов. Здесь они не допускают снисхождений ни к себе, ни к другим. Пунктуальность в Великобритании — жесткое правило. Обмен рукопожатиями принят только на первой встрече, в дальнейшем, англичане довольствуются простым устным приветствием. Для английского бизнеса характерна кастовость, которая, с одной стороны, определяет его высокий профессиональный уровень, а с другой — препятствует притоку «свежей крови». Бизнесмены Великобритании — одни из самых квалифицированных в деловом мире Запада. Английские бизнесмены, работающие в промышленности, умеют тщательно и умело анализировать ситуацию, складывающуюся на рынке, составлять краткосрочные и среднесрочные прогнозы. Английскому бизнесу свойственны социальный консерватизм, приверженность идеям, имеющим многовековую историю. [3]

Япония

В японском национальном характере выделяются: трудолюбие, сильно развитое эстетическое чувство, приверженность традициям, склонность к заимствованию, дисциплинированность, преданность авторитету, чувство долга, вежливость, аккуратность, самообладание, бережливость, любознательность, стремление к согласованным действиям в группе. «Принято считать, что японец с детства воспитывается в духе «групповой солидарности», учится подавлять свои индивидуалистские порывы, сдерживать амбиции, не выпячивать свои сильные качества. Японская мораль считает узы взаимной зависимости основой отношений между людьми. Индивидуализм же изображается ею холодным, сухим, бесчеловечным. «Найди группу, к которой бы ты принадлежал, — проповедует японская мораль. — Будь верен ей и полагайся на нее. В одиночку же ты не найдешь своего места в жизни, затеряешься в ее хитросплетениях. Без чувства зависимости не может быть чувства уверенности». Такое поведение, согласно японским традициям, неизбежно будет вознаграждаться. Японцы привыкли судить о человеке, прежде всего, по его принадлежности к той или иной группе. Большое значение для японцев имеет «верность» своей фирме, государству, нации, самоотверженность и патриотизм при отстаивании их интересов. Рукопожатие в Японии не принято. Большое значение в японской культуре придается пунктуальности, точности. Договорившись о встрече, японец непременно в срок, вплоть до минуты, появится на месте. На предельной обязательности во многом основана вся практика делового общения в Японии.

Страны СНГ

Россия

Сущность национально-психологических особенностей русских мы находим в русской философии. Русским

присуща парадоксальность личностных проявлений и безмерность жизненного прорыва. Ф. Достоевский говорил, что он увидел в русском народе противоречия. С одной стороны, наш «народ груб, невежествен, предан мраку и разврату, варвар, ждущий света», а с другой стороны «русский народ уже давно просвещен и образован». Русские щедрость и гостеприимство в силу парадоксальности русского характера имеют не только достоинства, но и недостатки. Русский человек привык расточительно относиться как к природе, так и к материальному богатству, руководствуясь народной мудростью «Бог дал, бог взял». Безмерный характер русских порождает и такие национальные свойства как максимализм и экстремизм. В русской душе присутствует бесконечное искание правды и неудовлетворенность временными, условными и относительными ценностями. Тяга к абсолютному, стремление воплотить себя в бесконечном ведет к пренебрежению повседневными условиями быта, материальным благополучием. Впечатляет русская тяга к полному достижению цели, мечта о конечном и последнем, желание заглянуть вдаль и способность не страшиться. К глубинным качествам русской личности относится любовь к свободе. Русский народ по достоинству оценил всю ценность свободы после долгого крепостного права. Русские очень не любят, когда посягают на их свободу. Наиболее часто подчеркиваются следующие характерные черты русского народа: спонтанность, общительность (В. Ключевский), соборность, державность (А.Хомяков, С. Уваров), коммунистичность, иррациональность (Н.Бердяев), церковность (В. Соловьев). Для деятельности русского психотипа характерны склонность к размышлениям, нерешительность в выборе альтернативы, импульсивность, неумение экономно и расчетливо устроить свой быт и бесхозяйственность. Типичному русскому человеку присущи добродетели (открытость, гостеприимство, терпеливость, готовность помочь, миролюбие, надежность) и пороки (лень, безответственность, непрактичность). Доминирующие ценности — справедливость, нация, Родина, семья. Сильная сторона российских бизнесменов и менеджеров — склонность к инновациям, вкус к риску, игре, новым подходам, выраженная предпринимательская жилка. Русские амбициозны, азартны, не боятся рисковать. Они критичны, не склонны к чинопочитанию — в оценке партнера или начальника ориентируются на конкретные заслуги, а не на регалии и должность. Русские бизнесмены интуитивны, они психологи, мастера нащупать у своего контрагента слабое место и давить на него. Но, вместе с тем, русские способны к совершенно бескорыстной помощи даже малознакомым партнерам и контрагентам. Русский менеджмент подчинен задаче достижения конечной цели, а не выстраиванию системы, созданию технологии ведения бизнеса. В этом смысле русский стиль менеджмента больше похож на американский, а не на европейский. Русский менеджмент чрезмерно политизирован, слишком большую роль играют

личные связи, неформальные отношения, гешефты. Не все партнеры относят это к недостаткам, например, итальянцы на этот счет совершенно спокойны, да и другие хоть и корчат из себя недотрог, но, бывает, пользуются русским гибким правосознанием. Серьезный недостаток русского бизнеса — эгоцентризм и алчность. Русский бизнес сильно ориентирован на сиюминутный успех, на удачу за счет партнера. Отсюда недоучет перспективы, проблемы с корпоративной культурой, конфликты между менеджерами и акционерами. Впрочем, некоторые западные топ-менеджеры считают, что русские, напротив, склонны работать в команде и всячески это поощряют.

Казахстан

У казахов хорошо развиты трудолюбие, умение быстро овладевать теми или иными приемами и особенностями любой деятельности, сообразительность, исполнительность. Они наделены подвижным умом, любознательны и отзывчивы, настойчивы в достижении целей, отличаются хорошей памятью. В профессиональной деятельности они достаточно активны. Имеют высокие понятия о чести, достоинстве, долге, необходимости вступаться друг за друга, за женщину, за справедливость. По складу национального характера казахи свободолюбивы, общительны, храбры, верны слову, гостеприимны. Большинство казахов легко сходятся в общении и взаимодействии с другими людьми, умеют находить надежных и верных друзей среди представителей разных народов, преданны в дружбе, всегда придут на помощь товарищу. Только равные требования к представителям всех национальностей служат основой для нормальных отношений с казаками. В социальном и национально-психологическом облике южных и западных казахов есть определенные различия. Казахи — гостеприимный народ. Если вы придете в гости к казаху неожиданно, он будет так же рад, как если бы вы пришли по приглашению. Уважение к гостям, к старшим, миролюбие и терпимость, которые закладываются с детства, являются основной национальной чертой казахов. У казахов очень сильный культ уважения старших. Даже если выше должность, чем у старшего по возрасту все равно будет уважительно и почтительно относиться. Для казаха родня играет важную роль. Они стараются во всем друг другу помогать. Поэтому работники одной фирмы могут оказаться родственниками.

Украина

Украинцам присущи трудолюбие, напористость, интерес к выполняемому делу, умение показать себя и свою работу, аккуратность, исполнительность, жизнерадостность, деловитость, самостоятельность. Украинцы подвижны и жизнерадостны, но в общении с новыми для них людьми и в непривычной обстановке могут казаться замкнутыми. У этого народа хорошо развито чувство юмора. Из всех славян украинцы наиболее музыкальны. Для сельских жителей характерна высокая нравствен-

ность. Известна любовь украинцев к законности и порядку. Они любят природу, общение, коллективную работу. Украинцы в большинстве своем отличаются старательностью, добросовестным выполнением своих обязанностей. Они активно участвуют в общественной жизни, легко адаптируются к различным условиям быта и деятельности в многонациональных коллективах. В деловом отношении украинцы обстоятельны, расчетливы, напористы. Они всегда стремятся отличиться, стараются быть в числе первых. Украинцы смело идут на выяснение отношений с недобросовестными людьми, честно отстаивают свои личные позиции и свое отношение к делу. В некоторых случаях украинцы проявляют необоснованное упрямство, неуступчивость, неумение идти на компромисс во взаимоотношениях. Отдельным людям могут быть присущи недоверчивость, подозрительность, обособленность.

Кыргызстан

К числу национально-психологических особенностей киргизов относятся трудолюбие, честность, исполнительность, сообразительность, способность сохранять присутствие духа в сложных обстоятельствах. Они свободолюбивы, храбры, крепко держат данное слово, любят

музыку и танцы. Отличаются высокими волевыми и моральными качествами, выносливостью, упорством в преодолении трудностей. Среди киргизов очень почитается героический эпос. Центральная фигура сказаний — богатырь Манас, воспевающий мужество, стойкость, умение переносить трудности, любовь к Родине, готовность к ее защите от врагов. Как и представителям других народов Средней Азии, киргизам присущи подчеркнутое уважение и почтение к старшим, традиции воспитания национального достоинства. Неуважительное отношение к родным, родственникам при беседе с представителями киргизской национальности воспринимается очень остро. Все это требует от собеседника искреннего участия, такта, внимательности и терпения. [3]

Таким образом, национально — психологические особенности имеют большое влияние при деловых отношениях. Знание национальных особенностей ведения бизнеса поможет произвести благоприятное впечатление и избежать ошибок. Несмотря на существующие отличия и особенности психологического поведения, основные черты, такие как уважение к истории и культуре страны, уважение к партнеру и его времени, поддержание определенной дистанции, остаются одинаковыми и постоянными для всех наций.

Литература:

1. Алан Пиз, Барбара Пиз. Язык телодвижения. Расширенная версия. — М.: Эксмо, 2010. — 464 с.
2. Крысько В.Г. Этническая психология. 4-е изд. — М.: Академия, 2008. — 320 с.
3. Северюхин О.В. Практическое пособие по организации контактов с зарубежными партнерами. Омск 2009

Проявления иррационального в политическом поведении

Сивко Татьяна Михайловна

Воркутинский филиал НОУ ВПО «Университет Российской академии образования»

В основе анализа проявлений иррационального в политическом поведении лежали работы З.В. Сикевич, О.И. Крокипской, Ю.А. Поссель, В.В. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, В.В. Крамника, К.Г. Юнга, Г. Лебона, С. Московичи. Как указывает З.В.Сикевич, помимо самосознания, в поведении человека играет роль и то, что обычно называют иррациональным или бессознательным [5]. О наличии иррационального момента в регуляции поведения личности писали многие ученые. Так, в трудах Ф. Арриеса, Ф. Броделя, Ж. Дюби, Ж. Ле Гоффа, Р. Мандру содержатся многочисленные указания на неосознаваемый характер большинства форм и механизмов коллективной психологии людей различных культур. А. Дюпрон подчеркивает необходимость изучения бессознательных аспектов психики. Он пишет: «Спецификой истории коллективной психологии, по сравнению с традиционной историей, является постоянное углубление,

имеющее целью достичь «заднего плана» человеческих действий или представлений, глубинных, неизведанных уголков коллективной души или глубинных уровней текста, который подвергается постоянному «прослушиванию», обнаружению того, что находится по ту сторону его буквального смысла» [6, с. 24].

Политическое сознание, по мнению Г.Г.Дилигенского, во многом, мифологично. Архетипы, культурные и политические символы живут своей особой жизнью в сознании каждого человека, образуя фундамент его нравственных установок, политических убеждений и конкретных поступков. [4, с. 63] Стереотипы обыденной психики это зачастую внешние проявления глубинных мифов. Интеллектуал способен критически оценить собственный миф, представитель более низкого социокультурного слоя не обладает такой возможностью. Мифы незримо пронизывают всю нашу жизнь, внедряются с раннего детства и,

фактически, составляют живую ткань глубинной психики, некую «душу культуры». «Миф — интересный зверь. Он питается самим собой, и чем больше ест, тем крупнее вырастает» (А. Тойнби) [4, с. 319].

В XIX веке началось собственно психологическое изучение бессознательного (И.Ф. Герbart, Г.Т. Фехнер, В. Вундт, Т. Липпе). Динамическую характеристику бессознательного вводит Герbart (1824), согласно которому несовместимые идеи могут вступать между собой в конфликт, причем более слабые вытесняются из сознания, но продолжают на него воздействовать, не теряя своих динамических свойств [5].

Многие исследователи впоследствии пришли к мнению, что бессознательное существует и активно влияет на жизнь и поведение каждого из нас. Быстрая смена ориентиров, системы ценностей и норм, проблемы, связанные с социальной идентичностью, радикальные перемены в целом, происходящие в нашем обществе в последнее время, привели к тому, что этот фактор стал играть весомую роль в жизни не только отдельного человека, социальных групп, но и общества.

Существование индивидуального бессознательного было показано в работах З.Фрейда, К.Г.Юнга, А.Адлера и других. Оно полагали, что каждый индивид, являющийся в то же время членом той или иной группы, неизбежно использует бессознательное в качестве одного из ресурсов своего поведения, деятельности и взаимодействия [4].

Адлер констатирует, что человек от природы является социальным существом. Разумеется, одного этого недостаточно для понимания подлинных связей и отношений в общественной жизни. Раскрытие социальных детерминант человеческого поведения проводится Адлером на бессознательном мотивационном уровне развития человеческой психики. Именно от Адлера, который обратил внимание на социальные детерминанты человеческого поведения, начинается оформление и развитие «социологизированного психоанализа» [4].

Леви-Стросс считал, что в основе человеческой деятельности лежит подлежащая выявлению в ходе исследования концептуальная схема, коренящаяся в бессознательном и выступающая активным формообразующим моментом деятельности. «Не подвергая сомнению бесспорный примат инфраструктур, мы считаем, — пишет Леви-Стросс, — что между практикой и отдельными видами деятельности всегда вклинивается посредник в виде концептуальной схемы, с помощью которой материя и форма, не имеющие каждая в отдельности независимого существования, осуществляется как структура, то есть как нечто одновременно эмпирическое и умопостигаемое» [5].

Г. Лебон говорил: «...силы, создаваемые нашими бессознательными стремлениями, всегда непреодолимы. Разум не знает их, а если бы и знал, то ничего не мог бы сделать против них. А между тем эти темные и верховные силы и являются настоящими двигателями истории. Человек движется, а они его направляют, и притом часто совсем наперекор самым очевидным его интересам».

Самым широким определением бессознательного, видимо, можно считать следующее: бессознательное — это совокупность психических процессов, актов, состояний, обусловленных явлениями действительности, во влиянии которых субъект не отдает себе отчета.

З.В. Сикевич указывает, что данный уровень регуляции политического поведения в своей основе имеет два источника: индивидуальное бессознательное, которое связано с индивидуальным жизненным опытом каждого человека, и социальное, которое аккумулирует опыт той или иной социальной общности. В литературе он фигурировал как составная часть «национального» и «социального характера». В отличие от коллективного бессознательного К. Юнга — некоторой общей, универсальной неосознаваемой ментальной основы всего человечества, социальное и этническое бессознательное является специфичным для людей, принадлежащих к определенной культуре, народу, тому или иному типу общества [4].

И. Маркова утверждает, что бессознательное выступает в форме особого вида мышления, которое возникает из ограничений, воздвигаемых социальным окружением, и мешает человеку мыслить независимо. Встраиваясь в символическое социальное окружение, такое мышление осваивается в бессознательной деятельности. Исходя из его многомерности, исследуя социальные представления на эмпирическом уровне, необходимо использовать методы изучения не только осознанных, но и неосознанных уровней мышления.

Присутствие иррационального можно найти в таких феноменах, как социальная идентификация и дистанцирование. Самоопределение группы как целого, да и само существование сплоченных социальных групп разного масштаба, во многом является результатом «скрепляющего» действия коллективного бессознательного. В числе таких групп — семья, группы сверстников, профессиональные коллективы, социальные классы, этносы, нации. Сплочению группы способствуют:

- единая общая эмоция, находящая выражение в не требующем доказательства чувстве «мы» (Ч. Кули);
- коллективные представления», в том числе религия и идеология, рождающие общую символику (Э. Дюркгейм, К. Юнг);
- телесный и душевный комфорт пребывания в «своей» группе («теплота коллективной плоти» у Н. Бердяева) и невозможность полностью интегрироваться в «чужой» (З.Бауман);
- обычаи и традиции, поддерживающие и подтверждающие групповую идентичность;
- тот или иной уровень мимикрии, конформизма и других видов уподобления индивидуального и специфического коллективному и универсальному [5].

Конечно, это не полный перечень явлений, в которых, так или иначе, присутствует иррациональное. Особенно это проявляется в идентификации «других» и «чужих» в системе социальных дистанций (Р.Парк, Э.Берджесс), так как базируется на древнейших архетипах поведения,

в том числе антропологическом оценивании, чувстве «мы» и «не-мы», предубеждениях. (Н.Элиас, Г.Бейтсон, Ю.М. Лотман, З.В. Сикевиц).

Одно из воплощений иррационального как выход за рамки сдерживающих механизмов сознания демонстрирует феномен массового поведения: митинг, демонстрация, паника, погром, поведение подростковых банд, участников спортивных и других массовых зрелищ (М. Бахтин, Г. Лебон, Г. Тард, Г. Блумер, Н. Смелзер).

К разряду иррациональных типов и форм активности может быть отнесено так называемое ритуальное поведение, действия с вытесненным или неактуализируемым смыслом, функция которых — быть практическим средством поддержания порядка (Б. Малиновский), а также жесткое и стереотипное поведение, оформляющее рутинные действия повседневности (Э. Гофман).

Бессознательное самым активным образом участвует в социальном конструировании реальности. Процедуры символизации действительности, «чтения» ее текстов и контекстов раскрыты в социальной феноменологии и этнометодологии. Создатели этих научных школ (А. Шутц, П. Бергер, Т. Лукман, Г. Гарфинкель) в своих работах показали, каким образом эмпирическая картина повседневности, да и сама картина мира содержат ресурсы как сознания, так и бессознательного.

Таким образом, можно согласиться с Г.Г. Дилигенским, утверждающим, что политическое поведение в определенной степени иррационально и базируется на мифологическом или мифологизированном мышлении, ведущим к интерпретации действительности на основе архаических схем.

Следует также сказать о ментальности, по определению Ж. Дюби, представляющее собой систему образов, которые лежат в основе представлений человека о мире и своем месте в нем [2].

Московичи считал, что менталитет формируется и существует на основе системы социальных представлений, которые трактуются С. Московичи как «теории здравого смысла», то есть элементы социального знания, сконструированные социальной группой. «Наши представления, — пишет С. Московичи, — основаны не на тех вещах или ситуациях, которые в них упоминаются, они основаны на коммуникации, касающейся этих вещей и ситуаций» [3].

Менталитет, как понятие, достаточно по-разному трактуется представителями различных научных школ. Однако в данных работах менталитет практически отождествляется с массовым сознанием. При анализе коллективной ментальности следует исходить из того, что данное понятие описывает именно специфику отражения внешнего мира, обуславливающую специфику способов реагирования достаточно большой общности людей [3].

Совместно с верованиями знания составляют представления об окружающем мире, которые являются базой менталитета, задавая вкупе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, характеризующую данную общность.

В структуре имеющихся знаний следует, прежде всего, выделить перцептивные и когнитивные эталоны (социальные нормы), играющие важную роль в регуляции поведения и наряду с ценностями характеризующие менталитет. В упрощенном, схематизированном виде взгляды на мир, оценка окружающей действительности выглядят как стереотипы сознания, выделяясь в сфере общественных отношений как социальные стереотипы.

Менталитет наиболее отчетливо проявляется в типичном поведении представителей данной культуры, выражаясь, прежде всего в стереотипах поведения, к которым тесно примыкают стереотипы принятия решений, означающие на деле выбор одной из поведенческих альтернатив. Здесь следует выделить те стандартные формы социального поведения, которые заимствованы из прошлого и называются традициями и обычаями. Типовое поведение, характерное для представителей конкретной общности, позволяет описать черты национального или общественного характера, складывающиеся в национальный или социальный тип, который в упрощенном и схематизированном виде предстает как этнический или классовый стереотип.

Таким образом, менталитет раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающуюся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающую вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы, установки, отличающие указанную общность от других.

В исследованиях наиболее часто подчеркивались следующие характерные черты русского народа: спонтанность, обыденность (В. Ключевский), державность (А. Хомяков, С. Уваров), иррациональность (Н. Бердяев), церковность, соборность (В. Соловьев). П. Флоренский отмечал в русских как характерную черту «перевес начал этических и религиозных над общественными и правовыми» [1].

Н.А. Бердяев подчеркивал: «русское мышление имеет склонность к тоталитарным учениям и тоталитарным мифосозерцаниям. Только такого рода учения имели у нас успех. В этом сказывался религиозный склад русского характера» [1, с. 77].

З. Фрейд связывал русский тип с «женским» началом и в связи с этим «обретение жениха» рассматривают как ведущую функцию русского этноса.

Н.М. Лебедева считает, что особенностью русской ментальности являются:

- органичная потребность делать добро;
- терпение, страдание, смирение;
- внеисторичность, апокалиптичность мышления, непривязанность к материальному и вещному;
- жажда праздника, радости, катарсиса;
- бескорыстное служение идее и другим людям, самопожертвование;

• любовь, жалость как основа добровольной жертвенности [3].

Т.А. Айзатулин предлагает следующую матрицу российской ментальности:

• культурно-духовная сущность — поликонфессиональный симбиоз языческо-православного религиозного чувства последовательно с исламской и буддийской культурами;

• социальный биотип — вожацкая стая/стадо (без вожака — стадо);

• социальный генотип — традиционное общество, воспроизводящее солидарные патриархальные отношения типа семейных с патернализмом в своих ячейках (производственных, административно-национальных, криминальных);

• глубинно-социальный психотип — открытый слабый нерешительно-терпеливый и предельно-самоотрекающийся рефлексант;

• доминирующий архетип — континентальный аграрно-военный народ.

Л.Д. Столяренко среди сущностных характеристик русского человека назвал следующие:

• доминирование невербальных средств передачи информации;

• интровертированность, релятивность;

• созерцательность;

• склонность к мифологизации бытия.

В.В. Крамник утверждает, что россиянам всех постов и рангов в той или иной мере присущ и своеобразный дизайн мышления, характеризующийся преимущественно эмоциональным, умозрительным, ортодоксальным мировосприятием, склонным к абсолютизации, идеализации идей и решений, «словесным», а не деловым подходом. Такое понимание отражает способность оценивать политику преимущественно с ценностных, идейных, моральных, а не практических позиций [5].

Таким образом, политические структуры и процессы получают в основном психологическую, культурную интерпретацию и мотивацию [3, с. 8]. Можно допустить, что

ментальность есть реальность, то есть, в конечном счете «жизнь народа, его учреждения... суть только видимые продукты его невидимой души», в силу чего «каждый народ имеет ту форму правления, какую он заслуживает», «трудно допустить, чтобы он мог иметь другую» [3, с. 13]. Видоизменяясь, передаваясь из поколения в поколение, культурно-психологические особенности россиян влияют на их политическое поведение и отношения в системе человек-власть.

Важным является исследование З.В. Сикевич, О.К. Крокинской и Ю.А. Поссель [14, с. 83], которые под социальным и этническим бессознательным понимают неосознаваемые языковые, культурные, идеологические, когнитивные или иные схематизмы, мифы и социальные нормы, определяющие мировосприятие людей, принадлежавших к данной культуре и данному типу общества. Эти образцы, передаваемые из поколения в поколение как набор ценностей, латентных представлений о добре и зле, стереотипов восприятия социальных объектов и ситуаций, которые, усваиваясь через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация, определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной и этнической общности, то есть социально-типические особенности поведения, в проявлении которых субъект и группа выступают как одно неразрывное целое.

В ряде случаев, особенно в межэтнических конфликтах или экстремистских молодежных акциях данные факты социальных отклонений не объяснимы только с позиций рационализма. Зачастую люди поступают против собственной выгоды, руководствуясь, скорее неосознаваемыми инстинктами, чем логикой и здравым смыслом.

З.В. Сикевич говорит в данном случае, что «...если где-то не работает сознание, то там, вероятно, «включается» бессознательное». От этой посылки отталкиваемся, полагая, что в указанных и других подобных ситуациях мы имеем дело с проявлением социальных форм иррационального поведения.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Русская идея // Вопросы философии. — 2000. — № 1.
2. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. — 2003.
3. История ментальностей, историческая антропология: Сб. обзоров / Сост. М.Е.Михина. — М.: Изд-во Российского гуманитарного ун-та, 2006.
4. Лебедева И.М. Архетип личности в русской культуре. / Трибуна русской мысли. — 2002.
5. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.:Макет, 2005.
6. Сикевич З.В., Крокинская О.К., Поссель Ю.А. Социальное бессознательное. — СПб.: Питер, 2005.
7. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М., 2001.

Историческая перспектива изучения идентичности

Суворова Ирина Юрьевна, аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

This article aims to consider the basic approaches of identity study and to emphasize the main line of investigations, which allows predicting a new tendency of investigations.

Проблема идентичности является одним из центральных, а также наиболее противоречивых вопросов психологии социального познания. Проблема изучения исходит из самого содержания данного феномена. Поскольку идентичность есть восприятие себя как части социума, то есть формируется в информационном пространстве, то ее понимание и традиции изучения напрямую зависят от культурной среды и социально-временных особенностей. Поэтому на протяжении изучения идентичность накопило множество данных, не сводимых под одну теорию.

Целью данной статьи является обзор основных подходов и направлений в изучении с тем, чтобы создать более полное представление об идентичности и определить новые направления в исследованиях.

Идентичность как психологическое образование впервые была описана Э. Эриксоном. Работая в рамках психоанализа, Эриксон рассматривал идентичность как «процесс, локализованный в ядре индивидуальной, также и общественной культуры, процесс, который устанавливает идентичность между двумя этими идентичностями» [2]. На формирование этого определения большое влияние оказало высказывание З. Фрейда, который описывал свои ощущения от переживания единства с культурой и своим народом. Это было переживание единства с духом своего народа, как будто все представления, культура, нормы его этнической группы дублировались и выстраивались в нем самом как личностные образования. Таким образом, под идентичностью Эриксон понимал поэтапное формирование отношений человека к миру посредством взаимодействия сперва с ближайшим окружением, затем, начиная с подросткового возраста, с проявлениями культуры. Через систему отношений формируется определение себя как целостной личности. Личностная и социальная идентичность представляют единое целое и определяют отношение к себе и миру.

Наблюдая за молодежными протестами, Эриксон впервые описал кризис идентичности, на сегодняшний момент ставший ключевым феноменом в изучении идентичности и психологии социального познания вообще. Так, автор утверждает, что причиной кризиса идентичности и затруднения в самоопределении возникает при смешении ролей, когда «молодой человек не синтезирует, а противопоставляет друг другу свои сексуальные, этнические, профессиональные и типологические возможности» [2]. Причину этому автор ищет в особенностях современных социо-культурных отношений, когда, в связи со стремительными изменениями образа жизни, от-

сутствует сильная идеология, которая легла бы в основу формирования идентичности современной личности.

Подход Э. Эриксона не получил широкого распространения в социальной психологии, однако есть смысл подчеркнуть те положения, к которым постепенно приходят современные исследователи:

1. Идентичность понимается как психологическое образование, сформированное через отношение личности и внешнего мира.

2. Личностная и социальная идентичности неотъемлемы друг от друга, формируются как единое образование.

3. К кризису идентичности приводят рассогласования между элементами идентичности.

Некоторое время спустя, серия социально-психологических экспериментов определила традиции изучения идентичности. Проводя исследования в летнем лагере, М. Шериф установил, что при столкновении интересов двух команд (например, соревнование в силе) всегда происходит межгрупповой конфликт, который заключается в негативном отношении к членам противоположной группы. Далее, Г. Тешфелом и Дж. Тернером было показано, что для формирования негативных установок по отношению к членам другой команды не обязательна борьба за ресурсы, достаточно лишь значимость принадлежности к одной или другой группе. Причем, чем сильнее будут выражены сходства в убеждениях членов внутри группы, тем очевидней будет межгрупповой конфликт. Также авторы делают и второй вывод, дополняющий первый. Чем сильнее будут восприниматься отличия членов другой группы, тем теснее будут внутригрупповые отношения первой, и тем ярче будет выражен межгрупповой конфликт.

Тешфел и Тернер представили стратегии выбора поведения расположенными на одной оси, на одном полюсе которой находится восприятие своей группы как однородной. Тогда межгрупповая дискриминация будет выражена максимально. Или воспринимать себя отличным от членов данной группы. В этом случае межгрупповая дискриминация будет минимальной. Другими словами, личностная и социальная идентичность представляются как противоположные, взаимоисключающиеся процессы [5].

Однако, традиция рассмотрения идентичности как только лишь совокупности признаков сходства с представителями определенной группы и различия с остальными группами опускает ту глубину понимания данного вопроса, описанного Э. Эриксоном, согласно которой идентичность понимается как, в первую очередь, психическое образование, сформированное отношениями элементов в

окружающем мире и конструирующиеся на разных психических уровнях.

Далее, что часто опускается в ссылках на теорию социальной категоризации, авторы указывают на роль мотивации в формировании межгрупповой дискриминации. Основным предметом анализа классического подхода в изучении идентичности была социальная стратификация. При описании социальных слоев общества было отмечено, что враждебное взаимоотношение между классами происходит из-за неравного распределения власти и престижа. А поскольку эти критерии всегда были основой взаимодействия социальных групп, то здесь не возможно не выделять ключевую роль мотивации. В эксперименте с распределением денежных вознаграждений между двумя группами мотивация к объединению была сформирована искусственно. То есть, участники эксперимента были вынуждены воспринимать себя членами той или иной группы, поскольку эта принадлежность была единственным ориентиром в ситуации эксперимента.

Изучая причины формирования межгруппового конфликта, авторы не ставили перед собой задачу изучить идентификацию в отсутствии мотивации к объединению, поэтому данные исследований подтверждали предположение об обратных отношениях личностной и социальной идентичности.

Исследование формирования внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации в условиях отсутствия мотивации к выделению различий свой и чужой группы позже было проведено Jean-Claude Deschamps и Thierry Devos [3]. Выборка составила 88 девочек художественного училища, которые были разделены на две группы. Первая группа еще раз была разделена на две подгруппы по принципу предпочтения одного или второго современного художника. Во второй группе также были предпочтатели одного или второго художника, однако они не были разделены на группы. Целью исследования было проверить, сформируется ли негативная оценка к предпочтателям другого художника во второй группе. Как и предполагалось, в первом случае различия между «мы» и «они» были значимыми, что привело к формированию межгрупповой дискриминации, тогда как во втором случае различия в предпочтениях не имели личностного смысла.

Исходя из этого, авторы делают вывод, что личностная и социальная идентичности не являются противоположными феноменами, а дополняют друг друга как различные категории. Здесь можно провести параллель с теорией Эриксона, где идентичность рассматривалась как целостное психическое образование, сформированное через отношение к объектам окружающего мира. Тогда процесс самокатегоризации можно рассмотреть как систему отношений субъекта с миром, находящуюся в имплицитном состоянии. В определенных ситуациях, в зависимости от мотивации индивида и значимости факторов окружающей среды, в этой системе отношений на первое место выступают те или иные элементы.

В своей работе W. Doise задался вопросом структуры идентичности [4]. В исследовании принимало участие две группы. Первую составили дети-инвалиды, вторую — здоровые. И первую, и вторую группы попросили описать представления об инвалидах и здоровых детях в общем, а также написать представления о себе. В результате, если описания группы инвалидов и здоровых детей были различными, то самоописания в одной и во второй группе были очень схожи по структуре и содержанию. Второе исследование, проведенное Zeegers, представило контент-анализ объявлений «одиноких сердец» с 1945 по 1986 гг. Интересно отметить, что самопрезентации отличались в зависимости от времени. Были выделены три периода: с 1945 по 1965, с 1965 по 1975, с 1975 по 1986. В первом периоде самопрезентация включала такие категории, как серьезность, опрятность, образованность. Далее эти категории становились более размытыми и не поддавались классификации.

Различие самопрезентаций в зависимости от временного промежутка указывает на то, что на процесс категоризации в большой степени влияет система традиций и норм, принятых в данном обществе в данное время. Одинаковая схема самоописания различных групп людей, погруженных в одинаковую социальную ситуацию, свидетельствует о том, что внешние, выработанные культурой отношения и ценности влияют на всех индивидов и способствуют формированию схожих схем восприятия окружающих и себя. Обобщая вышесказанное, можно добавить, что общественные нормы и правила несут в себе определенные отношения к объектам окружающего мира. Интериоризируя эти отношения, индивид формирует систему категорий, по которой заданным образом воспринимает окружающий мир и себя. Таким образом, идентичность здесь понимается как принятие определенных структур категоризации.

Дальнейшие американские исследования все больше отходят от традиционной линии изучения идентичности, намеченной Тешфелом и Тернером, и в большей степени уделяют внимание личностному фактору: отношениям, категоризации, восприятию, конструированию и т.д.

На выделение линии исследований идентичности в отечественной психологии большую роль сыграли социально-психологические последствия распада Советского Союза. Внезапное разрушение старого уклада жизни привело к серьезным затруднениям поиска категорий и, как следствие, кризису идентичности. Исчезновение сильного центра спровоцировало этнические конфликты. Основные исследования вопроса, связанные с личностной, социальной и этнической идентичностью, были проведены Г.М. Андреевой, Т.Г. Стефаненко, О.А. Тихомандрицкой, Е.П. Белинской и др.

Утверждалось, что с распадом СССР изменились не только категоризации, к которым человек может себя причислять, но и сама суть процесса идентификации, основной направленностью которой стал поиск смысла [1]. Причем в исследованиях было отмечено, что при остром переживании кризиса, который был в 90-ых гг., люди были готовы

принять негативную идентичность, лишь бы как-то себя идентифицировать (что не согласуется с теорией Тэшфела и Тернера). Таким образом, идентичность здесь рассматривается, как необходимость, определяющая место и сущность человека в информационном пространстве.

В заключении можно сказать, что, несмотря на различные линии исследований, выделяются основные черты и механизмы формирования идентичности.

1. Идентификация подразумевает определение себя, своей роли и места в социуме, или, более обще, в информационном пространстве.

2. Идентичность представляется системой отношений категорий, которая формируется посредством социальных норм, ценностей, установок и т.д.

3. В зависимости от ситуации, в которую погружен индивид, наиболее значимыми выступают те или иные элементы системы категорий.

Современные исследования имеют тенденцию отталкиваться от личностного фактора, что позволяет рассматривать данную проблему более глубоко. Тем не менее, данное направление еще слабо разработано, и тема нуждается в дальнейшем детальном изучении.

Литература:

1. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах СНГ//Идентичность и толерантность. — М., 2002;
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Флинта, 2006;
3. Deschamps J.-C., Devos T. Regarding the Relationships Between Social Identity and Personal Identity//Social Identity. International Perspectives. — SAGE Publication, 1998;
4. Doise W. Social Representation in Personal Identity//Social Identity. International Perspectives. — SAGE Publication, 1998;
5. Tajfel H., Turner J. An Integrative Theory of Intergroup Conflict//The Social Psychology of intergroup Relations, — Brooks, 1979.

Структура эмоционального интеллекта участников и эффективность переговорного процесса

Чиннова Алеся Сергеевна, аспирант

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Анализируется сущность такого социально-психологического конструкта как эмоциональный интеллект. Особое внимание уделяется роли эмоционального интеллекта в общении людей. Описывается исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и эффективности переговорного процесса.

Ключевые понятия: эмоциональный интеллект, переговоры, самосознание

На протяжении долгого времени в психологии господствовала идея о деструктивном влиянии эмоций на различные виды деятельности человека. Исследования эмоциональной сферы личности способствовали слому такого подхода и коренному перевороту в представлении ученых о роли эмоций. На сегодняшний день исследования эмоциональной сферы личности и связанные с ней феномены занимают важное место в структуре социальной психологии.

Эмоциональный интеллект как способность человека работать с «эмоциональной» информацией тесно связан с различными областями психологии. Среди них выделяют психологию развития, педагогическую психологию, консультативную психологию, а также клиническую психологию и организационную психологию [Goleman, Cherniss, 2001]. Развитие эмоционального интеллекта влияет на личностную и профессиональную эффектив-

ность индивида, успешность его адаптации к окружающей среде. Особое значение эмоциональная компетентность играет для эффективного взаимодействия, коммуникации между людьми [Робертс, Мэттьюс, Зайднер, Люсин, 2004].

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» было введено в психологию американскими психологами Д. Мэйером (Mayer) и П. Сэловейем (Salovey). В рамках их первой модели эмоциональный интеллект определялся как способность отслеживать собственные чувства, эмоции и других людей, различать их между собой и использовать эту информацию для регуляции мыслей и действий [Mayer, Salovey, 1997, p. 189].

В наиболее широком смысле эмоциональный интеллект рассматривается как «способность к познанию эмоционального мира людей» [Люсин, Ушаков, 2004, стр. 6]. Что скрывается за данным определением? Обобщенный

анализ различных взглядов на понимание сути и содержания эмоционального интеллекта обнаруживает следующие факты:

I. Выявляется двойственная направленность способностей, лежащих в основе эмоционального интеллекта [напр.: Бояцис, Макки, 2007; Bar-On, 2000; Люсин, Ушаков, 2004]. Эмоциональный интеллект представляет собой сложное психическое образование, участвующее в регулятивной деятельности субъекта как по отношению к собственному эмоциональному миру, так и к эмоциям других людей.

II. Традиционно в составе эмоционального интеллекта выделяются способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими [Goleman, 2005; Matthews, Zeidner, Roberts, 2002; и др.]. Способность к опознанию эмоции предполагает ее распознавание индивидом, возможность подобрать подходящее словесное выражение для данной эмоции. Способность к пониманию эмоции заключается в осознании причин и возможных последствий ее появления. Способность управления эмоциями подразумевает возможность индивида приглушать сильные эмоциональные всплески, контролировать выражение собственных чувств и эмоций, а также оказывать влияние на эмоциональные состояния других людей.

III. Указывается на зависимость успешности людей в некоторых сферах деятельности от уровня эмоционального интеллекта [Matthews, Zeidner, Roberts, 2002]. Работа с эмоциональной информацией приводит к более глубокому анализу ситуации, а возможность регуляции эмоциональной сферы индивида способствует принятию наиболее адаптивного решения.

Центральным положением данной работы является утверждение о том, что эмоциональный интеллект позитивно влияет на эффективность человека в общении [Голман, Бояцис, Макки, 2006; Mayer, Salovey, Caruso, 2004; и др.].

В процессе переговоров между людьми часто возникают разногласия, которые зачастую затрагивают чувства собеседников. Эмоции могут свободно осознаваться людьми, однако, преимущественно, для их выявления и распознавания человеку необходимо анализировать собственные эмоциональные состояния.

Понимание эмоций собеседника позволяет человеку осуществлять наиболее тактичное поведение по отношению к нему в соответствии с его эмоциональным состоянием, а также возможность помощи собеседнику в разоблачении его истинных эмоций и совладанию с ними.

Не только умение распознавать свои эмоции и чувства других людей позитивно влияет на успешность человека в общении. Способность контролировать собственные эмоции, не поддаваться «эмоциональному шантажу» в ходе переговоров является важной компонентой эмоционального интеллекта [Кайзер, 2006].

Различные эмоциональные проявления могут использоваться собеседниками как тактическое оружие. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта

часто способен разоблачить собеседника на предмет того, является ли такая эмоциональная реакция спонтанной или же она четко продумана и контролируется субъектом. Контроль над эмоциональными вспышками собеседника, выявление и толкование его эмоций позволяют человеку справиться с давлением окружения и использовать полученную информацию для реализации собственных целей.

С. Стайн (Stein) и Г. Бук (Book), используя коэффициент эмоциональности Р. Бар-Она (Bar-On), провели множество исследований выявивших взаимосвязь между успешностью людей в различных областях деятельности и уровнем их эмоционального интеллекта [Stein, Book, 2000]. Ученые подчеркивают важность таких эмоциональных способностей человека как умение определять свои чувства, выражать чувства уместным образом и с определенной силой (без впадения в соответствующее эмоциональное состояние), не поддаваться эмоциональному давлению со стороны других людей, держать в поле внимания реакции и проявления эмоциональных состояний собеседника. Владение данными способностями делают человека успешным в общении, позволяют ему устанавливать и поддерживать обоюдно удовлетворяющие взаимоотношения с собеседником, которые характеризуются близостью и готовностью к взаимным уступкам.

В. Мастенбрук, анализируя аспект личных взаимоотношений между участниками переговоров, также отмечает важность эмоциональной составляющей общения [В. Мастенбрук, 1993]. Он рассматривает различного рода действия, которые предпринимают участники переговоров для того, чтобы повлиять на расстановку сил в ситуации общения. Не обращаясь к терминологии эмоционального интеллекта, автор говорит о важности таких факторов в переговорах как способность осознать, интерпретировать значение эмоций, касающихся взаимоотношений, адаптивной регуляции своих и чужих эмоций, которая подразумевает возможность вызвать определенные эмоции, или отстраниться от них, в зависимости от их информативности и пользы.

Значительный вклад в развитие представлений об эмоциональном интеллекте и его роли в жизнедеятельности индивида сделал Д. Голман (Goleman). В его модели компоненты эмоционального интеллекта динамически взаимосвязаны между собой. Самосознание лежит в основе исследуемого конструкта, в то время как способность управления отношениями предполагает предварительное развитие трех других составляющих эмоционального интеллекта. Развитие самосознания индивида способствует его проникновению и углубленный анализ собственных целей, мотивов, ценностей. Саморегуляция является не менее важным компонентом, необходимым человеку для эффективного взаимодействия с людьми. Эта способность позволяет человеку контролировать свои эмоции, что является одной из первостепенных задач в ходе общения, поскольку эмоции легко передаются собеседнику и могут нести разрушительный эффект. Социальная чуткость и управление отношениями связаны с анализом и

контролем эмоций собеседника. Прислушиваясь к чувствам собеседника можно подстроиться на его эмоциональную волну и действовать в нужном нам направлении путем убеждения, регуляции конфликта и перестройки его эмоционального состояния [Goleman, 2005].

Данные теоретические изыскания стали основанием для проведения собственного социально-психологического исследования, посвященного изучению взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта индивида и его эффективности в переговорном процессе.

Цель данного исследования состояла в том, чтобы установить степень и характер зависимости эффективности переговоров от уровня самосознания участников данного процесса. В исследовании приняли участие 32 человека в возрасте от 18 до 25 лет.

Традиционно для анализа эффективности переговоров в исследовании фиксируется мера достижения индивидом поставленных целей. Однако «Переговоры — это не состязание. Я бы назвал переговоры игрой, причем такой, в которой участники из разных команд оказываются в итоге на одной стороне и становятся партнерами» [Базаров, 2007]. В свете высказывания Т.Ю. Базарова важно рассматривать не только индивидуальную эффективность, но и эффективность переговоров как совместного процесса, которая показывает степень достижения результата, удовлетворяющего целям обеих сторон.

Для моделирования ситуации переговоров использовалась ролевая игра Т.Ю. Базарова, которая была модифицирована в задачу для переговоров, релевантную нашим целям. Для измерения уровня самосознания использовалась методика диагностики эмоционального интеллекта «МЭИ». Дополнительно были разработаны опросники для оценки эффективности переговорного процесса участниками. Для статистической обработки использовалась компьютерная программа SPSS 17.0.

Данные, полученные в исследовании, подтвердили гипотезу о том, что различный уровень самосознания индивидов по-разному влияет на индивидуальную эффективность переговоров. В ходе анализа полученных результатов мы выявили такого рода зависимость. Полученное эмпирическое значение коэффициента корреляции Пирсона, равное 0,609, позволило отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии связи на уровне значимости 0,01 и принять гипотезу о наличии взаимосвязи двух переменных: уровня самосознания индивида и его индивидуальной эффективности в переговорах. Значение коэффициента детерминации показывает в какой степени изменчивость одной переменной обусловлена (детерминирована) влиянием другой переменной. Значение коэффициента детерминации составило 0,37, что позволяет говорить о наличии умеренной связи между переменными.

Литература:

1. Базаров Т.Ю. Современный кадровый менеджмент, выпуск 5, 2007 Под редакцией Г.Т. Базаровой. М.: ИПК-госслужбы, 240 с.

Зависимость роста эффективности переговоров как совместного процесса от уровня самосознания участников выявилась на уровне тенденции. Процесс переговоров между людьми, имеющими высокий уровень самосознания, может проходить более эффективно.

Почему же человек с высоким уровнем самосознания умеет эффективно и благоприятно проводить переговоры и, более того, часто успешен в жизни? Высокий уровень самосознания является не только показателем «пристрастия к рефлексии и вдумчивого отношения к делу» [Голуман, Бояцис, Макки, 2006]. Благодаря развитому самосознанию человек хорошо осознает свои ценности, цели, эмоции, что позволяет ему держать курс в верном направлении. Такие люди обладают высокой самоорганизацией, и часто опираются на свои внутренние интуитивные ощущения при принятии решений.

Самосознание, являясь одним из компонентов эмоциональной компетентности, тесно связано с другими ее компонентами. Осознание и понимание характера собственных эмоциональных состояний является основой, базисом для развития самоконтроля и сопереживания. Таким образом, человек, обладающий высоким уровнем рефлексии, часто способен с высокой точностью определять эмоции своих собеседников. Такая способность является существенным подспорьем в ведении переговоров.

Техника переговоров совершенствуется в большей степени у индивидов, обладающих высоким уровнем самоанализа, рефлексии. Работа над своими ошибками, рефлексия позволяют от переговоров к переговорам делать определенные выводы, оценивать свои ошибки, исправлять их и добиваться успешности в последующих переговорах.

И, наконец, идея, которая тоже имеет право на жизнь, заключается в том, что человек с высоким уровнем самосознания проявляет внешне заинтересованность, внимательность к собеседнику, тем самым способствует возникновению симпатии, которая, наряду с остальными факторами позволяет провести переговоры более успешно и благоприятно.

Заключение

На сегодняшний день проблема исследования эмоционального интеллекта и его роли в деятельности и общении индивида остается весьма актуальной. Несмотря на достаточно объемный пласт литературы по данной теме, собственно отечественные социально-психологические исследования данного феномена немногочисленны.

Проблема детерминации эффективности человека в переговорах уровнем его эмоционального интеллекта остается актуальной. Можно ли вывести некоторую формулу успешности переговорщика с опорой на его эмоциональные компетентности?

2. Бояцис Р., Макки Э. Резонансное лидерство / Пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2007, 300 с.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта» Пер. англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2006, 302 с.
4. Кайзер Т.С. Переговоры с клиентом, которого нельзя потерять /Пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. — 226 с. (Серия: «Классика Harvard Business Review»)
5. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М.: ИП РАН, 2004. — 176 с.
6. Мастенбрук В. Переговоры. — Калуга: Калужский Институт социологии, 1993. — 175 с.
7. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. Т. 1. №4. С. 3–24, 2004.
8. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
9. Cherniss C. and Goleman D. Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. From the upcoming book «The Emotionally Intelligent Workplace», 2001
10. Goleman D. Emotional intelligence/ New York: Bantam Books, 2005.
11. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. Emotional Intelligence. Science and myth, 2002
12. Mayer, J.D. & Salovey, P. What is emotional intelligence? / In P. Salovey & D. Sluyter (Eds) Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books, 1997
13. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. Psychological Inquiry 2004, Vol. 15, No. 3
14. Stein Steven J., Ph.D and Book Howard E. «The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success». Stoddart Publishing Co. Limited 2000

Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов

Шкиль Ирина Ефимовна, аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

Проблема коммуникативной компетентности активно разрабатывается как в отечественной, так и зарубежной психологии. Л.А.Петровская, в последних своих работах, отождествляет понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении», уточняя, что «компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе — собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче... предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции — и отстраненной, и близкой» [9, С. 151].

Ю.М. Жуков и П.В. Растянников разделяют взгляды Л.А.Петровской. В совместной работе они рассматривают коммуникативную компетентность и компетентность в общении как синонимы. Они предлагают следующее рабочее определение: «Коммуникативная компетентность — система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [6, С. 4].

Иной исследовательской позиции на природу коммуникативной компетентности придерживается Ю.Н. Емельянов. Он рассматривает ее как самостоятельное образование, которое существует в виде умений и навыков

и «предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения» [3, С. 11]. К ее проявлениям относятся умение человека организовать так называемое «межличностное пространство» в процессе инициативного и активного общения с людьми. Источники приобретения коммуникативной компетентности — жизненный опыт, общая эрудиция и «специальные научные методы обучения общению», в частности тренинговые формы работы [3], [4].

Сходных научных взглядов придерживается Н.Н.Обозов, рассматривая коммуникативную компетентность как способность личности ориентироваться в различных ситуациях общения и эффективно взаимодействовать с окружающими, а также указывает на возможность ее развития. Большое значение для формирования коммуникативной компетентности имеют знания, чувственный опыт и рефлексивные способности.

Одним из перспективных направлений в психолого-педагогической работе по формированию у студентов коммуникативной компетентности мы считаем арт-технологии — обучение, осуществляемое при помощи средств художественного творчества. Оно хорошо тем, что не зависит от культурного опыта и социального положения,

отличается особой «мягкостью» по сравнению с другими методами. Арт-технологии — это методы, использующие невербальный язык искусства для развития личности и дающие возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта. Арт-технологии основываются на том, что художественные образы способны помочь человеку понять самого себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой.

В качестве самостоятельного направления в коррекционной работе арт-технологии начали развиваться в Великобритании и США с середины XX в. Они основываются на многообразии форм человеческого опыта и способов его отражения и различных моделях культурного и профессионального дискурса [7]. Арт-технологические методы и приёмы представляются относительно новым явлением, возникшим в результате объединения опыта арт-педагогов, искусствоведов и психоаналитиков [1].

По мнению В.Беккер-Глош, в основе современного определения арт-технологий лежит художественное творчество, связанное с действием трёх факторов: экспрессии, коммуникации и символизации [2, С. 42–58]. М.Либман трактует арт-технологии как использование средств искусств для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения [11]. Мы придерживаемся мнения Н.Д.Никандрова, который считает, что арт-технологии можно рассматривать как слияние творчества и коррекционной практики, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста, как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу [8].

В современном обществе арт-технологии имеют важное значение для социального развития личности и обладают следующими характеристиками: позволяют развивать ценные социальные навыки; связаны с оказанием взаимной поддержки членами группы и позволяют решать общие проблемы; дают возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих; позволяют осваивать новые роли и проявлять латентные качества личности, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими; повышают самооценку и ведут к укреплению личной идентичности; развивают навыки принятия решений.

Влияние арт-технологий на развитие коммуникативной компетентности ИТ-специалистов было выявлено в ходе исследования, экспериментальную выборку которого составили 112 студентов факультета информатики и вычислительной техники. В качестве методического инструментария выступили тесты «Оценка уровня общительности» В.Ф.Ряховского, «Оценка самоконтроля в общении» М.Снайдера, «Оценка коммуникативных умений», «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей». Указанные тесты выявляют

компетентность испытуемых в различных ситуациях общения и сформированность умений, позволяющих осуществлять эффективную коммуникацию.

Мы протестировали участников экспериментальной группы до и после прохождения тренинговых занятий по формированию коммуникативной компетентности методами арт-технологий. На этапе констатирующего эксперимента тесты показали, что многие студенты имеют серьёзные проблемы в общении. Они некоммуникабельны, безынициативны, боятся перемен, необходимость новых контактов выводит их из душевного равновесия, заставляет нервничать. Обобщив результаты, мы пришли к выводу, что перед началом курса тренинга низкий уровень коммуникативных умений наблюдается у 37 участников тренинга (33%), средний — у 74 (66%), высокий уровень показал 1 участник (0,008%).

При проведении формирующего эксперимента нами был разработан и апробирован тренинг, включающий курс разноплановых занятий методами художественных, танцевальных, музыкальных и голосовых арт-технологий. Концепция тренинга включает в себя четыре основополагающих компонента — содержательный, технологический, личностный и функциональный.

Содержательный компонент охватывает:

1) содержательную часть: спонтанное творчество с использованием элементов игры, музыки, танца, театрализации, драматизации;

2) концептуальную часть: фундаментальные потребности личности в самоопределении, самовыражении, самоактуализации, саморегуляции, самореализации; укрепление, реабилитация психологического здоровья; сохранение и развитие индивидуальности человека.

Технологический компонент включает в себя:

1) программно-методическое обеспечение: арт-технологии как метод практической работы со студентами;

2) процессуальную часть: организация работы (подбор участников, формирование групп, определение правил участия); выбор приёмов, форм, техник, упражнений; определение стратегий арт-технологического взаимодействия, управление групповыми процессами, рефлексивная деятельность; анализ групповой динамики, ретроспективное обсуждение, рефлексия результатов.

Личностный компонент охватывает характеристику субъекта арт-технологического процесса — ценностные ориентации, личностные особенности, индивидуальные особенности поведения, общения, социально-психологические особенности студентов.

Функциональный компонент предполагает индивидуализацию и социализацию студентов, в том числе — развитие коммуникативной компетентности.

Задача психолога, ведущего тренинг, заключается в помощи студенту в изживании его отрицательных переживаний, наполнении их положительными эмоциями, в реконструировании когнитивной сферы — правильной оценке возникающих в жизни затруднений, возвышении всего строя мыслей.

Задания и упражнения тренинга были направлены на формирование новых и улучшение имеющихся навыков социальной коммуникации: преодоление внутренних барьеров, раскрытие личностных особенностей, наблюдение результатов своих действий и т.д.

После прохождения тренинга участникам было предложено пройти повторное тестирование. По результатам

эксперимента 98 (87,5)% участников тренинга продемонстрировали средний уровень коммуникативных способностей, 14 (12,5%) — высокий. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что психологические арт-технологии успешно позволяют развивать коммуникативную компетентность личности.

Литература:

1. Арт-терапия/ Под ред. А.И. Копытина. — СПб: Питер, 2001.
2. Беккер-ГлошВ. // Международный журнал по арт-терапии «Исцеляющее искусство». — 1999. — № 1. — С. 42–58.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. — М.: Просвещение, 1995. — 183 с.
5. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: диссертация доктора психологических наук. — М., 2003. — 356 с.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяйников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. — М.: Изд-во Московского университета, 1991. — 96 с.
7. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. — СПб: Питер, 2002.
8. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. — № 4. — 1998. — С. 3–8.
9. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую и социальную психологию. — М.: Смысл, 1999. — С. 150–166.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: МГУ, 1982. — 168 с.
11. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. — Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. — P. 40–46.

Исследование особенностей адаптированности местных и иногородних студентов первого курса к ВУЗу

Юркина Мария Сергеевна, студент

Ярославский государственный университет имени П.Г.Демидова

В современной России особое внимание уделяется профессиональному образованию, проводится много реформ, направленных на изменение этой системы. В частности переход на Болонскую систему, систему сдачи ЕГЭ стимулирует развитие студенческой мобильности. Также в России в настоящее время наблюдается демографический кризис. При этом «демографическая яма» включает в себя абитуриентов вузов наборов 2008–2011 годов. Совокупность этих факторов приводит к тому, что у школьников появляется возможность поступать в вузы, конкурс и качество отбора в которые ранее не позволяли этого сделать. Таким образом, наблюдается значительная образовательная миграция населения, что подтверждается тем, что в 2011 году в ряде вузов число поступивших иногородних студентов превысило 50% (и более) от общего числа.

Вузовскую адаптацию мы рассматриваем как многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою струк-

туру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности студентов в рамках включения их в новые социальные роли, в профессиональную деятельность и дидактические условия.

Иногородние студенты — особая категория студентов. Актуальность рассмотрения данной темы вызвана стабильной тенденцией увеличения числа приезжих студентов среди обучающихся вузов. Наши наблюдения показали, что специфика адаптации иногородних студентов заключается в ряде аспектов: бытовой, социокультурный, коммуникативный и целе-мотивационный аспекты.

Практическая значимость данного исследования направлена именно на использование результатов в целях создания программы психологического сопровождения иногородних студентов для оптимизации процесса подготовки студентов и минимизации потерь при приспособлении.

На основе анализа литературы мы пришли к заключению, что **цель** нашего исследования — изучить взаимосвязи между компонентами адаптации студентов к вузу.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

Выявление различий в адаптированности, установление специфики взаимосвязей между показателями адаптированности, изучение структурных характеристик вузовской адаптированности местных студентов и иногородних студентов по социальному, дидактическому и профессиональному компонентам.

В ходе исследования проверяются следующие **гипотезы**:

Социальный, дидактический и профессиональный компоненты адаптации студентов в вузе взаимосвязаны между собой и данная взаимосвязь специфична у местных и иногородних студентов.

Иногородние студенты имеют более развитый социальный компонент адаптации.

Исследование динамики вузовской адаптации студентов проводится нами с 2007 по настоящее время на базе Ярославского Государственного Университета им. П.Г. Демидова. Общее число испытуемых составило 253 студента 1-го курса Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова набора 2007–2011 годов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методы исследования:

Методика «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)»

Опросник терминальных ценностей разработан Сениным И.Г. на базе центра психодиагностики ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Методика предназначена для диагностики основных (терминальных) стремлений и жизненных ориентаций личности.

«Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)».

Опросник СПА был разработан К. Роджерсом и Р.Даймондом для выявления степени адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений. В адаптации А.К. Осницкого

Методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ)»

Автор-разработчик методики Ильина Т.И. Направлена на изучение мотивационно-потребностной сферы.

Авторы-разработчики данного инструментария R. Lasarus, S. Folkman. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности.

Методика «Адаптация студентов к ВУЗу»

Разработана Юркиной М.С.. Направлена на диагностику уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности.

Испытуемым предлагалось заполнить опросники. Результаты подвергались качественному и количественному анализу.

К каждому компоненту вузовской адаптации и соответственно к шкалам разработанной нами методики мы показатели (шкалы) из используемых методик.

Математическая обработка данных проведена с использованием методов параметрической статистики: проверка нормальности распределения (по критерию χ^2), определение достоверности и значимости различий полученных результатов по Т-критерию Стьюдента. Различия полагали достоверными при величине $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$, корреляционный анализ с использованием ρ -критерия Пирсона (различия достоверны при $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$), а также метод измерения нелинейных связей между переменными (*корреляционное отношение* η^2). Для описания структур использовался метод структурного анализа (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.Е. Орёл) [3; 7] Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета Psychometric Expert 7.

По результатам данной работы мы получили различия по параметру адаптированности, являющиеся статистически значимыми, между иногородними и местными студентами

Местные студенты имеют более высокие показатели по параметру сфера увлечений и направленности на обучение ради диплома, на уровне значимости $p < 0.05$. Мы это связываем с мотивацией этой группы при поступлении, многие местные студенты руководствуются не собственными интересами при выборе вуза и факультета, а, например, близостью расположения учебного корпуса к дому, наличием знакомств среди преподавателей, студентов факультета. Иногородние студенты обладают иной мотивацией к обучению и профессиональной деятельности, что и служит причиной решения переезда в другой город, а часто и в другой регион. Группа приезжих студентов имеет выше показатели почти по всем параметрам, которые мы отнесли к шкале по нашей методике — социальная адаптация. В частности по параметрам интернальность, самопринятие, эмоциональный комфорт, на уровне значимости $p < 0.05$. Это может являться следствием переезда в другой город и самостоятельного распоряжения материальными и бытовыми условиями, вдали от родителей. Такие условия стимулируют иногородних студентов относиться ко всему более ответственно и не перекладывать ответственность на других, что свидетельствует о более зрелом взгляде на жизнь.

При проведении корреляционного анализа также наблюдаются различия между местными и иногородними студентами. В структуре адаптированности местных студентов большинство связей приходится на параметр профессиональной адаптированности. Например, наблюдается положительная корреляция между данным показателем и сферой развития себя ($r = 0.65$; $p < 0.001$), сферой достижений ($r = 0.76$; $p < 0.001$), сферой профессиональной жизни ($r = 0.78$; $p < 0.001$) и сферой обучения ($r = 0.73$; $p < 0.001$). Наличие данных связей свидетельствует о том, что чем более важна для местных студентов сфера обучения, сфера достижения, развития себя, тем выше у них уровень профессиональной адаптированности, и соответственно наоборот. Также это является показателем высокой конструк-

тной валидности нашей методики. Параметр социальной адаптированности положительно коррелирует со сферой общественной жизни ($r=0.47$; $p<0.05$), со значимостью активных социальных контактов ($r=0.43$; $p<0.05$) и собственного престижа ($r=0.46$; $p<0.05$). То есть при работе с параметром социальной адаптированности у данной группы студентов, мы можем сделать упор на развитие значимости общественной жизни и социальных контактов. Третий показатель вузовской адаптации положительно коррелирует со сферой достижений ($r=0.39$; $p<0.05$). То есть чем выше у местных студентов стремление к достижению конкретных результатов, тем выше уровень дидактической адаптированности, и соответственно наоборот. То есть при работе с данным аспектом адаптации мы можем сделать основной упор на развитие умения планировать и достигать намеченных целей. Далее мы рассмотрим корреляционные отношения между шкалами разработанной нами методикой и шкалами из других методик.

Параметр социальной адаптированности положительно коррелирует со сферой общественной жизни и степень развития сферы общественной жизни определяет уровень его социальной адаптированности, то есть чем выше для человека значимость сферы общественной жизни, тем выше у него будет уровень социальной адаптированности. Также на этот параметр вузовской адаптации оказывает влияние сфера дидактической адаптированности, то есть она в большей мере определяет социальную адаптированность, нежели чем наоборот. Влияние профессионального показателя адаптированности на социальный и наоборот равнозначны.

Показатель дидактической адаптированности положительно коррелирует со сферой достижений и сфера достижений определяет уровень этого показателя вузовской адаптации. То есть при работе с данным параметром можно опираться на развития умения планирования и целеполагания. Также можно рассмотреть взаимосвязи дидактической адаптированности и двух других параметров вузовской адаптации. Профессиональная адаптированность определяет в большей степени уровень дидактической, чем наоборот. Но в тоже время дидактическая адаптированность оказывает большее влияние на уровень социальной адаптированности, чем наоборот.

Параметр профессиональной адаптированности положительно коррелирует со сферой обучения, развития себя, профессиональной жизни, и данные сферы жизни человека оказывают большее влияние на данный показатель вузовской адаптации, нежели наоборот. То есть при работе с данным параметром адаптированности можно делать упор на развитие значимости выбранной профессии, расширение кругозора. Также рассмотрим отношения взаимовлияния шкал из разработанной нами методики. На параметр дидактической адаптированности уровень профессиональной адаптированности оказывает большее влияние, нежели наоборот. А с показателем социальной адаптированности данная шкала имеет двустороннее равносильное влияние.

Таким образом, проанализировав корреляционные отношения между шкалами нашей методики, мы можем сделать вывод, что в структуре местных студентов большее влияние оказывает параметр профессиональной адаптированности, а затем дидактической и социальной.

Далее мы рассмотрим результаты корреляционного анализа у группы иногородних студентов. В структуре иногородних студентов наблюдается отрицательная взаимосвязь между показателями принятия других и дидактическая ($r=-0.56$; $p<0.01$), профессиональная адаптированность ($r=-0.55$; $p<0.01$). То есть чем выше у иногородних студентов принятие других, тем ниже уровень этих двух параметров вузовской адаптации, и соответственно наоборот. Это может быть связано с адаптационным шоком первого года обучения, у иногородних студентов помимо вузовской адаптации наблюдается бытовая и социо-культурная адаптация. Параметр профессиональной адаптированности также имеет положительную взаимосвязь с параметром стремление к доминированию ($r=0.54$; $p<0.05$). Мы это связываем с тем, что у иногородних студентов в связи с необходимостью поступления в другой город преобладает мотивация победителя, то есть стремление всегда и во всем быть лучшим, первым, то есть доминировать. Параметр социальной адаптированности не имеет статистически значимых корреляций ни с одним параметром. Далее мы рассмотрим корреляционные отношения между шкалами разработанной нами методикой и шкалами из других методик.

Шкала социальной адаптированности на этапе анализа корреляции не имеет взаимосвязей с другими параметрами. Однако на этапе анализа корреляционных отношений мы получили статистически значимые результаты. Сфера значимости активных социальных контактов оказывает большее влияние на данный показатель, нежели наоборот. А уровень социальной адаптированности в свою очередь определяет значимость для студента сферы общественной жизни. То есть при работе с данным компонентом, мы можем делать упор на значимость человеческих взаимоотношений для гармоничного развития личности. Если рассматривать корреляционные взаимоотношения внутри методики, разработанной нами, то на уровень профессиональной адаптированности большее влияние оказывает социальная адаптированность, а социальная в свою очередь оказывает большее влияние на дидактический компонент, нежели чем наоборот.

Параметр дидактической адаптированности отрицательно коррелирует с параметром принятия других. Анализ корреляционных взаимоотношений показал, что параметр принятия других не оказывает статистически значимого влияния на данный компонент, но в свою очередь дидактическая адаптированность оказывает влияние на этот параметр. Таким образом, чем выше у иногородних студентов уровень дидактической адаптированности, тем ниже показатели по параметру принятия других. Это нужно учитывать при построении дальнейшей работы с этой группой студентов. Рассмотрим также взаимосвязи

между шкалами разработанной нами методики. Дидактическая адаптированность оказывает большее влияние на уровень профессиональной адаптированности, нежели чем наоборот. Но в свою очередь социальная адаптированность в большей степени определяет дидактическую, чем наоборот.

Показатель профессиональной адаптированности у иногородних студентов отрицательно коррелирует с параметром принятие других и положительно с параметром стремление к доминированию. Оба эти параметра не оказывают статистически значимого влияния на данный компонент. А дидактическая адаптированность в свою очередь определяет эти два параметра. Таким образом, чем выше у иногородних студентов показатели профессиональной адаптированности, тем ниже принятие других и выше стремление к доминированию. Также мы рассмотрим корреляционные отношения взаимовлияния между шкалами нашей методики. Профессиональная адаптированность оказывает большее влияние на уровень социальной адаптированности, но меньшее влияние на уровень дидактической адаптированности, нежели чем наоборот.

Таким образом, проанализировав корреляционные отношения между шкалами нашей методики, мы можем сде-

лать вывод, что в структуре иногородних студентов как и местных большее влияние оказывает параметр профессиональной адаптированности, но в отличии от местных студентов затем большее влияние оказывает социальная адаптированность, а потом уже и дидактическая.

Проанализировав и обобщив полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

1. Иногородние студенты имеют более сформированный социальный компонент адаптации.

2. Все три компонента вузовской адаптации студентов (социальный, дидактический и профессиональный) являются взаимообусловленными, но у иногородних и местных студентов эти взаимосвязи различны.

Таким образом, мы доказали, что иногородние студенты — особая категория студентов. В отличие от местных студентов они оказываются в принципиально новых условиях, что естественно отражается на их адаптации к ВУЗовской системе обучения. Иногородние студенты обладают более адекватной мотивацией на обучение в вузе и получение желаемой профессии.

Результаты показывают, насколько важно вести мониторинг за развитием ПВК иногородних студентов, и делать это осознано, учитывая их специфику.

Литература:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л., 1988. — 270 с.
2. Дмитриева, М.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие [Текст] / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева; ред. Г.С. Никифоров; — СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. — 152 с.
3. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. 161 с.
4. Ковалев В.П., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. // психологический журнал. 1982. Т. 3. №6. с. 35—44.
5. Смирнов А.А. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2009. — 115 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология производственного обучения / В.Д. Шадриков. Ярославль: ЯрГУ, 1976, 90 с.
7. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М.С. Яницкий // учебное пособие. — Кемерово: Кузбассвуиздат 1999.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Трудовая мотивация медицинских сестер: проблемы и перспективы решения

Бутенко Татьяна Викторовна, аспирант, преподаватель

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, Ступинское медицинское училище

Повышение трудовой мотивации персонала является одной из приоритетных задач управления в любой области деятельности. Особую значимость приобретает решение данной проблемы в сфере здравоохранения в связи с задачами, поставленными в «Концепции развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 г.» [6]. В статье рассмотрены особенности трудовой мотивации медицинских сестёр и обозначены возможные пути её повышения.

Сестринское дело — это составная часть системы здравоохранения, направленная на решение проблем индивидуального и общественного здоровья населения в меняющихся условиях окружающей среды. Сестринское дело включает в себя деятельность по укреплению здоровья, профилактике заболеваний, предоставлению психосоциальной помощи и ухода лицам, имеющим физические и (или) психические заболевания, а также нетрудоспособным всех возрастных групп (Мухина С.А., Тарковская И.И., 1996). По данным Центрального НИИ организации и информатизации здравоохранения в 2010 году численность среднего медицинского персонала в РФ составляла 1327,8 тыс. человек [3]. Сестринское дело является частью системы здравоохранения, которая располагает значительными кадровыми ресурсами и реальными потенциальными возможностями для удовлетворения потребностей населения в качественной и доступной медицинской помощи.

Несмотря на задачи, поставленные перед здравоохранением, в настоящее время в развитии сестринского дела продолжают существовать некоторые тенденции, негативно влияющие на состояние трудовой мотивации медицинских сестёр.

Средний медицинский персонал несет значительную долю нагрузки при решении задач ухода, лечения и профилактики. В связи с этим, для обеспечения необходимого качества оказания медицинских услуг в мировой практике на одного врача приходится в среднем четыре медицинские сестры. В отечественном здравоохранении существует тенденция к уменьшению соотношения врач-медсестра с 1 : 4 в 1960 г. до 1 : 2,3 в 2000 г. и 1 : 2,12 в 2010 г., что значительно ниже, чем в большинстве развитых стран мира. Это вызывает дисбаланс в системе оказания медицинской помощи, ограничивает возможности развития служб долечивания, патронажа и реабилитации. Постоянный дефицит среднего медицинского персонала, а также остающийся низким размер оплаты труда при-

водят к тому, что подавляющее число медицинских сестёр и фельдшеров работают более, чем на ставку или совмещают другие должности (коэффициент совместительства в целом по РФ составляет 1,3), чаще всего — не требующую квалификации должность санитарки (на 25 медицинских сестёр приходится только 1 младшая медицинская сестра по уходу). При этом возрастает физическая и психологическая нагрузка на медсестру, снижается престиж её профессии, ухудшается качество оказания медицинских услуг [3, 8, 9].

Одной из основных причин, влияющих на трудовую мотивацию персонала, является уровень материального вознаграждения за труд и ощущение справедливости этого вознаграждения. Для работников с внешней мотивацией данный фактор может иметь определяющее значение не только в качестве поддерживающего и регулирующего мотивационное состояние фактора, но часто играть определяющую роль при решении вопроса о продолжении работы в той или иной организации и в медицине в принципе. Для внутренне мотивируемых работников, несомненно, большее значение имеют другие факторы, однако низкий уровень заработной платы заставляет и их испытывать существенную неудовлетворённость. В 2006 г. по данным Роскомстата средняя заработная плата в России составила 10633,9 рублей в месяц; в сфере здравоохранения — 8059,9 рублей. В 2007 году заработная плата медиков составила 10023,4 рубля, даже не достигнув среднего уровня заработной платы 2006 года [9]. В I квартале 2011 года в целом по РФ среднемесячная заработная плата работников составила 26564,3 руб.; в федеральных бюджетных учреждениях, подведомственных Минздравсоцразвития России, средняя заработная плата медсестры составила 19111,3 руб. [5]. При этом в силу ряда причин, как объективных, связанных с финансовыми ограничениями отрасли в целом, так и субъективных, в силу недостаточного внимания к возможности более дифференцированного подхода к оплате труда со стороны непосредственного

руководства конкретных учреждений здравоохранения, слабо используются дополнительные формы материального стимулирования медицинских работников: премии, оплата питания, проезда до места работы, бесплатные медицинские услуги членам семей и другие возможности.

Подавляющее число и пациентов, и врачей недооценивают вклад медсестры в лечебно-диагностический процесс; врачи не умеют и не ориентированы на выстраивание равноправных партнерских отношений с медсёстрами, не признают высшее сестринское образование и тем более, повышенный уровень среднего профессионального образования медицинских сестер. Исторически сложилось представление о медсестре, как о помощнице врача, его «правой руке», придатке. «[Медсестра] должна начинать свою работу с мысли, прочно внедренной в её голову, мысли о том, что она всего лишь инструмент, с помощью которого врач приводит в исполнение свои инструкции; она не занимает независимое положение в процессе лечения больного человека» (McGregor-Robertson, 1904) [11]. Несмотря на целое столетие, отделяющее нас от этого высказывания, в настоящее время подобный менталитет мало, в чём изменился. Многие врачи прямо или косвенно выражают свое превосходство, допускают некорректность в отношении среднего медицинского персонала. По результатам проведенного нами в 2009 году опроса медицинских сестёр (65 человек), 48% медсестер поликлиники и 34% медсестёр стационара указывают на некорректность врачей по отношению к ним, как на фактор, значительно снижающий их желание работать.

Высокая степень физической и психологической нагрузки на медицинских сестёр, неразвитость копинг-стратегий, а также ряд организационных факторов способствуют быстрому развитию синдрома профессионального выгорания, которым по данным различных авторов страдают от 40 до 95% средних медицинских работников [2, С. 158]. Выгорание медработников значительно деформирует систему ценностных ориентаций личности, акцентируя материальные ценности в ущерб духовным, смещает мотивацию труда от внутренней в сторону внешней.

В связи с модернизацией здравоохранения мы наблюдаем повышение объема техногенных вмешательств, что увеличивает перегрузку врача сестринскими манипуляциями и сокращает объем медицинских услуг при сестринском уходе, сужаются возможности для самостоятельного принятия решений медицинской сестрой. Положительным в этом плане служит западноевропейский опыт, в котором осуществляется расширение сферы компетентности среднего медицинского персонала, выражающееся, например, в расширении обязанностей по выписыванию рецептов, проведении скрининга и первоначальной оценки состояния пациентов, установлении уровней наблюдения за пациентом, лидерстве, управлении отделением. Высказывается уверенность, что практикующие медсёстры могли бы взять на себя примерно 20% обязанностей, которые в настоящее время возложены на врачей [11]. Таким образом, требует пересмотра система отношений «врач — медсе-

стра» в сторону придания большей значимости роли среднего медицинского персонала в процессе лечения, дальнейшего внедрения сестринского процесса в практику.

Требуется совершенствования система кадрового менеджмента. В настоящее время практически отсутствует иерархия в системе организации сестринского дела. Возможности карьерного роста весьма ограничены: медицинская сестра, старшая сестра, главная сестра. Лишь в некоторых ЛПУ появляются такие должности, как специалист по обучению сестринского персонала, специалист по контролю качества сестринской деятельности. Не предусмотрены, например, такие должности, как бригадир или старший смены, медсестра-наставник. Введение ряда подобных должностей могло бы служить карьерным устремлениям части медицинских сестер и более дифференцированному подходу к вопросу оплаты труда.

Низкий уровень оплаты труда провоцирует неофициальные источники дохода, с помощью которых работники пытаются удовлетворить не только потребность в справедливом материальном вознаграждении за труд, но и потребность в признании и уважении. Именно она является одной из ведущих в структуре трудовой мотивации внутренне мотивируемых работников, какими часто являются медики. Дефицит признания компенсируется за счет замещения его денежным эквивалентом и материальными символами, при явной недостаточности возможности сделать это с помощью заработной платы, происходит смещение акцента на неофициальные источники [11]. Отметим, что в данном случае речь скорее идет о врачах; средние медицинские работники гораздо в меньшей степени имеют возможность воспользоваться неофициальными средствами оплаты труда. Причем, именно меньшие возможности, но не меньшее желание. В данной ситуации у медицинских сестер происходит нарастание чувства несправедливости, что влечет за собой разобщение тандема «врач-медсестра», влияя на качество лечения и снижая трудовую мотивацию последних. Но особую значимость в данной ситуации приобретает проблема деформации ценностно-мотивационной системы медицинских работников. За видимой стороной названной проблемы скрывается еще одна: неофициальные выплаты начинают признаваться в качестве существенного стимула, побуждающего медсестёр лучше работать, а студентов — выбирать медицинскую профессию, т.е. включается в систему трудовой мотивации. Взимание неофициальных выплат, помимо правового аспекта проблемы, в корне противоречит принципам биомедицинской этики, дискредитирует систему государственного здравоохранения, негативным образом влияет на качество медицинской помощи и престиж медицинской профессии.

Остаются весьма ограниченными возможности для самосовершенствования и обучения медицинских сестер: обязательное повышение квалификации проводится 1 раз в 5 лет, недостаточно используются возможности по обмену опытом между средним персоналом различных медицинских учреждений, мало используются методы вну-

Таблица 1

Основные направления повышения трудовой мотивации медицинских сестер

<i>на уровне государственного управления</i>	<i>на уровне местного управления</i>	<i>на уровне руководства организации</i>
Повышение престижа и широкая пропаганда общественной значимости профессии медицинской сестры. Оказание признания работникам и ветеранам профессии.		
2. Установление достойного уровня оплаты труда медицинских сестер.	2. Организация семинаров, конференций, конкурсов на городских, районных, областных уровнях, обмен опытом между различными медицинскими учреждениями.	2. Развитие системы дополнительного материального стимулирования работников, создание возможности для льготного медицинского обслуживания работников и членов их семей.
3. Оснащение медицинских учреждений современным оборудованием и внедрение современных технологий.	3. Выделение дополнительных средств на техническое и технологическое оснащение медицинских учреждений.	3. Развитие организационной культуры: популяризация миссии, формирование лояльности и приверженности работников организации и др. специфические аспекты.
4. Популяризация повышенного уровня среднего и высшего сестринского образования.	4. Организация целевых наборов в высшие образовательные учреждения выпускников медицинских училищ и колледжей, отлично проявивших себя за время учебы.	4. Внимание к кадровой работе: создание программ адаптации молодых специалистов, изучение трудовой мотивации персонала и создание мотивационных программ и др.
5. Расширение иерархической структуры учреждений здравоохранения, создание возможности карьерного роста и более дифференцированной оплаты труда медицинских сестер.	5. Привлечение школьников и студентов медицинских училищ и колледжей к научно-исследовательской работе и популяризации медицинских знаний, установление именных стипендий.	5. Профилактика профессионального стресса и синдрома профессионального выгорания: введение должности психолога, обучение персонала навыкам антистрессового поведения, проведение социально-психологических тренингов.
6. Разработка нормативов нагрузки и стандартов оказания медицинской помощи. Введение в штат ЛПУ должности менеджера по кадрам и психолога.	6. Привлечение наиболее авторитетных медицинских работников к популяризации медицинских знаний и своей профессии в СМИ, на встречах с населением.	6. Создание комфортных условий на работе. Контроль за соблюдением техники безопасности. Внедрение здоровьесберегающих технологий.
7. Введение в программы повышения квалификации средних медицинских работников обязательных социально-психологических тренингов (не менее 24 часов).	7. Широкое привлечение высококвалифицированных медицинских кадров к преподавательской деятельности на отделениях повышения квалификации средних медработников.	7. Развитие сестринского процесса как основной модели оказания сестринской помощи.

триорганизационного обучения: горизонтальная ротация кадров, «школа молодой медсестры» и др. формы обучения. Между тем, реализация потребности в обучении и развитии с одной стороны, и участие самих медсестер в педагогической деятельности с другой стороны, обладают мощным мотивационным потенциалом для значительной части работников.

Одной из основных проблем здравоохранения является отставание материально-технической базы медицинских учреждений от современных требований. Помимо лежащей на поверхности проблемы качества оказания медицинской помощи, это приводит к снижению престижа профессии медицинской сестры, к недостаточному использованию мотивационного потенциала потребности в самосовершенствовании. В «Концепции развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020

г.» в качестве одной из приоритетных задач выдвигается развитие «инфраструктуры и ресурсного обеспечения здравоохранения, включающего финансовое, материально-техническое и технологическое оснащение лечебно-профилактических учреждений на основе инновационных подходов и принципа стандартизации», что призвано не только повысить качество медицинской помощи, но и способствовать развитию трудовой мотивации персонала [6].

Престиж профессии медицинской сестры, как отмечалось ранее, играет одну из существенных ролей в структуре трудовой мотивации медицинских сестер. Большинство из перечисленных выше причин прямо или косвенно связаны с тем положением, которая занимает данная профессия в обществе. Поднять престиж профессии не так просто, и это является общей задачей не только системы

здравоохранения, но и культурного состояния всего общества, иерархии общественных ценностей. Внедряемые в массовое сознание россиян извне трудовые мотивы и ценности западного образца не соответствуют той модели отношения к труду, которая формировалась на протяжении многовековой истории России на основе внутренних предпосылок и требований экономического развития. Снижение общего культурного уровня населения, частью которого являются медицинские сестры, приводит к примитивизации потребностей, неразвитости мотивационной сферы (Бочкарев А.А., 2005).

Отсутствует широкая пропаганда общественной значимости профессии медицинской сестры на всех уровнях. Недостаточное внимание в учреждениях здравоохранения уделяется развитию и поддержанию культуры организации, в частности, популяризации миссии учреждения, формированию лояльности и приверженности организации персонала и др. специфическим аспектам формирования организационной культуры.

Таким образом, можно определить основные направления деятельности руководителей здравоохранения на различных уровнях управления, направленные на поддержание и повышение трудовой мотивации медицинских сестер (Табл. «Основные направления повышения трудовой мотивации медицинских сестер»). Часть приведенных в таблице мер успешно реализуются в сфере отечественного здравоохранения в настоящее время, другая часть — требует своего детального рассмотрения и применения.

Повышение трудовой мотивации медицинских сестер является актуальной проблемой, значимость которой особенно высока в связи с реформированием здравоохранения и реализацией Национального проекта в сфере здоровья. Руководители должны четко понимать важность мотивирования как одной из функций управления и использовать все возможности для снижения демотивирующих медицинских сестер факторов.

Литература:

1. Бочкарев А.А. Трудовая мотивация как проблема социальной философии [Электронный ресурс]: Дис... канд. филос. наук: 09.00.11. — М.: РГБ, 2005.
2. Бутенко Т.В. Психическое выгорание и трудовая мотивация среднего медицинского персонала [Текст] // Молодой учёный. 2010. № 11. — С. 157–161.
3. Гажева А.В. Состояние сестринского дела в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Всероссийская конференция «Организационные основы кадровой политики в здравоохранении Российской Федерации» 19–20 мая 2010 г. URL: <http://www.mednet.ru/> (дата обращения: 11.10.2010).
4. Дроздова Г.Ю. Проблемы мотивации трудовой деятельности медицинских сестер [Текст] // Главная медицинская сестра. — 2007. — № 1. — С. 54–62.
5. Зарплата / Практический журнал [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zarplata-online.ru/online/news/new138018.phtml>
6. Концепция развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс] / Минздравсоцразвития России / Концепция развития здравоохранения РФ до 2020 года. URL: <http://www.zdravo2020.ru/concept> (дата обращения: 12.09.2010).
7. Мухина С.А., Тарковская И.И. Теоретические основы сестринского дела [Текст]. Часть I — II. — М. — 1996.
8. Михайлова Л.А. Анализ деятельности органов и учреждений здравоохранения субъектов Российской Федерации. Дальнейшие тенденции развития медицинской статистики [Электронный ресурс] / Всероссийское содействие службы медицинской статистики // URL: <http://www.mednet.ru/ru/statistika.html> (дата обращения: 08.12.2011)
9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Официальный сайт // URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 08.12.2011)
10. Шишкин С.В., Темницкий А.Л., Чирикова А.Е. Трудовая мотивация российских врачей и влияние на нее Национального проекта [Текст] // Российское здравоохранение: мотивация врачей и общественная доступность. — М.: Независимый институт социальной политики. — 2008. — 288 с.
11. Leonard Fagin & Antony Garelick. The doctor—nurse relationship. // Psychiatric Treatment 2004, vol. 10, 277–286.

Психологические аспекты феноменов здоровья и отношения к здоровью

Иерусалимцева Ольга Васильевна, соискатель, педагог-психолог
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

В статье даны основные характеристики понятий «здоровье» и «отношение к здоровью»; проведен сравнительный анализ отношения старшеклассников и студентов к своему здоровью, и факторов, от которых зависит здоровье; выявлены различия в отношении испытуемых к здоровью либо как к средству, либо как к цели.

Ключевые слова: здоровье, отношение к здоровью, старшеклассники, студенты,.

В настоящее время все большее значение приобретают психологические исследования основ здоровья, т.к. именно психологическая наука может обеспечить новыми данными и технологиями такие системы оздоровления личности, как психиатрия и психотерапия. В то же время, наблюдается и противоположная тенденция. Даже в научных кругах еще есть убеждение, что для понимания здоровья достаточно обыденного здравого смысла, что здоровье — не совсем подходящий предмет для психологического исследования [1]. Необходимость психологических исследований проблемы здоровья еще связана с тем, что в современных условиях здоровье лишь в незначительной степени зависит от состояния медицины и здравоохранения. Влияние современной медицины на показатели здоровья оценивается меньше, чем в 10% [2].

Понятие «отношение к здоровью» представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния.

История отечественного и зарубежного образования свидетельствует, что проблема здоровья подрастающего поколения возникла с момента появления человеческого общества и на последующих этапах его развития рассматривалась по-разному. Результаты исследований социальных представлений о здоровье показывают, с одной стороны, различия в представлениях о здоровье, связанные с такими факторами, как пол, возраст, профессиональная принадлежность, с другой — слабую осознанность и дифференцированность данных представлений [4].

Можно отметить, что результаты исследований психологических факторов здоровья разнородны, а иногда и противоречивы. В большей мере установлена связь здоровья и продолжительности жизни с особенностями эмоциональной сферы, условиями развития в детском возрасте и семейнобрачной историей. Даже анализ результатов лонгитюдных исследований не дает возможности установить надежные причинно-следственные связи тех или иных факторов с состоянием здоровья.

Таким образом, отношение человека к своему здоровью, с одной стороны, отражает опыт индивида, а с

другой — оказывает существенное влияние на его поведение. Следовательно, при дифференциальном подходе в психокоррекционной работе необходимо опираться на всестороннее изучение особенностей отношения людей к своему здоровью.

Актуальность данного исследования связано с тем, что представления отношения к здоровью достаточно хорошо изучены у взрослых, и менее исследовано в подростковом возрасте. Вероятно, это связано с тем, что при полном физическом, психическом и социальном благополучии потребность в здоровье не замечается человеком, приобретая характер актуальной жизненной необходимости в случае его потери или по мере утраты. В связи с этим представляется интерес в изучении представлений о здоровье и его факторах у старшеклассников и студентов, а так же выявление различий связанных с местом здоровья в системе ценностей.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся 10 и 11 классов школ №12,40,79 г. Ярославля в возрасте 16–17 лет и студенты Московского психолого-социального института Ярославского филиала в возрасте 20–27 лет. Выборка состояла из 132 старшеклассников и 129 студентов.

Для проведения исследования по выявлению представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизнедеятельности, а также психологических особенностей отношения к здоровью нами была разработана анкета, состоящая из двух частей. Первая часть включает исследование ценностных ориентаций, которое проводилось с помощью методики М. Рокича. При обработке определялись средние показатели рангов отдельно для каждой группы испытуемых. Вторая часть анкеты включает 3 открытых вопроса: «Как бы вы в нескольких словах определили, что такое здоровье?»; «Отчего оно зависит?»; «Здоровье для меня является: а) целью; б) средством. Объясните, почему?». При анализе открытых вопросов анкеты был выделен ряд определений понятия «здоровье», полученных при исследовании групп испытуемых, в качестве смысловых единиц — элементов содержания рассматриваются существенные признаки здоровья, а также определяется частотность их встречаемости (% от общего числа опрошенных) (см. табл.1). Итак, выделим две возрастные группы: 1 группа студенты — 129 человек (от 20–27 лет), 2 группа старшеклассники — 132 человека (от 15–17 лет).

Анализируя таблицу №1, следует отметить, что наиболее часто встречающимися характеристиками здоровья, отражающими индивидуальные особенности отношения к своему здоровью у студентов и старшеклассников, оказались следующие: старшеклассники в основном здоровье

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся характеристики здоровья на выборках старшеклассников и студентов

Вопрос	Варианты ответов	Количество ответов, %	
		школьники	студенты
1. Как бы вы в нескольких словах (или одной фразой) определили, что такое здоровье?	Хорошее самочувствие (ощущение комфорта, благополучие, спокойствие, уверенность)	57,6 %	20,3 %
	Самое главное в жизни человека, показатель жизни	3,2 %	29 %
	Отсутствие болезненных ощущений, отличное функционирование организма	48 %	8,7 %
	Гармония физического и психического (души и тела)	32 %	34,8 %
	Жизнь без вредных привычек	3,2 %	8,7 %
	Возможность вести активную жизнь,	0 %	31,9 %
	Основа (базис) всей деятельности человека	0 %	2,9 %
	Радость, счастье, счастливая жизнь	3,2 %	5,8 %
	Физическое состояние человека, чем оно лучше, тем здоровье выше	6,4 %	0 %
2. От чего зависит здоровье?	От самовнушения	3,2 %	8,7 %
	От правильного питания	9,6 %	34,8 %
	От стрессов, нервов, состояния	9,6 %	2,9 %
	От внешних факторов, окружающей среды (экология)	41,6 %	34,8 %
	От образа жизни	22,4 %	43,5 %
	От самого человека, от его отношения к себе, к здоровью	22,4 %	23,2 %
	От нагрузки, занятие спортом	6,4 %	2,9 %
	Наследственность	0 %	5,8 %
	Вредных привычек	0 %	2,9 %

определяют как то, что не требуется осмыслить и о чем не надо заботиться, пока не появятся симптомы его ухудшения. Например, «Здоровье — это хорошее самочувствие, то есть ощущение комфорта, благополучие, спокойствие, уверенность (57,6 % ответивших) или здоровье характеризуется как отсутствие болезненных ощущений, или заболеваний (так полагают примерно 48 % школьников, утверждающих, что «Хорошее здоровье — это отсутствие болезненных ощущений, отличное функционирование организма» или «Здоровье — это когда ничего не болит»).

Важной характеристикой здоровья 34,8 % опрошенных студентов считают: гармоничное сочетание в человеке физического и психического (души и тела) (например, «Здоровье — это физическое и моральное благосостояние» или «Гармония тела и духа»).

Здоровье также рассматривается в качестве необходимого условия для достижения успеха в различных сферах деятельности (например, 31,9 % студентов определили здоровье как «возможность вести активную жизнь», а 29 % считают, что здоровье — «самое главное в жизни человека, показатель жизни»). Интересно, что 15 % всех опрошенных определяют здоровье как состояние, характеризующееся хорошим самочувствием и настроением (например, «Здоровье — это спокойствие и уверенность в завтрашнем дне» или «Здоровье — это бодрость и хорошее настроение»). Видимо, для большинства студентов

и старшеклассников, хорошее самочувствие — «индикатор» здоровья.

В качестве объяснения, от чего зависит здоровье отмечаются следующие ответы: студенты и школьники считают, что от внешних факторов, окружающей среды (экология) (41,6 % опрошенных школьников и 34,8 % опрошенных студентов). Например, «Здоровье зависит от окружающей среды и обстановки, от круга общения» или «от окружающих факторов: других людей, атмосферы, природы». Но более важным условием студенты считают, что образ жизни (43,5 % опрошенных). В целом, анализ отношения к здоровью показывает, что наиболее многогранные представления о здоровье присущи студентам, а наиболее поверхностные, когда здоровье понимается как хорошее самочувствие и отсутствие болевых ощущений, наблюдаются у старшеклассников. Более широкие представления о здоровье у студентов могут быть связаны как с более широким жизненным опытом.

Выявлены также различия в отношении испытуемых к здоровью (либо как к средству, либо как к цели). Так, 38 % старшеклассников рассматривают здоровье как цель и 62 % видят в нем средство. В то же время среди студентов имеется другое соотношение: 88 % рассматривают его как средство и лишь 12 % видят в здоровье цель. При этом 29 % отмечают, что определяют здоровье как средство лишь потому, что оно у них есть; что можно рассматривать как — то, что они допускают, что здоровье может

быть целью, если с ним возникнут какие-то проблемы. В том числе один человек отметил, что определяет для себя здоровье и как цель, и как средство, и один человек охарактеризовал его как ни то и ни другое. В качестве объяснения на вопрос, почему здоровье рассматривается, как цель отмечаются следующие: долгожительство, профилактика болезней, здоровье есть самое главное в жизни, здоровье есть залог счастливой жизни, залог легкой, беспроблемной жизни, потеря смысла жизни при утрате здоровья и так далее. Таким образом, часто при констатации того, что здоровье есть цель жизни, оно в действительности рассматривается как средство для достижения различных жизненных целей, а рассмотрение его как цель лишь подчеркивает несомненную важность здоровья для данного человека. При рассмотрении здоровья как средства приводятся следующие аргументы: достижение других жизненных целей; здоровье как залог счастливой жизни; здоровье рассматривается как средство, потому что оно есть (таким образом, ответили 29%), т.е. предполагается, что здоровье может стать целью при каких-то проблемах с ним; здоровье является средством, потому что не всегда стремлюсь соблюдать здоровый образ жизни (такой аргумент подразумевает, что здоровье

также могло бы быть целью при определенных благоприятных условиях).

В процессе нашего проведенного эмпирического исследования было установлено, что:

1. У всех групп испытуемых здоровье занимает 1 место в системе ценностных ориентаций, но вместе с тем количество людей, отдающих приоритет среди прочих ценностей именно здоровью, различно, что дает основание судить об отличиях отношения к собственному здоровью у испытуемых. Скорее, можно заключить, что студенты придают в целом большее значение здоровью, чем старшеклассники.

2. Старшеклассники в основном здоровье определяют как, то, что не требуется осмыслить и о чем не надо заботиться, пока не появятся симптомы его ухудшения, а студенты как гармоничное сочетание в человеке физического и психического (души и тела). В целом, анализ отношения к здоровью показывает, что наиболее многогранные представления о здоровье присущи студентам, а наиболее поверхностные, когда здоровье понимается как хорошее самочувствие и отсутствие болевых ощущений, наблюдаются у старшеклассников. Более широкие представления о здоровье у студентов могут быть связаны как с более широким жизненным опытом.

Литература:

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Здоровье как предмет междисциплинарного исследования: подходы и проблемы // Прикладная психология, №5, 2001.С 65—80.
2. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага, 1983.
3. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1984
4. Морозин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск, 2003.

К проблеме изучения психологической компетентности врача

Бахтояров Сергей Евгеньевич, подполковник медицинской службы
Военный госпиталь ВВ МВД России (г. Пятигорск)

Латцердс Наталья Владимировна, кандидат фармацевтических наук, доцент
Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Психологическая компетентность врача — проблема особо актуальная в современный период развития общества, когда обострился спрос на профессионалов — компетентных в своем деле людей.

Изучением компетентности в разное время занимались многие научные школы, внесшие свой вклад в понимание данного явления. В результате компетентность предстает перед нами как интегральная характеристика личности, включающая: опыт и умудренность (Фрейд); свободную, осознанную активность (А. Адлер); выход за пределы «выученной беспомощности» и способность к научению, дающую максимум выгод и минимум потерь (М. Зелигман); саморегуляцию (А. Эллис), постоянное свободно изменяющееся осмысление себя и мира

на основе полноценного функционирования двух компонентов — зрелая личность и зрелые межличностные отношения (К. Роджерс) [3].

Компетенция, с точки зрения А.К. Марковой — это определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать. «Иногда можно услышать, — пишет она, — это в области моей компетентности (я умею, могу это решать), но не в моей компетенции (меня не уполномочили это решать); или, что реже: это в моей компетенции (я имею право это решать), но я чувствую, что у меня недостает компетентности для этого» [6].

Исходя из общей теории деятельности А.Н. Леонтьева психологический анализ всякой деятельности, в том числе и диагностической, предполагает выделение в ее струк-

туре, по крайней мере, трех компонентов: *мотивационного, операционального и рефлексивного*, конкретное наполнение которых зависит от предметного содержания данной деятельности.

Идеи общей теории деятельности послужили основанием для исследования профессиональной клинической деятельности врача и его компетентности. В числе работ, раскрывающих структуру профессиональной деятельности врача, следует назвать, прежде всего, труды Андропова В.П., А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, В.Н. Косырева и др., в которых показано, что профессиональная медицинская деятельность, с точки зрения ее структуры, имеет две стороны — исполнительную (внешнюю) и отражательно-побудительную (внутреннюю, психическую). Внутренняя сторона представляет собой психическую деятельность, направляемую целями, потребностями и мотивами медика. Внешняя сторона состоит из ряда компонентов, включающих действия и операции, и характеризуется определенной спецификой их проявления [3].

Понять структуру профессиональной медицинской деятельности помогают также работы Н.В. Кузьминой. Описывая структуру педагогической деятельности, она выделила ряд компонентов: *гностический, проективный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, рефлексивный, социально-перцептивный* [4]. Особое место в структуре медицинской деятельности занимает коммуникативный компонент. Коммуникативные умения теснейшим образом связаны с наличием организаторских умений — умений устанавливать эффективные взаимодействия, поскольку врачу приходится управлять и организовывать деятельность других людей.

Считается, что для представителей каждого типа профессий необходим свой комплекс личностных особенностей, которые способствуют успешному освоению и последующему осуществлению профессиональной деятельности.

В.Н. Косыревым рассмотрена диагностическая компетентность врача. По мнению исследователей, диагностическая деятельность соответствует следующей логике: выделение синдрома или симптома; выделение важнейших внутрисиндромальных связей и патогномоничных симптомов; проведение дифференциальной диагностики со сходными заболеваниями (патологическими процессами); установка диагноза [3,7,8].

Достижение обозначенных целей, по мнению авторов, предполагает выполнение следующей последовательности действий:

1) составление плана обследования больного с учетом необходимого и достаточного объема полученных данных, оптимальной последовательности действий и операций обследования;

2) сбор, анализ и оценка данных анамнеза;

3) выбор и осуществление соответствующих данной патологии и состояния больного методов обследования;

4) анализ и оценку данных клинических, лабораторных и инструментальных методов обследования;

5) сравнение полученных субъективных и объективных данных с основными клиническими проявлениями болезни;

6) выделение ведущего патогномоничного синдрома, характерного для данной патологии;

7) постановка предварительного (так называемого рабочего) диагноза на основе полученных данных;

8) обоснование предварительно нозологического диагноза;

9) проведение дифференциального диагноза на основе умственного сравнения с симптомами сходных заболеваний и выявления патогномоничных признаков;

10) проведение дополнительных исследований, консультации со специалистами;

11) постановка окончательного диагноза и планирование лечебно-профилактических действий.

Во внутреннем плане успешное выполнение этих действий требует хорошо развитого воображения, мыслительных действий (суждение, умозаключение) и всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, противопоставление, обобщение, классификация), что в совокупности составляет содержание мыслительной компетентности врача на этапе постановки диагноза [1].

Однако диагностические способности врача требуют не только профессиональных знаний, интеллекта, навыков в диагностике и лечении, но и высокоразвитого такта, умения понять больного, разобраться в сложных психологических вопросах, особых нравственных качеств, которые обычно связываются с сочувствием, сопереживанием, пониманием другого человека, проникновением в его внутренний мир. Этим качествам соответствует способность к эмпатии, характеризующая аффективную сторону понимания событий и явлений и представляющая собой специфический способ и форму социальной перцепции, эмоциональной сензитивности и один из мотивов альтруистического поведения [2].

Следующим качеством, необходимым для успешной профессиональной, в том числе и диагностической деятельности врача является рефлексия. В последнее время исследования механизмов и условий формирования профессиональной рефлексии у специалистов в области практического здравоохранения приобретают особую актуальность, так как психолого-педагогические механизмы освоения медицинской профессии изучены менее обстоятельно, по сравнению с другими профессиями. Между тем медицинская деятельность является по своей природе рефлексивной [3].

Особую роль для правильной постановки диагноза играет, на наш взгляд, и такое качество врача, как ответственность. Она представляет собой результат интеграции всех психических функций личности, а именно: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному.

Роль мышления как фактора успешной профессиональной деятельности врача подчеркивают в своих работах А.Ф. Билибин, Г.И. Царьгородцев, В.П. Казначеев, А.Д. Куимов, В.Д. Шадриков и др. Трудно переоценить его роль и в деле постановки диагноза. Анализ определений понятия профессионального медицинского мышления различных авторов показывает, что в них можно выделить следующие общие признаки: мышление врача рассматривается как результат взаимодействия таких умственных умений, как классификация, проведение аналогий, анализ, обобщение и синтез, важен также интуитивный компонент, базирующийся на автоматизированном опыте.

Все авторы без исключения сходятся во мнении о том, что в основе формирования клинического мыш-

ления лежит мотивация. Это любовь к своей профессии, к людям, желание помочь другому человеку и получить от этого моральное удовлетворение. В ряду структурных компонентов профессиональной диагностической деятельности врача мотивационный блок, на наш взгляд, является системообразующим, так как профессиональное становление может быть эффективным лишь при наличии положительной мотивации к овладению профессией. Таким образом, клиническое мышление, разновидностью которого является и собственно диагностическое мышление врача — это та интеллектуальная, логическая деятельность, благодаря которой врач находит особенности, характерные для данного патологического процесса у данной конкретной личности, проявляя тем самым свою компетентность [3].

Литература:

1. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мнения. Саранск, 1991.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 17–19.
3. Косырев В.Н. Психологическая модель диагностической компетентности врача. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 1. URL: <http://medpsy.ru>.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. — С. 34.
7. Роговин М.С. Основные направления анализа диагностического мышления в психопатологии. — Ярославль, 1989.
8. Серов В. Диагноз: понятие и проблема // Врач. — 1997. — №6. С. 2–6.

Общие особенности неврозов у детей

Лимонцева Галина Викторовна, зам. директора по учебной и научной работе
Воркутинский филиал НОУ ВПО «Университет Российской академии образования»;

Кузнецова Елена Николаевна, педагог-психолог
Дошкольное образовательное учреждение (г. Воркута)

Невроз — психогенное (как правило, конфликтно-генное) нервно-психическое расстройство, возникающее в результате нарушения особенно значимых жизненных отношений человека и проявляющееся расстройством нервно-вегетативных функций, в связи с чем преобладает соматическая симптоматика. Психические изменения выражаются в простых эмоциональных нарушениях и в повышенной истощаемости психических функций.

При неврозах патологические явления обратимы, они этиологически связаны с конфликтной ситуацией.

Возникновение невроза часто обусловлено не прямой и непосредственной реакцией личности на неблагоприятную ситуацию, а более или менее длительной переработкой личностью сложившейся ситуации и неспособностью адаптироваться к новым условиям. Чем больше

личностная предрасположенность, тем меньшая психическая травма достаточна для развития невроза.

Основными причинами, вызывающими невротические состояния могут быть:

- несовпадение типов темперамента ребенка и родителя (холерик/флегматик),
- конфликтные отношения в семье (скрытые/явные);
- противоречивые требования родителей (один разрешает/другой запрещает);
- разные стили воспитания (гиперопека, авторитарный, эмоциональная отверженность);
- изменение привычного уклада жизни (смена режима, школы, детского сада, развод родителей, новое место жительства);
- школьная дезадаптация (рано отдали в детский сад);

- непоследовательное воспитание ребенка (добрый / строгий родитель)
и т.п. изменения в жизни ребенка.

Невроз может иметь психосоматическое выражение, когда болезнь затрагивает не только область эмоций, но и соматическую телесную сферу.

Представление о тесной связи самочувствия человека с его психическим и эмоциональным состоянием является одним из важнейших в современной медицине и психологии. Уровень психического здоровья человека определяется совокупностью индивидуальных особенностей личности и состояния внутренней среды организма, складывающейся из взаимодействия биологических, психологических и социально-средовых факторов (наследственность, пол, возраст, условия воспитания, тип характера, особенности поведения, навыки, перенесенные болезни и травмы, стрессы и т.д.). Болезненное изменение психики отличается от нормального количественно и качественно. Изменения в психосоматической регуляции лежат в основе возникновения психосоматических болезней (психосоматозов).

Из этого следует, что двусторонняя связь между психикой и телом значительно теснее, чем предполагают. Чем младше дети, тем это очевиднее. Фактически каждый больной ребёнок одновременно страдает и от соматических и от нервно-психических расстройств. Постоянно переживаемые детьми эмоциональные стрессы нередко приводят к психосоматическим расстройствам. Они негативно переживаются формирующейся личностью и тем самым усугубляют возникающие нарушения здоровья. Защитные механизмы у детей еще недостаточно зрелые, и они не способны справиться с этой патологией. В результате, она становится препятствием для нормального развития или дает начало серьезным заболеваниям [3, с. 325].

Неврозы выявляются у 45% от общего количества детей с нервно-психическими расстройствами. Наибольшее число больных неврозами среди детей школьного возраста. Это число возрастает по мере приближения к завершению обучения. Невротических расстройств в 1,4 раза больше у мальчиков, чем у девочек. Неврозом болевают дети чаще всего с повышенной нервной чувствительностью [4].

Опасность этого заболевания не в степени его тяжести, а в отношении к нему людей, окружающих ребенка (родителей, воспитателей, учителей, родственников). Они часто не придают значения первым проявлениям нервных расстройств у детей, а, если и обращают внимание, то не всегда знают, как правильно реагировать и что с этим делать.

Невроз — это обратимое состояние, он излечим, но вылечить невроз сложно, не зная причин его возникновения, этиологию, симптоматику, психосоматические проявления.

Теоретические основы происхождения неврозов необходимы не только квалифицированным специалистам (психологам, неврологам, врачам), но и родителям, вос-

питателям, учителям, чтобы правильно реагировать на невротическое поведение ребенка, подбирать адекватные формы коррекции данного поведения. Также уметь отличать невроз от педагогической запущенности, поскольку формы работы будут разные.

Выделяют следующие формы невроза [2, с. 325–326]:

1. Неврастения (астенический невроз) — является наиболее распространенной формой. Причина этого невроза — истощение нервной системы из-за чрезмерного и, как правило, длительного физического или умственного напряжения, связанного с отрицательными эмоциями. В основе неврастения лежит раздражительная слабость, повышенная возбудимость и утомляемость, которые сочетаются с понижением общего самочувствия. Она проявляется повышенной истощаемостью, постоянной усталостью, сниженной продуктивностью, раздражительностью, неспособностью получать от чего-либо удовольствие, головными болями, головокружениями, чувством внутреннего напряжения, нарушениями сна (трудностями засыпания и сонливостью днем).

У детей в отличие от взрослых преобладают явления перевозбуждения (повышенная реактивность, психомоторное беспокойство). Часто также отмечаются аффективные вспышки с двигательным возбуждением, агрессией.

Могут проявляться вегетосоматические расстройства, когда на передний план выступают такие проявления, как анорексия, тошнота, расстройство ритма дыхания, кашель, спазм голосовой щели, неприятные ощущения в сердце, обмороки.

При психотерапии этого невроза следует учитывать, что в его основе лежит психологический конфликт — возникшее противоречие между возможностями личности и завышенными требованиями к себе.

2. Истерический невроз — симптоматика основана на повышенной эмоциональности и внушаемости. Заболевание развивается остро, как правило, в непосредственной связи с переживанием неблагоприятных обстоятельств, которые складываются чаще всего из-за завышенных требований к окружающим и невозможностью выполнить эти запросы. В происхождении истерических расстройств большую роль играет механизм «бегства в болезнь», выгоды или желательности болезненного симптома («вторичная выгода»). Детская истерия отличается моносимптомностью и изменчивостью проявлений.

Наиболее частые симптомы у детей — гиперкинезы (непроизвольные движения), тремор (дрожание), припадки, судорожное глотание, приступы удушья, психомоторное возбуждение, мутизм, афония, спазмы желудка, кишечника, мочевого пузыря, повторяющаяся рвота. Могут быть приступы расстроенного сознания (сумеречные состояния, обмороки), аффективные вспышки.

У дошкольников встречаются аффективно-респираторные судороги, вызываемые отрицательными бурными эмоциями.

В младшем детском возрасте часто встречаются рудиментарные моторные припадки: падения с криком, плачем, разбрасыванием конечностей, ударами об пол и аффект-респираторные приступы, которые возникают в связи с обидой, недовольством при отказе выполнить требование ребенка, наказании и т.д.

Наиболее редко у детей и подростков встречаются истерические сенсорные расстройства: гипер — и гипестезия кожи и слизистых, истерическая слепота (амавроз).

3. Невроз навязчивых состояний (обсессивно-компульсивное расстройство, фобический невроз). Основным признаком этого заболевания — наличие навязчивых состояний, т.е. внезапно появляющихся мыслей, представлений, воспоминаний, сомнений, страхов или действий, не связанных в данный момент с содержанием сознания.

В основе происхождения невроза — конфликт, возникший из-за противоречий между внутренними тенденциями, влечениями, желаниями и потребностями личности, с одной стороны, и долгом или нравственными принципами — с другой.

У детей невроз навязчивостей в подавляющем большинстве случаев начинается постепенно, спустя значительное время после эмоциональных потрясений. Чаще он возникает у тех детей, у которых с ранних лет отмечались тревожность, немотивированные страхи, мнительность, склонность к созданию запретов. В клинической картине обычно наблюдаются страхи устной речи, своей смерти или смерти родителей, закрытых дверей, острых предметов, покраснения, заражения, космических катастроф. Могут быть такие симптомы, как элементарные движения или действия — обкусывание ногтей, сосание пальцев, счет, или более сложные защитные (чтобы не случилось ничего плохого с больным или родителями) ритуалы (оплевывание, прикосновение к каким-либо предметам, постукивание и т.д.). Реже встречаются навязчивые мысли в форме мудрствования («Что будет, если Земля столкнется с кометой?»), воспоминания, сомнения.

Детям старшего возраста и подросткам более свойственны навязчивые страхи болезни (кардиофобия, канцерофобия и др.) и смерти, страх подавиться при еде, страх покраснеть в присутствии посторонних, страх устного ответа в школе.

Лечение должно быть направлено на ликвидацию основного психологического конфликта, характерного для этого невроза, — противоречия между внутренними тенденциями и потребностями, с одной стороны, и долгом или нравственными принципами, с другой.

4. Невроз страха. Содержание страхов зависит от возраста. У детей дошкольного и дошкольного возраста преобладают страхи темноты, одиночества, животных, которые напугали ребенка, персонажей из сказок, кинофильмов или придуманных родителями с «воспитательной» целью («черный дядька» и др.)

У детей младшего школьного возраста, особенно у первоклассников, иногда наблюдается вариант невроза страха, называемый «школьным неврозом», возникает

сверхценный страх школы с ее непривычными для него дисциплиной, режимом, строгими учителями и т.п.; сопровождается отказом от посещения, уходами из школы и из дома, нарушениями навыков опрятности (дневной энурез и энкопрез), сниженным фоном настроения. К возникновению «школьного невроза» склонны дети, которые до школы воспитывались в домашних условиях.

Невротические страхи могут часто встречаться в том возрасте, в котором они еще не свойственны или уже должны пройти. К тому же эти страхи более часто, чем в норме, отражают наличие аналогичных страхов у родителей, повышенную чувствительность и впечатлительность детей, их незащищенность.

Страхи при неврозах более тесно связаны с переживаниями детей, конфликтами в семье и неудачами в общении. Питательной почвой для них будут эмоциональная ранимость, склонность к беспокойству, неуверенность в себе и отсутствие адекватной психологической защиты.

Значительное количество страхов, переходящее границы старшего дошкольного возраста, указывает на развитие под влиянием травмирующего опыта тревожности, приобретающей характер опасений, предчувствий и тревог в собственном смысле этого слова.

5. Депрессивный невроз. Типичные проявления депрессивного невроза наблюдаются в подростковом и предподростковом возрасте. На первый план выступает подавленное настроение, сопровождающееся грустным выражением лица, бедной мимикой, тихой речью, замедленными движениями, плаксивостью, общим снижением активности, стремлением к одиночеству. В высказываниях преобладают психотравмирующие переживания, а также мысли о собственной малоценности, низком уровне способностей. Характерны снижение аппетита, уменьшение массы тела, запоры, бессонница.

6. Ипохондрический невроз. Невротические расстройства, в структуре которых преобладают чрезмерная озабоченность своим здоровьем и склонность к необоснованным опасениям по поводу возможности возникновения того или иного заболевания. Встречается в основном у подростков.

Своеобразие клинической картины неврозов зависит от возраста заболевших. Как правило, детские неврозы отличаются моносимптомностью, при них чаще всего поражаются ослабленные болезнями или недостаточно сформировавшиеся органы и системы. В клинической картине очень большое место занимают соматовегетативные проявления, различные формы нарушений поведения, при которых растормаживаются более примитивные способы приспособления (нарушаются пищевое, самозащитное поведение).

У детей легко по механизмам условно-рефлекторного подкрепления образуются и закрепляются различные незрелые формы реагирования (например, пассивно-оборонительная реакция — страх).

В раннем детском возрасте среди клинических проявлений преобладает соматовегетативная симптоматика.

Она, как правило, возникает в 6–7 месяцев, реже в более раннем возрасте. Дети становятся пугливыми, плаксивыми, не отпускают от себя мать, боятся новых лиц и игрушек, страдают нарушениями сна, расстройствами функций желудочно-кишечного тракта. Отличаются крайней утомляемостью и склонностью к реакциям протеста.

В период первого возрастного криза (2–4 года) уже появляются нарушения поведения, среди которых преобладают активные (вспышки возбуждения, агрессия) и пассивные (энурез, энкопрез, анорексия, запор, мутизм) реакции протеста.

Во время второго возрастного криза (6–8 лет) невротические расстройства становятся разнообразнее, и среди них могут быть уже системные неврозы: энурез, заикание, тики, так называемые школьные неврозы (страх посещения школы и в связи с этим рвоты, анорексия, головные боли и т.д.), трудности в поведении (непослушание, склонность к дракам).

В препубертатном возрасте реакции протеста приобретают черты сверхценных образований (например, уходы из дома). В период полового созревания наблюдаются не соматовегетативные реакции, а ипохондрические состояния, повышенная склонность к возникновению сверхценных идей (дисморфomanии, нервной анорексии или булимии), разные формы имитационного поведения (подражания взрослым).

Этиология неврозов у детей [2, с. 325]:

Психическая травма — ведущая причина, ее патогенное значение определяется сложнейшими взаимоотношениями с множеством предрасполагающих условий: генетически обусловленной «почвы» и «приобретенного» предрасположения, являющегося результатом всей жизни индивида

Биологические факторы. В происхождении неврозов играет определенную роль наследственность. Патологическая беременность и аномально протекавшие роды вносят свою лепту в создание предрасположения к неврозам. Перенесенные соматические заболевания отмечены у 42,7 % детей, страдающих неврозами, что подтверждает сенсibilизирующую роль телесных болезней в происхождении невротических расстройств,

Психологические факторы. В происхождении и оформлении клинической картины неврозов имеют большое значение преморбидные особенности личности (акцентуации характера, психопатии). Психические травмы детства (потеря родителей в 30–40 %), болезнь родителей, длительная разлука с ними, конфликты между близкими людьми также участвуют в возникновении неврозов.

Социальные факторы. Самыми важными из факторов этого ряда считаются трудности в родительской семье (развод, внебрачное рождение, воспитание приемными родителями). Предрасполагают к заболеванию неврозом материнская депривация (16–27 %), неправильное воспитание (избалованность, чрезмерная опека или необычная строгость), несоответствующее половое воспитание (пуризм, распушенность).

Исходя из симптоматики нервных расстройств следует, что основные причины нервных заболеваний детей кроются не в несовершенстве детской природы, а в ошибках воспитания. Сложный, многомерный процесс нарушения взаимоотношений в семье имеет патогенное влияние на формирование личности ребенка.

Интенсивность появления невротического типа поведения во многом зависит от степени несоответствия характера воспитания и условий жизни детей особенностям их психического и личностного развития. Во всех случаях неправильного воспитания нарушается социальная адаптация личности, что порождает у детей различного рода невротические состояния. Излишне строгое или деспотичное воспитание развивает у детей такие черты характера как неуверенность, застенчивость, пугливость, зависимость. Чрезмерное внимание и удовлетворение всех желаний ребенка приводит к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом и отсутствием самоконтроля. Отсутствие воспитания или эмоциональная отверженность ведет к возбудимости, неустойчивости, к асоциальному типу поведения [1, с. 26].

Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, поскольку проводником его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям. Безусловная родительская любовь формирует у детей чувство внутренней безопасности, самооценности, что служит лучшим средством от появления неврозов и других аномалий личности.

Для предупреждения, профилактики и лечения невроза необходимо:

Учитывать своеобразие темперамента ребенка, его индивидуальные особенности и личностные качества;

- Соблюдать основные режимные моменты (еда, сон и т.д.), но не стараться одерживать сплошные победы в своих воспитательных мероприятиях. Необходимо помнить, что здоровый ребенок не может всегда беспрекословно подчиняться взрослым, и этим невольно создается почва для неврозов;

- Не относиться к ребенку предвзято, научиться принимать его таким, какой он есть — по полу, темпераменту, характеру;

- Не фиксировать внимание на его отрицательных качествах, не забывать хвалить ребенка, когда он этого заслуживает;

- Предъявляйте разумные требования, соответствующие его возрасту, не требовать невозможного;

- Контролировать свои чувства, эмоции, поступки;

- Научиться анализировать собственные недостатки характера, являющиеся отрицательным примером для детей;

- Наладить конфликтные взаимоотношения с другим родителем;

- Быть гибким в воспитании и общении, научиться признавать свои ошибки, уметь уступать.

Литература:

1. Захаров А.И. детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). — СПб.: Респекс, 2005. — 400 с.
2. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов. — СПб.: СпецЛит, 2001.-463 с.
3. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. — СПб.: Речь, 2005. — 400 с.
4. Мартынов С.М. Здоровье ребенка в ваших руках. — М.:Крон-Пресс,1997. — 336 с.

Информационная перегрузка как фактор, влияющий на проявление закона Йеркса-Додсона в потребительском поведении

Пахомова Мария Николаевна, студент

Шадринский государственный педагогический институт

В 1908 г. известным американским психологом Р. Йерксом совместно с Дж.Д. Додсоном был поставлен сравнительно несложный опыт, который продемонстрировал зависимость продуктивности выполняемой деятельности от уровня мотивации [2]. Выявленная закономерность, многократно экспериментально подтвержденная и признанная одним из немногих объективных, бесспорных психологических феноменов, получила название закона Йеркса-Додсона.

Закон Йеркса-Додсона, графически представленный на рис. 1, отражает взаимосвязь между эффективностью какой-либо деятельности и уровнем мотивационной напряженности. Эта взаимосвязь изображается в виде колоколообразной (U-образной инвертированной) кривой и описывается следующим образом: с повышением уровня мотивации качество деятельности сначала пропорционально увеличивается, а затем, после достижения максимальной точки и перехода через нее, начинает постепенно снижаться. Максимальная точка при этом является точкой наиболее высоких показателей или оптимумом мотивации. Другими словами, это своего рода оптимальный уровень желаяния, возбуждения, эмоционально-мотивационного обеспечения деятельности. При чрезмерно высоком уровне возбуждения, когнитивные компоненты деятельности разрушаются, и происходит смещение цели на результат.



Рис. 1. Закон Йеркса-Додсона

Закон Йеркса-Додсона проявляется и в потребительском поведении. Чем важнее покупка, чем привлекательней продукт (повышенный уровень возбуждения), тем больше вероятность в ситуации информационной перегрузки (сложность выбора) допустить ошибку. Информационная перегрузка может быть спровоцирована разнообразием товаров и услуг, необходимостью учета многих факторов выбора (цена, надежность, престиж, новизна и пр.), противоречивыми источниками информации о продукте, дефицитом времени выбора [1, с. 22].

Поведение потребителя при совершении покупки рассматривается в маркетинге как процесс решения некоей проблемы, суть которого — принятие окончательного решения о покупке. Данный процесс состоит из нескольких последовательных, взаимосвязанных этапов:

1. Осознание потребности.
2. Поиск информации.
3. Оценка вариантов.
4. Решение о покупке.
5. Реакция на покупку.

Таким образом, в процессе своего поведения потребитель проходит пять ключевых шагов. В первую очередь, он, чувствуя разницу между своим реальным и желаемым состояниями, осознает проблему или нужду. После того как им осознана потребность в приобретении того или иного товара, он анализирует, достаточно ли он знает о вариантах решения возникшей проблемы. Если внутренний поиск не дал желаемых результатов, потребитель начинает собирать информацию из дополнительных источников. Диапазон поиска зависит от типа продукта, индивидуальности потребителя и влияния внешней среды [3]. На данном этапе возникает угроза информационной перегрузки из-за многообразия источников информации о продукте и их противоречивости.

Информационная перегрузка — явление характерное для современного информационного общества. Суть рассматриваемого явления заключается в отсутствии способности справиться с данными огромных масштабов. Количество поступающей полезной информации во много раз

превосходит то количество, в котором ее может воспринять человек.

Сложившиеся на сегодняшний день условия благоприятствуют проявлению информационной перегрузки у потребителей. Во-первых, потребители не ограничены в выборе: им предоставлено широкое разнообразие товаров, есть возможность выбора на основании наиболее приемлемой цены, надежности и других характеристик товара. Во-вторых, в ходе поиска дополнительной информации об интересующем их продукте, потребители могут использовать множество источников, что становится причиной перенасыщения лишними сведениями.

В поисках информации потребитель обращается к одному или нескольким источникам, которые условно можно разделить на следующие группы:

1. Личные источники:
 - семья;
 - друзья;
 - коллеги по работе;
 - знакомые;
 - соседи.
2. Источники эмпирического опыта:
 - изучение;
 - осязание;
 - использование товара.
3. Общедоступные источники:
 - средства массовой информации;
 - издания для потребителей;
 - лидеры мнений;
 - организации, занимающиеся изучением и классификацией потребителей;
 - Интернет.
4. Коммерческие источники:
 - реклама;
 - выставки-продажи;
 - дилеры;
 - продавцы;
 - упаковка;
 - Web-сайт компании.

Последняя группа источников предоставляется непосредственно производителем или продавцом (контролируется ими) с целью информирования или убеждения потенциального покупателя. Потребитель получает наибольший объем информации именно из этой группы. Самыми эффективными являются личные источники. Кроме перечисленных, существуют и другие источники, например, проводятся промоакции или товар оценивается специалистами, широко применяется вирусный маркетинг.

Таким образом, источников информации о товарах много и потребитель, сам того не подозревая, легко может подвергнуться информационной перегрузке, типичными причинами которой выступают:

- перенасыщение лишней информацией в ходе поиска и получения нужной и полезной;
- поступление непредсказуемой информации;

— необходимость выполнять несколько задач одновременно;

— постоянное переключение между различными задачами;

— неумение планировать свое рабочее время;

— общее переутомление;

— интернет или телезависимость.

Сигналами наступления состояния перегрузки информацией у человека служат следующих основные признаки:

1) Начинает ухудшаться память;

2) Отсутствует ясности в голове;

3) Умственная деятельность хаотична;

4) В голове звучат обрывки фраз;

5) Имеется постоянное желание выговориться, чтобы избавиться от лишней информации;

6) Наблюдается напряженность мышц шеи и челюстей;

7) Рассуждение вслух;

8) Бормотание во сне.

В тяжелых случаях можно слышать голоса во время засыпания или шум в ушах, также возможна тошнота, являющаяся самым тревожным сигналом к прекращению подачи информации.

Информационная перегрузка со временем может стать причиной: стресса и нервного истощения; желания, а затем, и неумения концентрироваться на одном, но объемном источнике; проблем с памятью; в крайнем случае, может наступить паралич аналитических способностей. Для того, чтобы избежать информационную перегрузку и ее последствия, достаточно соблюдать следующие простые правила:

Во-первых, четко определять для себя цели своей деловой активности. Только завершив начатое дело и достигнув поставленной цели, следует двигаться дальше.

Во-вторых, стараться использовать лишь ту информацию, которая действительно важна и необходима в данный момент времени.

В-третьих, помнить о том, что труд должен быть пропорционален отдыху.

В-четвертых, выработать наиболее рациональные приемы и методы управления информационными потоками.

В-пятых, соблюдать очередность при решении задач и не стараться выполнить одновременно несколько дел.

Таким образом, информационная перегрузка действительно выступает в качестве фактора, активно влияющего на процесс проявления закона Йеркса-Додсона в потребительском поведении. Не смотря на то, что человек способен воспринять большие объемы информации за достаточно короткий промежуток времени, не стоит перегружать себя и стараться при выборе того или иного товара получить сведения о нем из многих источников. Это может привести к ошибочному выбору. Нужно помнить, что главное — не количество информации, а ее качество. Именно тогда — при совершении важной покупки (при повышенном уровне возбуждения) — вероятность того, что потребитель совершит ошибку, будет минимальна.

Литература:

1. Дейнека, О.С. Экономическая психология : Учеб. пособие / О.С. Дейнека. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. — 160 с.
2. Закон Йеркса, еще одно открытие 1908 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.volgota.com/ru/node/2308>, свободный. — Загл. с экрана.
3. Как заставить клиентов покупать [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.intelcom.su/info/materials/detail.php?ID=1278&print=Y>, свободный. — Загл. с экрана.

Корреляты адаптивности сотрудников организации в процессе адаптации к новому месту работы

Полянская Екатерина Анатольевна, кандидат психологических наук, ст.преподаватель;

Агаджанова Ирина Евгеньевна, студент

Южный Федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В последние годы вопросы управления персоналом организации находятся на переднем крае прикладной и организационной психологии. Одной из основных подсистем в системе кадрового менеджмента является подсистема адаптация персонала. [5,6,7]

Важнейшие задачи, встающие при формировании кадрового состава предприятия — адаптация и закрепление новых сотрудников. [1,2,5] Знание психологических и психофизиологических механизмов этого процесса необходимо для грамотного построения системы адаптации сотрудников. В литературе описан целый ряд свойств личности, являющихся показателями адаптивности. [4,5] С другой стороны, ряд исследований свидетельствуют о важной роли межполушарной функциональной асимметрии в механизме адаптации. [3,7]

Объектом настоящего исследования стали сотрудники организации ОАО «Нефтегазгеотерм» (27 человек). Данное исследование является пилотным и проводилось с целью выявления особенностей адаптивности у лиц с различным профилем латеральности и её взаимосвязи с показателями мотивации и личностными особенностями.

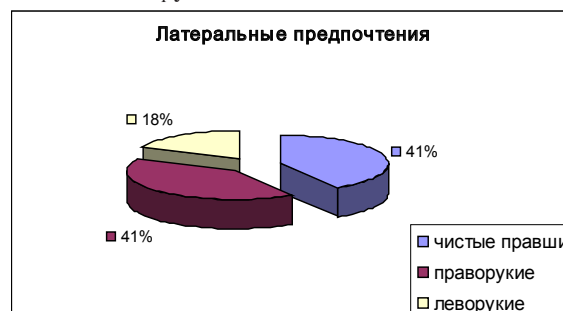
Говоря о предмете нашего исследования — адаптивности, следует уточнить, что речь идёт не только о её психофизиологическом понимании как способности человека осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. В таком понимании адаптивность — это выносливость, высокая работоспособность, устойчивость к болезням и другим факторам внешней среды. Но и понимание Петровского В.А. Адаптивности — неадаптивности как тенденции функционирования целеустремленной системы, определяющиеся соответствием (несоответствием) между ее целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами также является методологически важным для нашего исследования, что будет в дальнейшем видно из тех же критериев экспертной оценки, выбранных нами. [12]

Мотивационный компонент изучался с помощью мотивационных опросников Т. Элиаса и Марлоу-Крауна. Показатели профиля латеральности — с помощью опросника Аннет. Использовались также Hand-теста Вагнера и 16-факторного личностного опросника Р. Кэттелла. Адаптивность исследовалась методом экспертной оценки по трём показателя, каждый из которых оценивается по 10-балльной шкале:

- успешность вхождения в коллектив;
- степень освоения профессионального поля;
- степень принятия организационной культуры.

Результаты подверглись математико-статистической обработке.

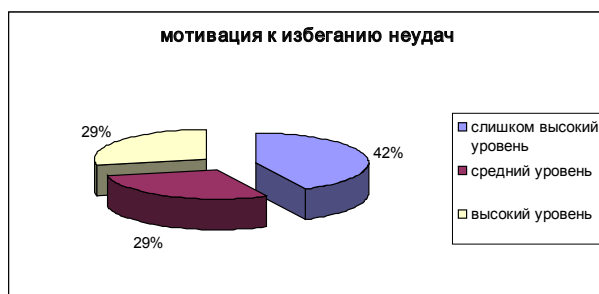
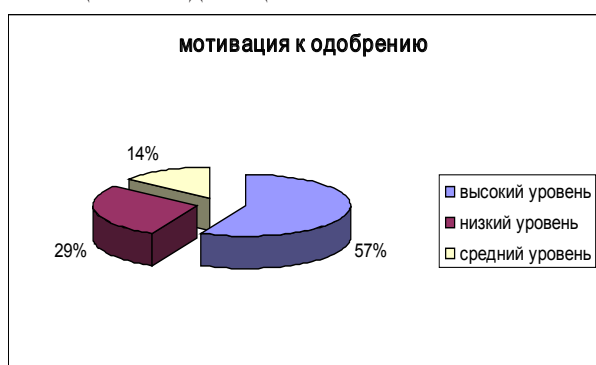
По результатам исследования профиля латеральности среди испытуемых было выделено три группы. Это так называемые «чистые правши», «праворукие», «леворукие». 41 % составили чистые правши, в профиле латеральности которых содержатся значения, соответствующие правому глазу, ноге и руке (ППП). Аналогичным по процентному содержанию является группа праворуких — 41 % с ведущим левым полушарием. 18 % составила группа леворуких с доминантным правым полушарием. В дальнейшем мы описали особенности мотивации и личностный профиль по каждой группе.



Характеризуя мотивационную сферу группы «чистых правшей», можно отметить, что эти люди ориентированы на успех и достижение высоких целей, однако у них при-

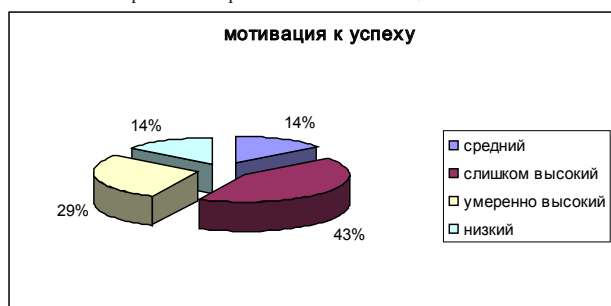
существует страх неудач и высока зависимость от общественного мнения и социальных норм. Они предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Видимо успех у данной группы исследуемых понимается как именно успех, признанный руководством, другими членами организации, то есть социально (в данном случае — организационно) одобренный.

Здесь мы также хотели бы упомянуть, что адаптация всякого сотрудника на новом месте работы распадается на три процесса — личностный (вхождение в коллектив), организационный (усвоение организационных норм и правил и организационной культуры) и профессиональный (процесс вхождения в должность). Возможно, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что у данной группы наиболее успешно идёт процесс именно организационной адаптации.

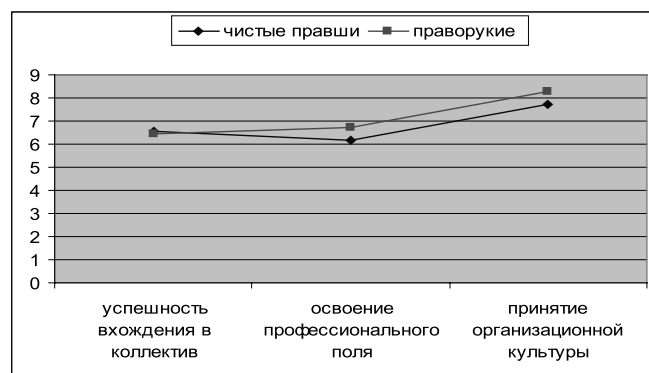


Относительно личностных особенностей испытуемых можно выделить следующие черты: подчиненность, доверчивость, беспокойство о возможных ошибках, благожелательность по отношению к другим лицам и ориентация на социальное одобрение.

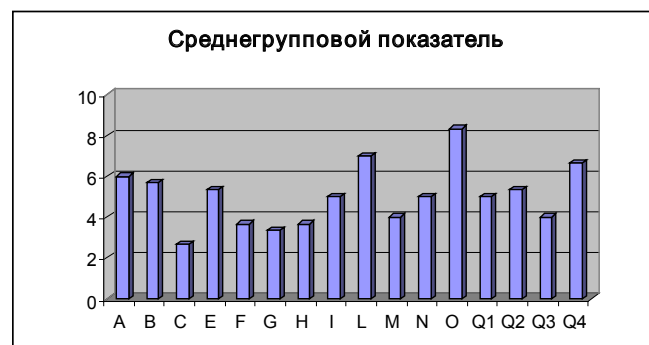
Результаты изучения мотивационной сферы группы «праворуких» показали, что они всеми силами пытаются достичь высоких показателей своей деятельности и стремятся показать себя как полностью соответствующих социальным нормам и требованиям общества.



Исследование личностных особенностей данной группы с помощью 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла продемонстрировало преобладание таких черт, как прямолинейность, уверенность в себе и некоторая наивность, непосредственность поведения. Согласно экспертной оценке, сотрудники данной группы хорошо вошли в коллектив, освоили профессиональное поле и довольно успешно приняли правила и нормы предприятия.



Свои особенности имеет и группа «леворукие». Они рассудительны и практичны, способны к сотрудничеству, но вместе с тем неуверенны в себе, непостоянны, обладают конфликтностью представлений о себе. К сожалению, ввиду малочисленности данной группы (5 человек) сложно говорить о валидности показателей.



Подводя итог, можно сказать, что успешность адаптации зависит от таких черт личности, как ответственность, способность к эмпатии и пониманию других, терпимость и уживчивость, практичность, уверенность в себе, дипломатичность, радикальность взглядов и конформизм, а так же высокая нормативность поведения. Так же можно сказать, что человеку, ориентированному на успех важно осознавать себя соответствующим социальным нормам. Подобные черты характера наиболее ярко продемонстрировали представители с доминантным левым полушарием.

Дальнейшее исследование коррелятов адаптивности углубит наше знание о психологических и психофизиологических механизмах адаптации, что позволит предприятиям разрабатывать адекватные критерии подбора персонала и эффективные системы вхождения новых сотрудников в должность.

Литература:

1. Волина В.А. Методы адаптации персонала// Управление персоналом — 1998 — №13 — стр. 46
2. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации/ — М.: Изд. ИНФРА — М, 2003 — с. 359
3. Леутин В.П., Николаева Е.И. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск, Наука СО, 1988. 192 с.
4. Моргунов Е.В. Управление персоналом; 2004. -380 с.
5. Полянская Е.А. Системный подход к управлению персоналом в обучении. Роль и место психологических факторов. / Альманах современной науки и образования. №6 (13), 2010. Тамбов, Изд-во «Грамота». стр. 113–115.
6. Полянская Е.А. Использование системной модели управления в переподготовке по специальности «Психология управления персоналом». /Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса. Изд-во МГУ. 2010, стр.120–122
7. Самоукина Н.В. Управление персоналом. Российский опыт. — СПб.:Питер,2003. — 236 с.
8. Чепусов Александр Адаптация на новом месте работы./«Работа сейчас» №28 (28) от 30 декабря 2002г
9. <http://enbv.narod.ru/text/Econom/maslov/str/10.html>
10. <http://cerebral-asymmetry.narod.ru/Leutin.htm>
11. <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=382>
12. <http://slovari.yandex.ru/~книги/Психофизиология/Адаптивность>

Изучение корпоративной культуры ДОУ в условиях перехода на новую систему оплаты труда (НСОТ)

Фильченко Ольга Юрьевна, соискатель;

Саблина Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Корпоративная культура — это общие ценности, традиции, неформальные отношения и определяемые ими стиль и методы работы организации. Корпоративная культура является одной из важнейших составных частей любой компании. Ее роль сейчас явно недооценивается. Ведь именно она определяет способность организации к саморазвитию и при прочих равных условиях даёт стратегическое преимущество перед конкурентами.

Корпоративная культура есть в любой компании вне зависимости от того, занимается кто-то специально ее формированием или нет. При умелом формировании и использовании она является действенным инструментом управления, определяя способность организации действовать в нужном направлении, затратив при этом как можно меньше усилий.

Понятие «корпоративная культура» в последние годы все шире используется педагогическим сообществом. Сами образовательные учреждения, получившие немалые права и относительную экономическую самостоятельность, являются субъектами конкуренции, т.е. вынуждены отстаивать свои «частные» интересы на рынке образовательных услуг. Приходится согласиться с мыслью, что «невозможно представить себе ситуацию, когда общество строит свои структуры по принципу корпоративных интересов, а образовательные учреждения остаются вне поля гражданских отношений» [1].

Сегодня система образования, а, следовательно, и корпоративная культура образовательных учреждений находится в нестабильном положении. Переход на новую систему оплаты труда совпал по времени с мировым кризисом и, следовательно, вполне может не улучшить положение трудящихся, а значительно ухудшить. Есть все основания опасаться, что существенного роста жалования предполагаемая реформа не даст, зато сокращения штатов приведут к ещё большей массовой безработице.

Основным принципом новой системы оплаты труда (НСОТ) является разделение заработной платы работника на две части — на гарантированную часть, которая выплачивается работнику за исполнение должностных обязанностей, и на стимулирующую часть, размер которой зависит от того, насколько качественно, эффективно и результативно работал сотрудник. Размер стимулирующих выплат не ограничен.

Структура фонда оплаты труда включает в себя три основных составляющих:

- размер оклада (должностного оклада), ставки заработной платы (базовая часть);
- выплаты компенсационного характера;
- выплаты стимулирующего характера.

Размеры должностных окладов и ставок заработной платы призваны обеспечить оплату выполнения работниками своих должностных обязанностей, определяемых

трудовыми договорами, должностными инструкциями и иными документами. Работник получает за исполнение круга своих обязанностей в полном объеме оклад (ставку) заработной платы. При этом следует помнить, что требовать от работника выполнения работы, которая не входит в его должностные обязанности, без согласия работника запрещается ТК РФ. Если же работник соглашается выполнить какую-то работу, которая не входит в его должностные обязанности, то эта работа должна оплачиваться дополнительно.

НСОТ предусматривается, что размеры окладов (должностных окладов), ставок заработной платы устанавливаются руководителем учреждения на основе требований к профессиональной подготовке и уровню квалификации, которые необходимы для осуществления соответствующей профессиональной деятельности, с учетом сложности и объема выполняемой работы.

Помимо гарантированной части зарплаты ТК РФ предусматривает выплату так называемой компенсационной части в виде доплат, надбавок и иных выплат. Компенсационные выплаты не носят постоянного и (или) общего для всех работников данной должности характера, и это составляет их принципиальное отличие от гарантированной части зарплаты, которая не зависит от переменных параметров.

Выплаты компенсационного характера устанавливаются к окладам (должностным окладам), ставкам заработной платы работников по соответствующим профессиональным квалификационным группам в процентах к окладам (должностным окладам), ставкам или в абсолютных размерах, если иное не установлено федеральными законами или указами Президента РФ.

Выплаты компенсационного характера, размеры и условия их осуществления в конкретном учреждении (как элемент системы оплаты труда) устанавливаются коллективными договорами, соглашениями, локальными нормативными актами в соответствии с трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, перечнем видов выплат компенсационного характера, если такой перечень будет принят учредителем.

Выплаты стимулирующего характера устанавливаются работникам с целью стимулировать их более качественно выполнять свои должностные обязанности. Это в первую очередь выплаты за высокие результаты труда, высокое качество работы, выплаты по итогам работы. Не следует путать такие выплаты с оплатой добросовестного исполнения должностных обязанностей. Работник, выполняющий весь объем установленных по его должности обязанностей, получает за эту работу оклад или ставку заработной платы. Если же он не просто добросовестно выполняет работу, но показывает при этом высокие результаты, то в этом случае он и должен получать выплаты стимулирующего характера.

Стимулирующая часть заработной платы имеет принципиальное отличие от других частей: стимулирующие

выплаты не гарантированы всем работникам, они не могут быть уравнительными в силу своего назначения, и не все работники могут иметь право на получение стимулирующих выплат, а лишь те, которые достигли в работе определенных нормативными документами, действующими у работодателя (локальными нормативными актами, коллективным договором, соглашением), показателей и результатов. Стимулирующие выплаты должны назначаться исключительно за показатели в работе, превышающие минимально требуемые (т. е. за превышение «нормального» выполнения трудовых обязанностей), свидетельствующие о достижениях и успехах в работе.

При установлении стимулирующих выплат следует иметь в виду, что это эффективнейший инструмент управления работой коллектива. Как показывает практика, коллектив чутко реагирует на установление выплат по тем или иным основаниям. Таким образом, следует особенно внимательно определить, что именно необходимо стимулировать посредством этой части оплаты труда.

Для того чтобы на стимулирование качества труда направлялись достаточные средства, предполагается, что объем стимулирующей части должен составлять не менее 30 % от фонда оплаты труда.

При введении НСОТ руководители учреждений должны заблаговременно принять соответствующие локальные нормативные акты (либо заключить коллективные договоры, соглашения), в которых было бы предусмотрено введение новой системы оплаты труда, уведомить работников и совершить все иные требуемые действия. [2]

Целью нашего исследования явилось изучение корпоративной культуры ДООУ в условиях перехода на новую систему оплаты труда (НСОТ). Осенью 2011 года в исследовании приняли участие воспитатели массовых и специализированных групп (логопедия и задержка психического развития), а также специалисты: воспитатель по ФИЗО, музыкальный руководитель, старший воспитатель, дефектологи, логопеды, медсестра — ГОУ детский сад комбинированного вида города Москвы в количестве 25 человек. К началу 2011–2012 учебного года в ДООУ наполовину обновился педагогический состав, среди него в основном педагоги со стажем работы менее 5 лет. Также стоит отметить, что в ДООУ насчитывается около 40 % детей с особыми возможностями здоровья.

Рассмотрим корпоративную культуру ДООУ по 4 шкалам, предложенным Д. Дэнисоном, и опишем их:

1. Приспособляемость.

Наибольший балл набран по индексу приспособляемости к клиенту, то есть к родителям воспитанников.

Современный детский сад помогает благополучной семье и в чем-то заменяет ребенку семью проблематичную. Он обучает и консультирует родителей, передает традиции и воспитывает человека будущего. С этой точки зрения дошкольное образование имеет для общества гораздо большее значение, чем просто место, где учат и развивают детей.

Работа с семьей — это кропотливый труд. Нужно учитывать современный подход в работе с семьей. Главная тенденция — обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. И это требует от педагогов определенных усилий. И воспитатель, и родитель — взрослые люди, которые имеют свои психологические особенности, возрастные и индивидуальные черты, свой жизненный опыт и собственное видение проблем.

Педагог, компетентный в сфере общения с родителями, понимает, зачем нужно общение и каким оно должно быть, знает, что необходимо, чтобы общение было интересным и содержательным, и, главное, активно действует.

2. Миссия.

Наибольший балл набран по индексу стратегического направления.

Из общего фонда культуры, общественных отношений, педагог выбирает тот материал, который будет ценен, полезен для пользования в воспитательно-образовательной работе с детьми. Воспитанники вступают в жизнь при изменившихся обстоятельствах, в других социальных отношениях. Они должны быть готовы, приспособлены к конкретным требованиям, запросам общества. Поэтому в воспитательной работе педагог должен учитывать как нужды сегодняшнего дня, так и перспективы общественного развития. Воспитывая молодое поколение, педагог в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новыми прогрессивными технологиями, быстро схватывающих все передовое в разносторонней жизни общества. Работая на будущее, и оставаясь главным звеном в механизме передачи накопленного опыта, педагог в качестве цели ставит развитие личности ребенка как синтеза всех богатств человеческой культуры, развитие его творческой индивидуальности.

3. Последовательность.

Наибольший балл набран по индексу ключевых ценностей.

Педагог является хранителем, носителем многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных. Он не только накапливает в себе социальный опыт, достигнутый обществом к определенному этапу, но и оценивает этот опыт.

Коллектив ДОУ включает в себя объединение воспитателей, специалистов, медицинского работника. Все эти объединения включены в образовательный процесс и потому должны существовать не разрозненно, а дополнять друг друга в воздействии на детей, работать на реализацию целей и задач ДОУ.

4. Причастность.

Наибольший балл набран по индексу полномочия.

Развитие ребёнка и причастность к этому воспитателя, даёт возможность находиться в состоянии творческого развития, поиске нового, совершенствования себя и своего труда, убежденности в том, что ребенок — это удивительное и бесценное создание природы.

По методике Д.Дэнисона полученные данные можно распределить следующим образом: на первом месте —

приспособляемость к родителям воспитанников, на втором — причастность воспитателя к образовательному процессу и ключевые ценности в образовательной деятельности, на третьем — стратегическое направление деятельности педагога.

Полученные результаты по методике Камерона К.С., Куинна Р.Э. свидетельствуют о том, что респонденты предпочли бы повысить клановую корпоративную культуру, сделать её наиболее благоприятной для развития лояльности сотрудников, разделять цели и ценности, установки и традиции. Клановая культура основана на семейственности, лежащей в основе взаимоотношений.

Сплоченный, дружный коллектив отличают, прежде всего, общность чувств и желаний его членов; стремление трудиться совместно; наличие общегрупповых норм, ценностей и общей цели; способность оказывать воспитательное воздействие на членов коллектива, слаженность в любой обстановке, чувство взаимной ответственности и взаимопомощи.

Формирование сплоченного коллектива заключается в том, чтобы из разных людей организовать группу единомышленников, способную дружно и эффективно решать сложные задачи.

В сплоченном коллективе создается обстановка, благоприятная для творчества, легче реализуются организационные задачи. Он соединен формальными, но прочными, живыми коммуникациями, его члены с уважением относятся друг к другу, но не скатываются в фамильярность.

Показатели по этому виду культуры превышают показатели по другим видам корпоративной культуры исследуемого ДОУ.

Второй вид корпоративной культуры, имеющий важное значение для респондентов ДОУ, — адхократическая культура. Она подразумевает под собой, что каждый сотрудник является творцом, новатором. Отсутствие требований четко соблюдать регламент, неукоснительное требование предвидеть будущее и не бояться рисковать для завоевания в нем передовых позиций. Респонденты предпочли бы значительно повысить уровень развития данного вида культуры в ДОУ.

По двум последним видам культуры — рыночной и иерархической — респонденты напротив, предпочли бы снизить показатели их развития в ДОУ. Рыночная культура оценивается как место для работы, ориентированной на результаты. Руководитель неколебим и требователен, у него сильно развито стремление побеждать, присутствует ориентация на внутренние процессы, контроль, порядок и стабильность.

В процентном соотношении можно сделать следующее заявление по исследуемому ДОУ: показатели по имеющейся клановой корпоративной культуре равны желаемой иерархической корпоративной культуре, а показатели имеющейся иерархической корпоративной культуры равны желаемой клановой корпоративной культуре.

Изучение корпоративной культуры ДОУ позволило сделать вывод: сотрудники настолько сильно зависят от

центрального источника власти — заведующего, что это затрудняет развитие их творческого взаимодействия, стремления трудиться совместно.

Полученные результаты исследования по методике С. Ханди также свидетельствуют о том, что респонденты предпочли бы в 5 раз снизить культуру власти и в 4 раза повысить культуру задачи, а именно: командный дух, а не индивидуальный результат, принятие решений на групповом уровне, оценивание результатов работы и регулирование взаимоотношений. Таким образом, перед руководителем ДОУ стоит непростая задача: как в условиях НСОТ при уже имеющемся высоком иерархическом стиле корпоративной культуры управлять ДОУ так, чтобы у сотрудников не снижался до критического уровня командный дух и стремление открыто, творчески участвовать в развитии ДОУ.

Корпоративная культура ДОУ отражает то, как оно позиционирует себя перед сотрудниками. Она задаёт системность, согласованность, общую направленность усилий сотрудников. От особенностей корпоративной культуры

зависят система оплаты труда и персональное развитие сотрудников, а также коллектива в целом.

Известно немало случаев, когда сотрудники, довольствуясь сравнительно небольшой заработной платой, продолжали работать в образовательном учреждении, потому что комфортно чувствовали себя в коллективе профессионалов-единомышленников. [3] Сегодня это особенно актуально в условиях перехода на новую систему оплаты труда (НСОТ).

Итак, корпоративную культуру в ДОУ задает ее первое лицо — заведующий. Как правило, его идеи, цели, ценности, модели поведения лежат в основе, а сотрудники им следуют. Когда сотрудники видят, что им есть чему поучиться у своего заведующего, то у них появляется сильная потребность дорасти до этого же уровня, стать такими же мудрыми стратегами. Таким образом, заведующему необходимо задуматься в условиях перехода на НСОТ о том, как он воздействует на сотрудников своим личным примером, поскольку талантливый руководитель — это важнейший рычаг развития и формирования корпоративной культуры.

Литература:

1. Сергеева Т.Б., Горбатько О.И. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения // Педагогика. — 2006. — № 10.
2. <http://www.gosfinansy.ru/practice/2338/21050/> — Информационный портал-сообщество бухгалтеров бюджетной сферы. Фрагмент статьи «Новая система оплаты труда» с портала от 09.06.2010.
3. <http://www.cfin.ru/press/zhuk/2004-5/05.shtml/> — Сайт «Корпоративный менеджмент». Фрагмент из статьи журнала «Управление компанией», № 5, 2004. Опубликовано на сайте 19.12.2005.
4. <http://www.znanie.info/> — Портал «Всё об образовании, всё о карьере». Дата обращения к ресурсу: 08.01.2012.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психологическое сопровождение учебного процесса в системе начального и среднего профессионального образования

Алпатова Инна Сергеевна, педагог-психолог
Профессиональное училище №10 (г. Северск, Томской обл.)

*Решающую роль в работе играет не всегда материал, но всегда мастер.
М. Горький*

В последние годы российское общество претерпело значительные изменения, которые естественным образом отразились и на образовании. Профессиональная подготовка специалистов составляет сложный комплекс необходимых многообразных условий для гармонического развития целостной личности. Доминантой образования определено является воспитание, ставшее приоритетным направлением государственной политики. Закон РФ «Об образовании» подчеркивает связь между образованием и воспитанием гражданина как целостной социальной структуры, стремящейся к самосовершенствованию и преобразованию общества [2, статья 2].

Целью современного образования является — развитие личности. В основе учебно-воспитательного процесса лежит не абстрактный социальный заказ, а программа развития личности ребенка. Личность должна быть здоровой и физически, и нравственно, и эмоционально. На первый план выходят ценности свободы, терпимости, эмпатии, созидания человека без разрушения его здоровья.

По определению Л.С. Выготского, личность — это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслужить эти функции. [1, с. 28] А.Н. Леонтьев утверждает, что личность не только «момент деятельности, но и ее продукт», «ею не рождаются, а становятся» [3, с. 15]

Процессы обучения и воспитания неразделимы. Образование — образ — лик — святость. Ты смотришься в образ. Образование — та перспектива, направленная на социализацию человека; т.е. мы формируем ценности и социальные позиции. Эффективность педагогической работы будет заметна, если действовать целеустремленно и системно, опираясь на лучшие традиции прошлого и постоянный творческий поиск в текущей жизни образовательного учреждения. Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». [4, с.]

Ни для кого не секрет, что в последнее время процесс обучения усложняется, особенно в сфере начального про-

фессионального образования. Почему же так проблематично научить, обучить всему ценному, на наш взгляд, и хорошему? Существует множество проблем в развитии и обучении подростка, одной из основных является — низкий уровень гуманитарной (психологической, нравственной, валеологической) культуры субъектов педагогического взаимодействия.

Основные проблемы развития и обучения учащихся:

1. ослабление жизненных сил, рост нервно-психических и соматических заболеваний;
2. снижение генетического потенциала как следствие нездорового образа жизни;
3. слабая социализация личности, выражающаяся в агрессивности (немотивированная жестокость, насилие, суицид, жестокое обращение с детьми);
4. неблагополучие семейных отношений, отказ от выполнения родительских функций;
5. чувство беспомощности, зависимости, безысходности, возникающее в результате индивидуализма в поведении людей, особенно у маргинальной части населения и др.

Таким образом, сегодня становится особенно актуальной проблема повышения психологической культуры в образовательном процессе. Научить ребенка достойному поведению может только учитель, для которого достойное поведение является стилем жизни.

Современные социальные отношения несколько отличаются от ранее принятых. Если раньше учащийся должен был строго соответствовать роли: хорошо учиться и быть послушным и вежливым, а учитель выполнял роль строго, но благожелательного судьи. Сейчас такие номера не проходят [5, с. 77]. В образовании авторитет переходит в авторитарность в 8—12 лет. Сейчас ряд психологов утверждает, что классно-урочная система, изобретенная Каменским и существующая в нашей образовательной системе, оправдана лишь в начальной школе. Уже в среднем звене происходят серьезные психологические изменения в организме, меняется потребностная сфера, ма-

нера поведения и выражения своих чувств, человек переходит в фазу взросления, а ему предлагается все та же парта и 45 минут (сама ситуация у ребят старшего подросткового возраста на подсознательном уровне вызывает протест).

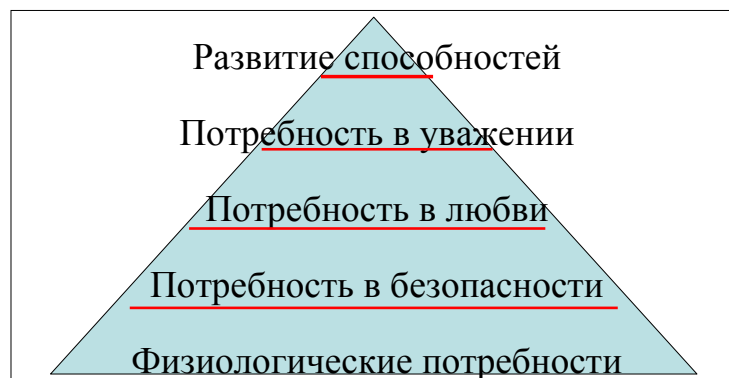
В образовании много факторов влияет на формирование личности ученика, и главные из них — форма проведения занятий, школьные отметки. Почти все уроки в школе проходят по схеме: учитель объясняет новую тему, задает домашнее задание (выучить такой-то параграф), а на следующем уроке вызывает тех или иных учеников к доске, и они отвечают. Здесь мы используем обычную школьную лексику, но давайте задумаемся в смысл выделенных слов. В них оттенок неуважения к ученику, к его умственным способностям. Почему учитель объясняет то, что написано в учебнике? Может, учебник плохой? Нет, если бы учебник был плохой, не выпустили бы. Тогда остается другой вариант: ученик слишком туп, чтобы понять то, что написано в учебнике, и умный учитель вынужден это объяснять. Учитель задает, что хочет и сколько хочет. Он распоряжается. Он господин, он может наказывать заслушивание. А ученик? Он обязан подчиниться воле своего господина, выучить то, что ему задали. Никто не спрашивает у ученика, хочется ли ему выучивать то, что ему задали, интересно ли это ему. Чаще всего он не

понимает, какую выгоду ему принесет это выучивание кроме хорошей, а не плохой отметки в журнале. Главная цель — отметка: чем выше, тем лучше. А знакомая всем картина — не выучивший или плохо выучивший урок ученик у доски, поставленный перед классом в осмеяние! Могут сказать: «Не такое уж это осмеяние. Все к этому давно уже привыкли». Да, привыкли, только это и есть самая страшная беда! Учащиеся с первых классов привыкают к позору, понимают, что с их достоинством никто считаться не собирается, что можно не обращать внимания на достоинство других, то есть речь идет о формировании самооценки.

Все эти названные выше и многие не названные проблемы заставляют нас задуматься психологическом сопровождении учебного процесса. Микромир может развивать ребенка по-разному. К сожалению меньше говорят, как воздействует на него окружение, Больше говорят об адаптации личности к внешним воздействиям. Успех учащегося определяет — какая среда в образовательном учреждении, организационная культура очень сильно влияет на успех. Психологическое здоровье напрямую зависит от качества образовательной среды.

Опираясь на законы природы, будем исходить из основных стадий развития личности по пирамиде Маслоу [6, с. 388]:

Пирамида Маслоу.



1. Физиологические потребности (еда, одежда, сон)
2. Потребность в безопасности — это базовая потребность. Если потребность не удовлетворена, то к вершине идти трудно, либо невозможно. (Маслоу) В задачу учителя входит умение создать психологическую безопасность. Когда главное — воспитать и выпустить в жизнь не отличника-медалиста, а *Человека* с определенными знаниями. В этом — приоритеты, заложенный конечный результат. Воспитать человека таким образом, чтобы он захотел учиться, стремиться к знаниям, к новому. А то идет битва за успеваемость (и все силы на это брошены), а сравнив эту успеваемость с требованиями Госстандарта — оказывается, еще не дотягиваем, а по некоторым предметам — только на подступах. На самого *Человека* времени не хватает. А нужно всего то — научить его пра-

вильно выбирать, понимать личную свободу, живя в обществе. Очень важно повысить их уровень *компетенности, самооценки, выработать навыки общения, самозащиты, научить противостоять стрессам, трудностям*. Это все обеспечит базовую потребность «потребность в безопасности».

3. Потребность в любви. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу во все времена, является любовь к детям, к педагогической деятельности. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной деятельности в процессе обучения. Нет ничего плохого, когда ученики влюбляются в своих учителей: это способствует лучшему усвоению учебного материала, увлечению предметом и т.д. [7, с. 164].

4. Потребность в уважении. Удовлетворение чувства собственной значительности. Необходимо помочь найти учащемуся область превосходства, задействовав в общественной жизни училища (художественная самодеятельность, участие в спортивных соревнованиях, всевозможных конкурсах: профессионального мастерства, чтецов и т.д.)

5. Потребность в развитии своих способностей. Это тогда когда личность понимает, что ему необходимо учиться для его же жизнедеятельности.

Исходя из вышеуказанных базовых потребностей, мы можем оформить и дать некоторые основные рекомендации.

Зарубежные школы берут за основу новые подходы, которые диктуют: **«Дайте возможность и создайте условия»** для развития самовыражения. Главную скрипку, в силу нашей профессии все-таки играем мы, и от нас зависит, каковы будут условия для реализации возможностей.

Основные рекомендации психологического сопровождения учебного процесса:

- Выбор демократический стиля педагогического общения преподавателя с учащимися. Учет возрастных особенностей учащихся. Как показывают результаты исследований, стиль педагогического общения учителя на уроке оказывает влияние на учебные результаты и умственное развитие учеников, на соматическое и психическое здоровье детей.

Реализация. Повышение уровня психологических знаний, культуры педагогов, мастеров производственного обучения через занятия, тренинги, лектории, чтение специальной литературы.

- Развитие и учет качеств личности (характер, мотивация, волевые качества, социальные установки, эмоции). Учет личностных особенностей (темперамент, способности, уровень тревожности и т.д.)

Реализация. Проведение психодиагностических исследований психологом по определенным методикам, со-

ставление карт групп, информирование преподавателей на медико-педагогических консилиумах, проведение индивидуальных консультаций с учащимися, педагогами, мастерами производственного обучения, родителями.

- Развитие познавательных процессов учащихся: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи.

Реализация. Педагогу необходимо помнить, что существуют наиболее чувствительные возрастные периоды для развития того или иного познавательного процесса (у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов). Выбор дидактических методов, приемов, средств на уроке, развитие учебной мотивации (мотив — потребность — деятельность). Умение педагога трансформировать эмоциональное в интеллектуальное, что является одним из главных принципов развития инициативной и творческой личности.

- Культура одежды, помещения, культура внутренняя и внешняя как педагога, так и учащегося.

Реализация. Соц. педагогами, библиотекарями, работниками музея, психологом проведение классных часов, занятий, способствующих повышению культурного уровня учащихся. Посещение театра, выставок, кинотеатров, музеев.

Для установления и поддержания оптимальных межличностных взаимодействий, организации своего общения с окружающими, в нашем случае с учащимися, коллегами, необходимо обладать некоторой системой знаний и умений, которую принято называть «социально-психологическая или коммуникативная компетентность».

В системе начального и среднего профессионального образования особенно необходим знающий, психологически грамотный педагог, мастер производственного обучения. Чем выше уровень целостности педагогического процесса, тем более гармоничным он является и тем эффективней решается главная перспектива воспитания и образования — формирование всесторонне развитой личности.

Литература:

1. Л.С. Выготский. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. — М: Педагогика-Пресс, 1999
2. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266—1
3. А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2 т.Т.1. — М: Педагогика, 1983.
4. Платон. Соч. в 3 т.Т. 3. Ч 1. — М: 1968
5. С.В. Кривцова. Тренинг. Учитель и проблемы дисциплины. Практическое руководство для школьного психолога. — М: Генезис, 1997
6. Д.Я. Райгородский. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. — Самара: Бахрах, 1999
7. М.Е. Литвак Как узнать и изменить свою судьбу. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002

Психологические аспекты исследования факторов карьерной успешности руководителя образовательного учреждения

Бережнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Пилюгина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Современная жизнь требует от каждого человека максимальной личной отдачи вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности. Повышение требований, которые предъявляются как к обществу в целом, так и к составляющим его субъектам, делает проблему успеха актуальной для всех. Как следствие, в науке обострился интерес к вопросам содействия успеху человека во всех сферах его жизнедеятельности и, в первую очередь, в сфере его профессиональной карьеры. Данная проблематика затронула и сферу школьного образования, где рассматривается необходимость создания устойчивой ситуации успеха для каждого субъекта образовательного процесса. В связи с этим изучение феномена карьерного успеха деятельности руководителя общеобразовательного учреждения — это актуальная проблема, решение которой имеет непосредственное отношение к повышению престижа общеобразовательного учреждения и укреплению авторитета педагогов в нашем обществе [2].

Рассматривая теоретические подходы к определению «успеха», представляется возможным отразить «карьерный успех» в контексте деятельности руководителя образовательного учреждения, как личностно-нравственную составляющую эффективности управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения. «Карьерный успех» определяется как качественная характеристика деятельности руководителя, имеющая несколько составляющих. В процессе гносеологического исследования данного понятия выделены следующие составляющие:

- Внешняя — связана с результатами деятельности, с общественным признанием достижений руководителя, отношением общества к тому, что и как он реализует в управленческой деятельности.
- Внутренняя — это удовлетворенность руководителя результатами своего труда, его самооценка профессиональных достижений.
- Аксиологическая — определяет соотношение внешних результатов деятельности и внутренней удовлетворенности руководителя в соответствии с общественными идеалами и нравственно-духовными ценностями [8].

Карьерный успех выступает на мотивационном этапе как положительный ориентир в отношении предстоящей деятельности, на организационном — как условие выполнения поставленных задач, на результативном — усиливает творческое, активное отношение к труду руководителя.

Карьерная успешность руководителя школы — обобщенная оценка деятельности руководителя общеобразовательного учреждения как менеджера и педагога, как

репутационная характеристика его стиля работы, т.е. имеющая позитивное общественное мнение, признание его достижений. Под ним мы понимаем общественно значимый и личностно ценный результат деятельности руководителя, определяющий эффективность деятельности как самого руководителя, так и всего школьного коллектива. Кроме того, успех руководителя общеобразовательного учреждения определяется знанием факторов, способствующих достижению карьерного успеха. Выявление факторов успеха и их умелое использование позволит повысить эффективность управленческой деятельности в общеобразовательном учреждении. В связи с этим особый научно-исследовательский интерес представляет теоретико-прикладное обоснование факторов, активно способствующих совершенствованию профессиональной деятельности руководителя школы [1].

Существующие в литературе подходы к определению сущности понятия «факторы успеха» позволили рассмотреть определение факторов карьерного успеха руководителя образовательного учреждения в контексте психологического исследования.

При обосновании данного понятия мы придерживались следующих концептуальных положений:

1. «Факторы управленческого успеха» базируются не только на субъективно воспринимаемых окружающими преимуществах руководителя и возглавляемого им образовательного учреждения, но и на объективно заданных условиях, в которых непосредственно действует школа.
2. Идентификация данных факторов успеха и их осмысление позволяют руководителю выделить основные направления совершенствования деятельности образовательного учреждения.
3. Деятельность руководителя образовательного учреждения не сводится к выполнению управленческих функций и организационных задач. Она представляет собой специфический вид профессиональной деятельности, направленной, с одной стороны, на обеспечение условий, способствующих достижению целей школы, с другой стороны, на создание стратегии достижения результатов и эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим выбор наиболее значимых (приоритетных) факторов является сложной аналитической задачей и выступает важной составляющей самоанализа и самооценки деятельности руководителя образовательного учреждения.
4. Выявление и обоснование приоритетных факторов управленческого успеха руководителя исходит из осо-

бенностей конкретного образовательного учреждения, а также из соблюдения руководителем требований, предъявляемых современной наукой управления.

5. Одной из задач руководителя образовательного учреждения является самостоятельное выявление и использование факторов карьерного успеха для сохранения конкурентоспособности школы и ее положительной репутации в среде учащихся, учителей, родителей, местной общности [3, 6].

В современной науке предпринимались различные попытки выделения подобных факторов. Однако в большинстве случаев подобные факторы выделялись вне четкой системы и основательности, причем выбор и его обоснование, как правило, были продиктованы конкретными, часто ситуативными задачами изложения каких-либо положений конкретной области знания, чаще всего практической психологии и психотерапии.

В зарубежной практической психологии факторы успеха рассматривались такими авторами как Д. Карнеги, Н. Хилл, многочисленными мастерами НЛП — Г. Гриндлером, Р. Бэндлером, М. Аткинсоном, Дж. О'Коннором, Дж. Сеймором. С. и К. Андреасом, Р. Макдональдом и многими другими.

Вышеназванные внутренние факторы приводятся также различными авторами применительно и к деятельности успешного руководителя. Так в социально-психологических исследованиях последних лет представлена идеальная модель современного руководителя, включающая ряд обязательных качеств. Среди них: гуманное отношение к подчиненным, самоутверждение благодаря личным результатам в труде, умение управлять возникающими ситуациями, в том числе и экстремальными, получение удовлетворения от управленческой деятельности, ориентированность на человека при решении профессиональных задач. А.Г. Комендант и Г.С. Михайлов отмечают, что обязательным критерием является не только наличие, но и степень развитости установленных качеств личности руководителя [7].

Эндрю Дж. Дубрин в своей работе «Успешный руководитель» называет тринадцать основных правил на пути к успешному руководству. Среди них по-своему сформулированные автором целеполагание, компетентность, искренность, умение взаимодействовать с людьми, мотивировать и убеждать их, способность контролировать свои эмоции и самосовершенствоваться и т.п [4].

Аналогичные факторы представлены в работах таких исследователей, как М. Вудкок, Д. Френсис, Т. Коно,

Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Е.Н. Емельянов, Г. Кунц, С. О'Доннел, В.С. Мерлин, А. Морита и др.

Однако, как отмечалось выше, успех деятельности руководителя нередко определяют или ограничивают не только внутренние, но и внешние факторы.

Среди теоретических и эмпирических работ, посвященных анализу внешних факторов, воздействующих на успешность деятельности руководителя, можно выделить исследования Фуллера Д., Журавлева А.Л., Мартынова С.Д. и др.

Среди внешних (объективных) факторов, определяющих успех деятельности руководителя, авторы выделяют: требования общества и государства, закрепленные в нормативных документах и общественных нормах (мораль, традиции, общественное мнение), специфику сложившейся управленческой системы (ее цели, задачи, структуру, технологию управления), воздействие внешней среды.

С.Ю. Ключников в своем диссертационном исследовании отмечает также такие влияющие на человека внешние факторы, как семья, социальная среда, страна, в которой человек живет, историческая эпоха, профессиональная востребованность, друзья и близкие, конкретные благоприятные и полные возможностей обстоятельства [6].

В целом, можно утверждать, что в разных сферах деятельности значение имеют различные факторы успеха.

Таким образом, опираясь на имеющиеся в науке теоретические подходы к определению «успеха», определено понятие «карьерный успех» факторы карьерной успешности в контексте деятельности руководителя образовательного учреждения, как личностно-нравственную составляющую эффективности управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения. Понятие «управленческий успех» определяется как качественная характеристика деятельности, обобщенная оценка деятельности руководителя образовательного учреждения как педагога и менеджера, репутационная характеристика стиля его работы, т.е. имеющая позитивное общественное признание. Она включает в себя как внешнюю, так и внутреннюю составляющую. Внешняя составляющая связана с результатами деятельности, с общественным признанием достижений личности, с вниманием общества к тому, что он реализует в своей деятельности. Внутренняя составляющая обеспечивает удовлетворенность личности результатами своего труда и связана с достижением желаемого [5].

Литература:

1. Бакулин И.И. Психологическое содержание управленческих способностей // Прикладная психология и психоанализ. 2002. №3. с. 23—34.
2. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М.: Знание. — 2007. — 327 с.
3. Деркач А.А. Щербина А.В. Эффективность деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях. — М.: Наука, 2008. — 268 с.

4. Дубрин. Э. Успешный руководитель. — М.: Астрель, 2005. — С. 1—3
5. Емельянов Е.Н. Кузьмин Е.С. Волков И.П. Руководитель и коллектив: Социально-психологический очерк. Л., 194. — 259 с.
6. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ: Дисс. ...канд. философ, наук. — М., 2003. — 145 с.
7. Комендант А.Г. Михайлов Г.С. Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя. М.: Народное образование, 2006 — 189 с.
8. Ксензова Г.Ю. Успех рождает успех.// Открытая школа. М., 2004 №4. — С52—55.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже

Величко Елена Владимировна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение как фактора профессионально-личностного развития студентов политехнического колледжа; описаны результаты внедрения программы психолого-педагогического сопровождения первокурсников, реализуемой в образовательной среде колледжа.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-личностное развитие студентов колледжа.

Key words: psycho-educational support, vocational and personal development of college students

Современному обществу нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от компетентности выпускников, проявляющейся в способности и готовности их к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самоопределение и самореализацию.

В тоже время, как показывает практика, выпускники колледжа сталкиваются с серьезными проблемами, препятствующими их успешной самореализации на рынке труда и снижения значимости их профессии, у выпускника колледжа порождается неуверенность перед будущим, тревожность по поводу дальнейшего трудоустройства.

В последние годы в Уральском политехническом колледже НТИ НИЯУ МИФИ г. Новоуральск (колледж НТИ НИЯУ МИФИ) реализуется система поддержки профессионально-личностного развития студентов в образовательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение — это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в колледже [М.В. Ососова, 2010].

Э.Ф. Зеер психологическое сопровождение профессионального становления определяет как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции про-

фессионального становления личности [Зеер, Э.Ф., 2008]. Выбор целей и направленности психолого-педагогического сопровождения, т.е. стратегия его осуществления, определяется двумя основными принципами: нормативности развития и системности развития психической деятельности. Тактика работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа сопровождения [О.Л. Гончарова, 2008].

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа НТИ НИЯУ МИФИ является формирование у них качеств социально активной и профессионально компетентной личности. В колледже НТИ НИЯУ МИФИ студенты колледжа получают преимущественно технические специальности, например, «Эксплуатация электрических станций, сетей и систем», «Эксплуатация атомных электрических станций и установок» и т.д.

Приоритет интересов сопровождаемых студентов реализуется через учёт индивидуальных потребностей личности обучаемого в его личностном становлении; равнозначность программ помощи обучающемуся в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций [Г.С. Никифоров, 2001].

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение студентов колледжа НТИ НИЯУ МИФИ обеспечивается комплексной работой педагогов и специалистов колледжа и делает возможным оказание наиболее качественной поддержки студентов.

Реализация психолого-педагогического сопровождения студентов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ способствует осуществлению следующих направлений работы педагога-психолога с составом студентов колледжа: психодиагностика, консультирование (индивидуальное и групповое), психопрофилактика, психокоррекция (индивидуальная и групповая), психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности студентов, администрации колледжа, педагогов, родителей; экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды колледжа, профессиональной деятельности специалистов колледжа).

Психолого-педагогическое сопровождение студентов политехнического колледжа предусматривает, во-первых, непрерывность сопровождения студентов колледжа как возможность оказания квалифицированной помощи на всех этапах обучения в колледже; во-вторых, дифференциацию психолого-педагогического сопровождения в зависимости от получаемой специальности и этапа обучения.

В основе метода психолого-педагогического сопровождения лежит личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного человека и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается человек в процессе профессионального развития [С.А. Минюрова, 2010].

Основные результаты профессионально-личностного развития выпускника колледжа определяются знаниями, умениями и социальной активностью личности студента, которые должны быть переданы студенту в процессе обучения, что достигается не только за счет освоения базовых теоретических знаний и практической подготовкой, но и за счет специально созданных дополнительных условий, расширяющих возможности качественного профессионального образования и личностного развития студентов колледжа. Одним из таких условий является психолого-педагогическое сопровождение подготовки студентов и рассматривается как подход к формированию личности студента. Таким образом, профессионально-личностная подготовка студентов в политехническом колледже НТИ НИЯУ МИФИ имеет двухкомпонентную структуру: предметное обучение, направленное на усвоение основных общетеоретических, профессиональных и специальных дисциплин и специальную дополнительную прикладную подготовку, обеспечивающую формирование личностного и интеллектуального потенциала студентов.

С точки зрения осмысления целей и задач профессиональной подготовки специалиста среднего звена, психолого-педагогическое сопровождение — один из важных компонентов образовательно-воспитательной системы, который внедряется образовательной среде колледжа НТИ НИЯУ МИФИ.

Психологическая поддержка профессионально-личностного развития студентов является эффективной, если

она соответствует целям, задачам этого развития, проводится систематически в рамках деятельности психологической службы политехнического колледжа и разворачивается по следующим направлениям:

1) социально-психологическая адаптация студентов в учебно-профессиональной деятельности и формирование у них позитивной жизненной перспективы.

2) коррекция эмоционального состояния студентов — снятие эмоционального напряжения для обеспечения эффективности профессионального развития.

3) обучение умениям и навыкам компетентного общения и эффективного поведения в различных ситуациях бытового и профессионального характера.

4) развитие и формирование личностных качеств, способствующих успешному профессиональному становлению как специалистов среднего звена.

В таблице 1 показана базовая схема психолого-педагогического сопровождения студентов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ (таблица 1).

Первый этап — адаптационный, выполняющий функцию создания условий для реализации задач, облегчающих адаптационные процессы студента-первокурсника. Программа «Введение в специальность» предусматривает знакомство со специальностью, с будущей профессиональной деятельностью специалиста. Основная задача программы: сформировать общеучебные умения, необходимые для организации непрерывной самообразовательной деятельности студента.

Второй этап — закрепляющий, предусматривает работу со студентами второго курса. Второй курс — период напряженной учебной деятельности, начало приобщения к профессии, студенты заканчивают общетеоретическую подготовку, формируются широкие потребности во взаимодействиях, статусные и культурные запросы. В этот период процесс адаптации к новой социокультурной среде в основном завершен, но профессиональное самоопределение продолжается. Стержневой педагогической задачей является помощь студенту в дальнейшем закреплении его профессионального, социального и личностного самоопределения.

Третий этап — идентифицирующий — это процесс сопровождения студентов третьего курса, который определяется развитием и углублением профессиональных знаний, началом профессиональной социализации. В этот период, когда наблюдается «кризис третьего курса», происходит переоценка многих жизненных, в том числе профессиональных, ценностей. Главной функцией сопровождения становится помощь в определении жизненных ориентиров и профессиональных перспектив, помощь в профессиональном и личностном самопознании и самосознании и выборе специализации.

Четвертый этап — прогностический, когда студент начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности («Молодой специалист»), предусматривает тесное сотрудничество специалистов психологической службы вуза со сту-

Таблица 1

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение студентов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ

Этапы	Содержание
I этап — изучение личностного потенциала студентов	Программа «адаптационного» семестра: — первичная диагностика личностного потенциала студентов и смысложизненных ценностей; — «памятка первокурснику» — «ведение в специальность» — волонтерская программа «Поможем младшему другу»
II этап — личностно-профессиональное развитие студентов	— Программа развития профессиональных и личностных качеств студента «Профессия, возможности, достижения» — Мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов; — Диагностика личностного развития студентов
III этап — личностно-профессиональное становление	— Программа «Молодой специалист» — Мониторинг профессиональной успешности молодых специалистов

дентами четвертого курса по большому кругу вопросов, связанных с прохождением практики, устройством на работу, адаптацией на рабочем месте. Осуществляется совместный со студентом прогноз успешности дальнейшей профессиональной карьеры.

На всех этапах в ходе занятий и тренингов осуществляется работа над следующими проблемами: формирование эффективных форм общения со сверстниками и взрослыми, снижение тревожности, создание адекватного «образа Я», оптимизация межличностного общения. Студенты получают знания о способах повышения самооценки и уверенности в своих силах, навыки по саморегуляции эмоциональных состояний, умения, связанные с конструктивным общением.

Ведется работа по программе «Профессия, возможности, достижения» (тренинг). В ходе данного тренинга студенты колледжа работают над проблемой успешного трудоустройства в непростых современных условиях, получают знания о самопрезентации при устройстве на работу, о личностных качествах, необходимых в жизни, о способах решения возникающих проблем и конфликтов, о правилах эффективного поведения на работе, навыки для будущего успешного трудоустройства, умение работать в команде, сотрудничать. Регулярно проводятся тренинги по формированию коммуникативных навыков, на которых обучающиеся получают знания о правилах эффективного общения, навыки взаимодействия с окружающими людьми, учатся устанавливать контакты и поддерживать общение. Проводятся тренинги личностного роста, в ходе которых студенты работают над особенностями своей личности, развивают свои сильные стороны и корректируют слабые.

С целью выявления эффективности реализуемого психолого-педагогического сопровождения студентов 1-го курса специальности «Эксплуатация электрических станций, сетей и систем» совместно с педагогом-психологом колледжа нами проведена первичная диагностика

личностного потенциала студентов и смысложизненных ценностей. Исследование проводилось в августе и октябре 2011 года. Всего было опрошено 40 чел. студентов первого курса.

В результате исследования жизненных планов у студентов первого курса в начале учебного года было выявлено, что респонденты отмечают следующие препятствия в осуществлении профессиональных намерений: плохая информированность о выбранной профессии у 18 чел. (45%) вновь поступивших, неуверенность в себе и низкая самооценка у 14 чел. (35%) первокурсников, отсутствие устойчивого интереса у 26 чел. (60%) первокурсников. Причем, приоритетными факторами выбора будущей профессии 37 чел. (92,5%) выделяют возможность хорошо зарабатывать. И при этом 71% опрошенных не имеют представлений о месте будущей работы.

В сентябре — октябре 2011 года первокурсникам розданы «Памятки первокурсников», преподавателями колледжа проводились тренинги коммуникативности, уверенности в себе, для желающих проводилось индивидуальное консультирование и внедрялась волонтерская программа «Поможем младшему другу». Волонтерская программа — это разновидность индивидуальной работы с принятыми в колледж студентами. Волонтер — студент 3–4 курса, с отличной и хорошей успеваемостью, прошедший производственную практику. Волонтеры работают в первокурсниками по желанию. Основными задачами волонтерской программы являются: привитие первокурсникам интереса к учебной деятельности по выбранной специальности; формирование готовности к профессиональному становлению и саморазвитию; адаптация к обучению в колледже, к его корпоративной культуре, усвоение лучших традиций политехнического колледжа и правил поведения в образовательном учреждении, сознательного и творческого отношения к выполнению учебных обязанностей.

В конце октября 2011 года по результатам исследования жизненных планов у студентов первого курса было

выявлено, что у респондентов улучшилась информированность о выбранной профессии — 35 чел. (87,5%) вновь поступивших получили не только понятие о профессии, но и приобрели устойчивый интерес к получаемой профессии, так как старшекурсники рассказали им о производственной практике. Кроме этого, у первокурсников повысилась самооценка. Приоритетным фактором выбора будущей профессии 37 чел. (92,5%) остаются хорошие заработки. При этом все опрошенные получили представление о месте будущей работы, так на выпускников по специальности «Эксплуатация электрических станций, сетей и систем» с 3-го курса колледжа формируются заявки работодателей.

При определении эффективности мероприятий, проводимых студентами-волонтерами и преподавателями было определено, что большинство первокурсников — 34 чел. (85%) доверяют волонтерам и им «комфортнее общаться с волонтерами» 36 чел. (90%) первокурсников, так как им «мы только что поступили и еще не все знаем» — 28 чел. (70%), а «им (волонтерам) можно задавать разные вопросы по учебе и по будущей профессии» — 32 чел. (80%) первокурсников.

Все изложенное выше дает возможность сделать вывод об эффективности системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студентов политехнического колледжа НТИ НИЯУ МИФИ.

Литература:

1. Гончарова О.Л. Педагогическая поддержка самоопределения обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования — социально-педагогическая проблема // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции — М.: Издательство МЭСИ, 2008. — С. 357–360.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. — 3-е изд., перераб./ Э.Ф. Зеер. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. — 480 с.
3. Никифоров, Г.С. Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с
4. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса // Успехи современного естествознания. — 2010. — №1 — С. 74–78
5. Психологические аспекты развития человека в современном мире [Текст]: коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т; под. общ. ред. С.А. Минюровой. — Екатеринбург, 2010.

Помощь специализированных учреждений в коррекции поведения подростков

Гаджиева Умажат Басировна, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный университет

Нестабильность социально-экономической и политической жизни рождает ряд факторов, активно стимулирующих детскую безнадзорность, бездомность, социальное сиротство. Среди них: кризисные явления в семье; дистанцирование школы от детей с трудными судьбами; резкий поворот в ценностных ориентациях общества; снятие многих моральных запретов; влияние асоциальных криминалистических групп в микросреде.

Проблема беспризорности представляется задачей государственной важности в силу того, что будущее страны зависит от физического, нравственного, социально-психологического здоровья подрастающего поколения. В целях создания системы социальной защиты дезадаптированных детей и подростков есть и открываются новые приюты для несовершеннолетних.

Стой же целью, в соответствии с распоряжением Правительства Республики Дагестан 16.05.94 года был открыт приют для несовершеннолетних.

Специалистами приюта была разработана программа дальнейшего развития учреждения и совершенствования

методов работы с детьми («Совершенствование методов комплексной реабилитации детей и подростков в приюте для несовершеннолетних»).

На момент поступления в приют ребенок очень часто находится в крайне запущенном состоянии, с расширенной эмоциональной сферой. Психолого-педагогическая помощь, оказываемая детям в приюте, направлена на решение следующих задач:

- проведение психологической диагностики несовершеннолетних на предмет наличия у них различных отклонений в развитии и воспитании, и в случае обнаружения таковых, проведение необходимых реабилитационных мероприятий;
- проведение работ по профилактике дезадаптированного поведения среди несовершеннолетних;
- восстановление социального статуса несовершеннолетних;
- стабилизация психологического состояния.

Предметом заботы является поддержка социального состояния ребенка, его личностного роста и индивидуального развития.

Принципы, на которых основана работа психологической службы приюта:

- безусловной личностью признается каждый человек; психологическое воздействие производится под знаком заботы о личностном росте или же сохранением перспектив того роста каждого кто попадает в сферу влияния службы;

- коррекция — это процесс повышения возможностей человека в обучении, принятии решений в средствах достижения поставленных целей, в отношениях с другими людьми и т.д.

Непосредственное корректирующее педагогическое воздействие на личность социально — дезадаптированного несовершеннолетнего осуществляется по методу А.Н. Кочетова, который заключается в решении следующих задач и функций:

1. восстановительная, предполагающая восстановление тех положительных качеств, которые преобладают у несовершеннолетних до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти ребенка о его добрых делах;

2. компенсирующая, заключающаяся в формировании у несовершеннолетнего стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиться быстрых успехов;

3. стимулирующая функция направлена на активизацию общественно-полезной деятельности несовершеннолетнего, его поступков;

4. исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств несовершеннолетнего и предполагает применение разнообразных методов, поощрения, внушение, убеждения и т.п. связанных с коррекцией поведения.

Первоначально при поступлении несовершеннолетнего в учреждение проводится диагностика психического развития в зависимости от возраста. Используется большое разнообразие объективных и проективных тестов и методик [2, с. 2]

Еще одна большая проблема, над которой работает психолог, заключается в том, что подавляющее большинство детей в приюте являются жертвами насилия: сексуального, физического, эмоционального. Чаще всего дети являются жертвами домашнего насилия, однако, часть детей школьного возраста пострадала от сексуального насилия со стороны сверстников и знакомых взрослых.

Для выявления последствий жестокого обращения с детьми используются все основные психологические методы диагностики: наблюдение, беседа, опросники помогают психологу выявить наличие эмоционального насилия над ребенком. Однако этих методов будет явно недостаточно для диагностики сексуального насилия. Наиболее эффективным способом получения психологической информации о ребенке в приюте являются проективные методы, особенно рисуночные тесты и экспериментальные игровые методы.

При анализе нарисованных жертвами сексуального насилия фигур важно учитывать следующие признаки:

- путаницы в изображении пола. Это бывает у детей, которые пережили сексуальное насилие;
- рисунок обнаженного человека;
- пропущенные части тела.

Очень важной частью работы с детьми, которые перенесли жестокое обращение, являются беседы о страхах ребенка. Они боятся темноты, незнакомых людей. Чтобы эти страхи постепенно уходили от ребенка, используют разные способы, например, предложить нарисовать страх и нарисованный страх порвать, растоптать, сжечь, дать ребенку ощутить, что он сильнее страха.

Страх является одной из причин негативных тенденций в развитии личности (агрессивности, жестокости, повышенной тревожности, отсутствие сострадания и милосердия...).

Процесс реабилитации может быть завершен только в том случае, если в несовершеннолетнем удастся пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания.

При разработке новых форм работы с детьми обращают внимание на такую методику, как музыкотерапия. Как известно, музыка может выступать и, как средство для отвлечения от беспокоящих человека мыслей, и как средство успокоения, и даже для лечения. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых во время перерыва. Доказано, что сильное физиологическое воздействие на организм производят только хорошо известные классические и народные мелодии. При проведении расслабленных сеансов используются такие классические мелодии как «Баркарола» П.И. Чайковского, «Пасторало» Бизе, «Лебедь» Сен-Санса и др.

Используется также трудотерапия, которая направлена на привитие у несовершеннолетних любви к труду, а также обучению начальным трудовым навыкам, что влияет на выбор определенной профессии.

В последнее время в различных странах получают широкое распространение физкультурная терапия. Подростки, регулярно занимающиеся в спортзале, более спокойны, уравновешенны, лучше контролируют свое эмоциональное поведение, и чувствует себя уверенно.

Для полноценного досуга детей демонстрируются художественные тематические и мультипликационные фильмы, познавательные и развивающие программы.

Кроме этого применяются и другие арттерапевтические методы реабилитации как изотерапия, лепкотерапия, сказкотерапия, которые помогают несовершеннолетним выразить в социально приемлемой форме скрываемые и подавляемые состояния деструктивного характера.

На основе индивидуально реабилитационных программ воспитатели проводят индивидуальные и групповые занятия, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности детей. Психогимнастические этюды и ролевые игры, проводимые в русле игротерапии, помо-

гают стабилизировать эмоциональное состояние ребенка, снять моменты затруднения в общении.

Данные приемы помогают также безопасно разрядить напряжение, развить чувство внутреннего контроля.

При использовании разных методик уделяется внимание и использованию цвета. По исследованиям Е.Б. Рабкина зеленые, желто-зеленые и зеленовато-голубые цвета наиболее благотворно влияют на самочувствие человека. Важно, чтобы окраска стен в помещении не носила гнетущий, казенный вид, способный усилить тревогу и волнение. Желательно использовать картины с изображением природы, леса, восхода солнца [1, с. 4]

Особое внимание цветовому оформлению помещения уделяют во время сеансов психологической разгрузки. Вначале поступления в приют дети используют приглушенные, блеклые тона, а в конце — рисунки приобретают яркость, насыщенность и разнообразие красок.

Необходимым условием психологической и педагогической коррекции нежелательного поведения детей яв-

ляются не запреты, замечания и наказания, а выражение одобрения правильному поведению ребенка.

Основной смысл психотерапевтической работы с детьми заключается в том, чтобы ребенок поверил, что его любят и принимают его таким, какой он есть.

Анализ результатов реализации программы доказал полезность используемых методов в том, что они:

- представляют возможность для выражения агрессивных чувств в социально — приемлемой манере. Рисование, живопись или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения;

- сказка помогает усваивать правильные морально — нравственные нормы и идеалы;

- игровые и арттерапевтические методы работы благотворно влияют на ребенка.

Реализация коррекционно-реабилитационной программы привела к следующим результатам: снятие страха, решение проблемы ночных кошмаров; снижение конфликтности, враждебности; повышение самооценки, уверенности, улучшение памяти, внимания.

Литература:

1. Рабкин Е.Б. Полихроматические таблицы для исследования цветоощущения. — Минск, 1998.
2. Кочетов А.И. Методы педагогического воздействия в работе с педагогически запущенными детьми. Мн: Нар. асвета, 1982. — 223 с.

Активность как ценное качество самоопределяющейся личности

Канаева Надежда Анатольевна, аспирант
Вологодский государственный педагогический университет

Проблема активности личности не является принципиально новой для психологической науки, однако её актуальность не вызывает сомнений.

Наряду с биологическими и социальными факторами чрезвычайно важное значение имеет активность самой личности. Именно активность обеспечивает взаимодействие с окружающим миром, приспособление к окружающей среде и её изменение, стимулирует участие личности в жизни и деятельности [2, с. 67].

Активность личности характеризуется целенаправленностью, мотивацией, осознанностью, эмоциональностью, инициативностью и ситуативностью.

Активность соотносится с деятельностью, обнаруживает её динамичность, движение. Человеческая активность есть важнейшее качество личности, способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами и целями (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

По сути, любое психологическое образование личности, любые физиологические, психологические и социальные проявления человека связаны с феноменом ак-

тивности. Изучение природы, механизмов зарождения, развития и проявления активности человека имеет исключительно важное значение для того, чтобы найти эффективные средства и пути, способствующие формированию активности личности, направленной на улучшение собственного благосостояния и благополучия общества.

Впервые вопрос об активности личности был поставлен австрийским психиатром З.Фрейдом — основоположником теории и практики психоанализа. Основные положения этой теории сводятся к следующему: источником активности человека являются инстинктивные побуждения, данные ему от рождения, передающиеся по наследству. Это мир инстинктов, биологических и физиологических побуждений, влечений, бессознательных импульсов, природа которых, по мысли Фрейда, неизвестна и непознаваема. В основе его учения лежит биологическое начало в человеке [2, с. 68].

Способность активно «выстраивать» собственное бытие, быть его субъектом, признаётся одной из центральных характеристик человека в рамках различных исследовательских направлений. Начиная с 80-х годов,

в отечественной психологии значительно возрастает интерес к исследованиям проблемы активности. Изучается структура, динамика различных видов активности — познавательной, интеллектуальной, волевой активности, установки и активности (Лисина, 1982; Матюшкин, 1982). Исследования активности в системе её проявлений прослеживаются в интегративных концепциях индивидуальности человека (Ананьев, 1977; Абульханова, 1999), а также в психологии субъекта (Брушлинский, 1994) [6, с. 3].

Разрабатывая проблему активности, современная психология опирается на идею об активном характере отражения, о происхождении — сознания из трудовой деятельности, о его ведущей роли в поведении и деятельности человека.

В психологии имеется богатый опыт теоретического и экспериментального изучения активности, который может стать основой современного рассмотрения проблемы внутренней активности личности.

Активность соотносится с такими понятиями, как «мотив», «воля», «действие». Рассуждая о соотношении понятий «активность» и «мотив», К.К. Абульханова-Славская отмечает: «Из арсенала внутренних характеристик личности особую роль в активности играют её мотивы... Активность, охватывая всю сферу социально-психологических взаимодействий личности, «представлена «совокупностью мотивов... В активности всегда представлена иерархия мотивов, их «первоочерѐдность». А.Н. Леонтьев связывает активность с целенаправленным поведением и отмечает, что осознаваемой она становится в результате «сдвига мотива на цель».

Исследования П.К. Анохина, И.А. Бернштейна подтверждают концепцию, согласно которой поведение человека понимается как изначально активное, а сам человек наделѐн способностью к сознательному выбору его форм.

Воля понимается как особая форма активности человека, включающая сознательную регуляцию. Подчѐркивая особую роль воли в мотивационных процессах, С.Л. Рубинштейн писал: «В действительности всякое подлинно волевое действие является избирательным актом, включающим сознательный выбор и решение» [4, с. 253].

Рассматривая соотношение «активности» и «деятельности» выделим два подхода. Один из них (А.Н. Леонтьев) рассматривает активность в рамках деятельности — как внутреннюю предпосылку её самодвижения. При этом категория деятельности редуцирует иные формы активности. Другой (С.Л. Рубинштейн) рассматривает активность как генеральную характеристику субъекта, как посредника между деяниями личности и требованиями общества, как характеристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к самодвижению, самоизменению и саморазвитию. Вместе с тем зачастую одни и те же авторы используют одно и то же понятие в «широком» и «узком» планах, меняя их логический объѐм и определяя одну категорию через другую. Исходя из этого, активность рассматривается в двух основных планах:

1) человек проявляет активность, в этом случае на первый план выходит качественная сторона данного феномена: формы и способы взаимодействия субъекта с миром, среди которых С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский называют предметную деятельность, познание, общение, созерцание и поведение;

2) человек «действует активно», и в этом случае акцент в понимании активности субъекта смещается к мере взаимодействия, к тому, как и насколько субъект проявляет активность в деятельности, познании, общении. Данный аспект акцентирует его количественную сторону феномена [5, с. 8].

В процессе постоянной связи с внешним миром человек выступает в качестве активной стороны взаимодействия. Только в ранней юности благодаря новой ситуации развития актуализируется проблема самоопределения и профессионального становления, определяющая мысли и переживания личности [6, с. 9].

Разделение активности на внешнюю и внутреннюю носит условный характер, но это разделение позволяет рассмотреть вопрос о видах активности, которая по-разному может проявляться у тех или иных самоопределяющихся людей. Внешняя активность носит адаптивный характер, является отчуждѐнной, личностно-пассивной, в то время как внутренняя активность инициативна, способствует личностному развитию и продуктивна в высшем смысле этого слова.

Согласно исследованиям В.А. Петровского и А.Г. Асмолова можно выделить: надситуативную активность — готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и стремится к новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности, а также неадаптивную активность — готовность не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные цели и смыслы уже в процессе своей деятельности [4, с. 254].

Понятие «самоопределение» предполагает самостоятельность человека, где важную роль играет внутренняя активность самоопределяющейся личности. Само слово самоопределение означает активный поиск возможного развития личности, формирование себя как коллективного участника сообщества профессионалов. Это не кратковременное явление, а длительный процесс самопознания и саморазвития, неотъемлемый элемент становления специалиста-профессионала.

Важное значение профессиональное самоопределение имеет уже в школьные годы, особенно в старших классах. У старшеклассников в течение предшествующих лет развития складывается определённое отношение к различным областям труда, представление о ряде профессий, оценка своих возможностей и способностей. Подросток уже может ориентироваться в социально-экономических ситуациях, способен перебирать альтернативные варианты выбора профессии. На основе этого у него формируется состояние внутренней готовности к вступлению на путь профессионального обучения и дальнейшего лич-

ностного развития.

Профессиональное самоопределение уместно понимать как деятельность человека, принимающего то или иное решение в зависимости от его развития как субъекта труда. Таким образом, заключительным циклом профессионального самоопределения является его личностный профессиональный жизненный план (профессиональный старт).

Необходимым результатом деятельности по профессиональному самоопределению должно стать отчётливое осознание факта, что «профессию выбрал сам» [1, с. 57].

Следует также отметить, что многое зависит от самой личности, от её отношения к профессиональному труду. Развитию специалиста способствует его профессиональный потенциал, который включает в себя образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества. Реализация потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, характера профессиональной деятельности, активности личности, её потребности в саморазвитии и самоактуализации. В профессиональном самоопределении большое значение также имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мо-

тивов, интересов, ориентаций, о чём упоминалось выше.

Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Основная движущая сила развития профессионала — внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отражённым». Переживания этого противоречия побуждают профессионала к поиску новых способов самоосуществления.

Вместе с тем ядром профессионального становления можно считать взаимодействие личности в профессии. В процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности происходят структурные изменения и в личности работника, и в структуре самой деятельности, то есть профессионализация личности приводит к изменению характера и содержания профессии [3, с. 35].

В связи с вышеизложенным, мы можем подчеркнуть, что активность сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Личность формируется в процессе активного взаимодействия с окружающим миром. Именно активность направляет личность на поиск своего места в мире, что отчётливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии. Активность направлена на социально-профессиональную адаптацию — освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретения профессионального опыта и в дальнейшем самостоятельное выполнение профессионального труда.

Литература:

1. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи. — М.: Издат.центр «Академия», 2009. — 192 с.
2. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 276 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект, 2005. — 336 с.
4. Пряжникова Е.Ю. Профориентация. — М.: Изд.центр «Академия», 2005. — 496 с.
5. Рослякова Е.Ю. Взаимосвязь видов активности субъекта жизнедеятельности в ранней юности // автореф. дис.... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. — 24 с.
6. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М, 1981.

Развитие творческого потенциала младших школьников как основы формирования позиции субъекта

Луя Ольга Валерьевна, магистрант

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

В XXI веке произошла смена образовательной парадигмы. В основе новой лежит личностно-деятельностный подход, изменяется и взгляд на развивающуюся личность. Основной планируемый результат образовательной программы — это, прежде всего, личность, способная к самопознанию, саморазвитию и самоопределению, то есть личность как активный субъект деятельности (С.Л. Рубинштейн). А основной, базовой

характеристикой субъекта является творчество, помогающее современному человеку гибко и адекватно реагировать на происходящие изменения в обществе.

Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их непрерывное «наращивание». При этом на первый план выдвигаются цели развития личности, а

предметные знания и умения рассматриваются как средства их достижения. В связи с этим одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая индивидуализацию образования учащихся с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать «возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов» [3, с. 14].

Творчество, благодаря игре, является доминантой психической жизни ребенка дошкольного возраста. Все дошкольники рисуют, поют, декламируют стихи. Благодаря такому творческому подходу в игре имитируется действительность, что позволяет ребенку впервые самому стать субъектом деятельности.

В младшем школьном возрасте меняется ведущий вид деятельности и социальная ситуация развития. В процессе учебной деятельности появляются новые, не всегда привлекательные, правила, обязанности, нормы и запреты — взросление требует более ригидных, жестких форм поведения, связанных с многократно проигранными надежными действиями. Таким образом, чтобы социализироваться, войти в общество, ребенку нужно пожертвовать собственной уникальностью — детское «натуральное» творчество (по Д.А. Леонтьеву) постепенно нивелируется. Поэтому на этапе начального образования так важно целенаправленно и поэтапно развивать творческую детей на основе выявления и актуализации творческого потенциала ребенка.

Таким образом, в образовании со всей очевидностью и глубиной выявляется существенное **противоречие**: с одной стороны, требования современной ситуации таковы, что простого обладания некоторой суммой знаний недостаточно для самореализации любого индивида, необходима его постоянная готовность к изменению и творчеству; с другой, сохраняется тенденция к репродуктивности (например, введение ЕГЭ после окончания начального образования — при таком подходе определяющим становится критериальный компонент, т.е. сумма знаний на конец обучения, а творческая и позиция ученика как субъекта угасает, поскольку субъектом учения является школьник, который не только активно усваивает новые знания и умения, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) результаты и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии причин собственных успехов, ошибок, сомнений; при этом регуляция и рефлексия направлены и на рационально-логические операциональные, и на личностно-смысловые аспекты этой деятельности.

По С.Л. Рубинштейну, А.В. Брушлинскому, К.А. Абульхановой и др. «...субъект — это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автоном-

ности. ...предельно индивидуализирован, то есть проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации. ...Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности. Каждая личность есть субъект, но он не сводим к личности [2].

К моменту поступления в школу ребенок становится субъектом разнообразных видов деятельности, он начинает испытывать потребность реализовывать себя как субъекта, приобщаясь к социальным сторонам жизни не просто на уровне понимания, но и как преобразователя. Формирование субъектной позиции ребенка происходит непосредственно под влиянием учебной деятельности с первого до последнего класса. Следовательно, организуемый в школе процесс обучения выступает условием становления субъектной позиции учащегося. На основе работ П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.И. Исаева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Д.Б. Эльконина были определены качественные характеристики ученика как субъекта учебной деятельности: самостоятельный, активный, инициативный, включенный в творческое учебное познание; с развитыми рефлексивностью и восприимчивостью; ищущий личностный смысл в усвоении содержания учебного материала; имеющий сильную внутреннюю мотивацию; принимающий ошибки как источник роста; ориентирующийся на позитивное взаимодействие, обратную связь.

В исследованиях А.Г. Асмолова, выполненных в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева, субъектность тесно связана с мотивацией: потребностями, мотивами, целями, установками, эмоциями [1, с. 58]. Следовательно, определить субъектную позицию младшего школьника можно при изучении мотивации учебной деятельности. У младших школьников появляются новые социальные установки, новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования («быть грамотным»). В младшем школьном возрасте усиливается роль «внутреннего фильтра» в процессе мотивации. Это связано с тем, что многие младшие школьники ориентированы на самооценку, имеющую большое значение при формировании мотива. Очень важно и то, что у младших школьников развивается смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения более отдаленных последствий и поэтому исключающий импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Прежде чем действовать, ребенок начинает размышлять. У него начинает формироваться предусмотрительность как черта личности. При этом происходит переход от мотивов только «знаемых» к мотивам «реально действующим».

К главным задачам образования и воспитания личности относят не только развитие внутренней мотивации, но и всемерное развитие личностных потенциалов обучающихся. Одной из составляющих личностного потенциала является творческий потенциал. При его развитии

повышается познавательный интерес к учебе, уровень интеллектуального развития, степень самостоятельного мышления, заинтересованность в выполнении заданий поискового характера, формируются такие качества, как любознательность, вера в себя, убежденность.

Исследователи в области творчества выдвигают на первый план накопление творческого опыта младших школьников как сензитивный период для развития творческого потенциала. Педагоги и психологи (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, Т.Д. Марцинковская, А.М. Матюшкин, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко и др.) подчеркивают, что сегодняшняя система образования испытывает острый дефицит в целом пласте человеческого опыта — опыта творческой деятельности.

В концепции начального образования В.В. Давыдова обосновано положение о том, что начальное звено — особый самостоятельный концентр в системе непрерывного образования, значение которого определяется не только преемственностью с другими звеньями образования, но и непреходящей ценностью для становления и развития личности ребенка, развития его творческого потенциала.

Процесс развития творческого потенциала должен строиться с учётом составляющих компонентов. В качестве таких компонентов структуры творческого потенциала выступают (по Торгашиной Т.И.):

- интеллектуально-содержательный, характеризующий наличие информации о содержании и структуре преобразовательной деятельности, владение приёмами и способами преобразований;
- мотивационно-личностный, характеризующий наличие потребностей в творческой деятельности;
- процессуально-деятельностный, характеризующий саму деятельность.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.1. М., Педагогика, 1980.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — с. 14.

Развитие социального интеллекта дошкольников: методологический подход; психологические механизмы; модель развития

Масягина Ольга Юрьевна, аспирант
Омский государственный педагогический университет

Традиционно исследования социального интеллекта велись в основном в рамках психометрического подхода, особенностью которого является первоочередное создание психодиагностического инструментария, а уже затем — теоретический анализ используемых понятий. Основными задачами такого подхода являлось: опреде-

Н.В. Мартишина выделяет также ценностный компонент творческого потенциала. Именно этот компонент определяет перспективы развития позиции субъекта, так как творческое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека.

Творческий потенциал не есть что-то изначально данное природой. Он проходит сложный процесс становления. Мы говорим о становлении, принимая во внимание соответствие данного процесса субъектной позиции личности. Именно становление предполагает осмысление индивидом собственной природы, жизни и деятельности, активизацию, с учетом полученного знания, всех своих внутренних резервов, осознанный выбор стратегии самосозидания и творческое использование обстоятельств бытия с целью интенсивного саморазвития и самосовершенствования. Становление — сложный, многоплановый процесс развития личности, определяемый ценностно-смысловым содержанием «Я-концепции» и индивидуальной оценкой (интерпретацией) внешних обстоятельств. В то же время это и процесс развития отдельных составляющих личности, например, таких, как потенциал или направленность. Неповторимость характера данного процесса вытекает из особенностей протекания стадий самоидентификации, самоопределения и самореализации.

Задача формирования творческого потенциала личности на различных этапах функционирования системы образования является своевременной. Способность к творчеству присуща каждому человеку. Важно вовремя увидеть эти способности в ребенке, вооружить его способностью деятельности, дать ему в руки ключ, создать условия для развития его позиции субъекта, рассматриваемую через мотивационную сферу учащихся.

ление специфики изучаемого феномена в сравнении с другими формами интеллекта, поиск эмпирических коррелятов его проявлений в межличностных ситуациях, нахождение адекватных методов диагностики социального интеллекта. Однако взгляд на социальный интеллект как на статичную, сложившуюся функцию взрослого

Таблица 1

Методология развития социального интеллекта

Структурный компонент	Содержание
<i>Объект</i>	Социальный интеллект
<i>Предмет</i>	Развитие социального интеллекта в дошкольный период
<i>Субъект</i>	Старшие дошкольники (дети 6–7 лет)
<i>Форма деятельности</i>	<i>Познавательная</i> : приём и переработка информации, требующей преимущественного напряжения внимания, памяти; активизация процессов мышления, эмоциональной сферы
<i>Средства</i>	<p><i>Исполнительные психологические средства</i> (по О.И. Моткову):</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>сознание</i> (средство активации и яркого высвечивания любой, поступающей в него внешней и внутренней информации, позволяющее субъекту быстрее и точнее понимать происходящее «здесь и теперь», и использовать эту информацию для организации текущего или будущего поведения); — <i>познавательные процессы и образования</i> (средства ощущения, восприятия, представления, памяти, внимания, мышления и воображения, дающие возможность отображать внешнюю и внутреннюю информацию, запоминать и воспроизводить ее на «экране» сознания, избирательно сосредоточивать на ней «внутренний взор» субъекта, совершать операции сравнения, анализа и синтеза); — <i>психомоторные процессы и схемы действий</i> (средства автоматической организации и осуществления простых движений различных внешних и внутренних органов тела и первичные схемы последовательностей их движений); — <i>речь, процессы её восприятия и артикуляции</i> (средство внешней коммуникации, а также средство саморегуляции своего поведения, в управлении которым, как правило, участвует субъект). <p><i>Педагогические средства</i>: обучение, развитие, воспитание.</p>
<i>Методы (по Ю.Н. Емельянову)</i>	<i>Жизненный опыт</i> (социальный аспект — освоение интериоризированных норм и ценностей конкретной общественной среды и индивидуальный аспект — опора на индивидуальные особенности и психологические события личной жизни); <i>искусство</i> (развитие коммуникативных умений); <i>зачатки научных методов</i> (<i>индукция, дедукция, анализ</i>)
<i>Результат</i>	<ul style="list-style-type: none"> — владение навыками коммуникативной культуры; — владение простейшими навыками основ организационной работы; — освоение приёмов саморасслабления; — умение устанавливать простейшие связи между собственным поведением и отношением к себе окружающих; — умение использовать полученную информацию в специально организованной и самостоятельной деятельности; — умение правильно определять различные эмоциональные состояния сверстников, взрослых (в реальной жизни и художественном изображении) по способам выражения экспрессии (мимика, жесты, поза, интонации); — владение отдельными способами передачи собственного эмоционального состояния (мимика, интонации); — проявление адекватных эмоциональных реакций в общении со сверстниками, взрослыми.

человека не позволял дать ответы на поставленные вопросы [15].

На сегодняшний день в педагогической психологии отсутствует полная картина, дающая представление о развитии социального интеллекта ребёнка старшего дошкольного возраста. Исходя из этого, нами была предпринята попытка обоснования методологии выделенной проблематики, базирующейся на научном подходе к пониманию сущности методологии, как упорядочивания деятельности в «...целостную систему с чётко определёнными

характеристиками, логической структурой и процессом её осуществления. При этом логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, её результат и характеристики деятельности — особенности, принципы, условия» [12]. Методологическая составляющая развития социального интеллекта представлена в виде таблицы (Таблица 1).

Исходя из данных таблицы, основываясь на анализе научных источников [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 16] можно

обозначить проблемную область, связанную с развитием социального интеллекта у старших дошкольников:

1. Выбор оптимальных средств, методов психолого-педагогического сопровождения для обеспечения достаточного уровня развитости социального интеллекта в дошкольный период;

2. Выявление механизмов, обуславливающих развитие социального интеллекта в заданный возрастной период;

3. Анализ того, каким образом происходит формирование конструктивного/деструктивного типа реагирования у детей 6–7 лет;

4. Определение значимости роли взрослых в развитии социального интеллекта старших дошкольников.

Что касается выявления механизмов, обуславливающих развитие социального интеллекта, то в качестве основных (в частности, в старшем дошкольном возрасте) нами выделены: *процесс становления самосознания, процесс развития саморегуляции*. При этом мы отталкивались от механизма формирования личности, в качестве которого выступает процесс социализации в целом (В.С. Мухина, М.И. Бобнева и др.). Это обусловлено тем, что социальный интеллект дошкольника формируется в ходе его социализации, под воздействием условий социальной среды (Л.С. Выготский, Ю.С. Воробьева). Наиболее ярко процесс становления самосознания дошкольника находит своё отражение в отношении ребёнка к себе, своим качествам (самооценке). Адекватная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, что соответствующим образом качественно влияет на развитие социо-интеллектуального уровня. Процесс осознания ребёнком себя как субъекта и объекта социальных отношений также является одним из звеньев самосознания. Осознание внешних воздействий позволяет личности использовать их как критерии, эталоны, меры, масштабы собственного поведения. В процессе осознания социальных воздействий личность вырабатывает отношение к себе и другим, оценивает и формирует отношение к своему поведению и поведению других членов общности и группы, к партнерам как в непосредственном, контактном, так и опосредованном взаимодействии. Познание себя и отношение к себе как объекту и субъекту социального воздействия и социального поведения осуществляется в процессе становления самосознания личности (А.Л. Журавлёв, Г.М. Андреева, С.Я. Якобсон, П.М. Якобсон).

Активное становление самосознания в дошкольном возрасте тесно связано с процессом развития саморегуляции. В составе психических процессов в качестве внутренних регуляторов выступают когнитивные процессы, через которые ребёнок получает, хранит, преобразует, воспроизводит необходимую для организации своего по-

ведения информацию. Функциями социальной регуляции являются: формирование, оценивание, поддержание, защита и воспроизводство необходимых норм, правил, механизмов, средств, обеспечивающих существование и воспроизводство типа взаимодействия, взаимоотношений, общения, деятельности, сознания и поведения личности как члена общества. Психические состояния детей старшего дошкольного возраста связаны с расширением диапазона усвоенных ребёнком социальных эталонов регуляции состояний, приобретаемых в общении с взрослыми и сверстниками (согласно С.В. Веліевой). Применение активных способов саморегуляции дошкольников связано с внутренними факторами — развитием рефлексии, адекватной самооценкой, потребностями в сфере общения с взрослыми и сверстниками и внешними факторами — личностью взрослого, социальными условиями, адекватностью методов и приемов воспитания, обеспечением полноценного процесса социализации. Таким образом, происходит непрерывное развитие саморегуляции: от внешних, вербальных инструкций взрослых и реакций на поведенческие проявления сверстников к внутреннему самоконтролю.

Выделенный в проблемном поле развития социального интеллекта вопрос об определении значимости роли взрослых в развитии социального интеллекта старших дошкольников, актуален особенно. Опыт общения ребенка с взрослым является тем объективным условием, вне которого процесс формирования социального интеллекта невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки. Роль взрослого в развитии социального интеллекта в дошкольный период заключается в:

1. Сообщении ребенку сведений о его индивидуальных личностных особенностях;
2. Оценке его деятельности и поведения;
3. Формировании ценностей, социальных нормативов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам;
4. Формировании умения и побуждение ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей [14].

Таким образом, влияние взрослых на формирование социального интеллекта осуществляется двумя способами: непосредственно, через организацию индивидуального опыта ребенка (включая активизацию наблюдения и анализирования действий и поступков других людей и своих собственных) и опосредованно, через словесные обозначения его индивидуальных качеств, вербальную оценку его поведения и деятельности.

Исходя из того, что каждому возрастному периоду присущ особый комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств (основание для возрастного подхода), нами была составлена модель развития социального интеллекта старших дошкольников (Рис. 1.).

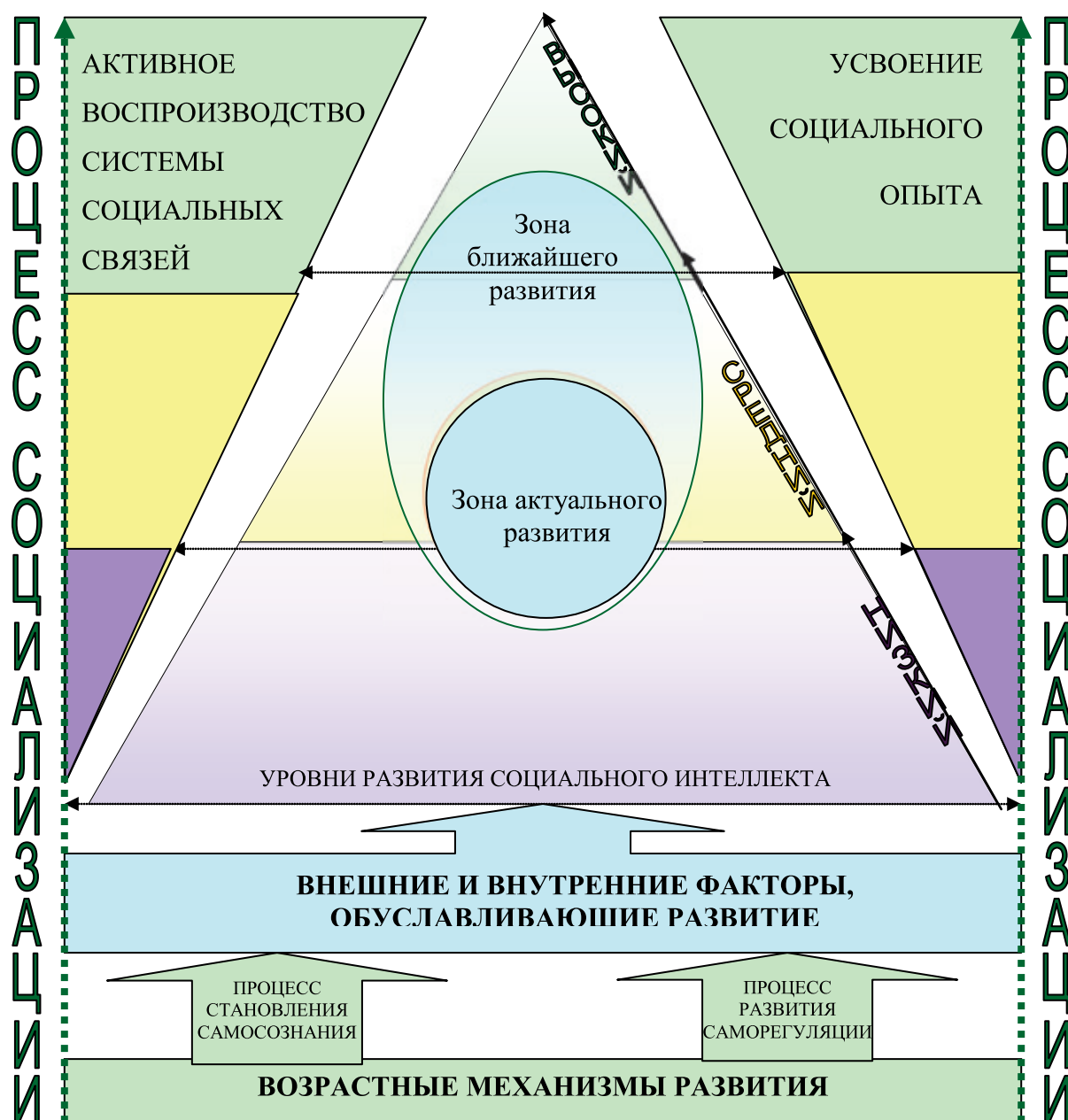


Рис.1. Модель развития социального интеллекта в дошкольный период

Приведённая модель наглядно демонстрирует поуровневое развитие социального интеллекта, происходящее наряду с процессом социализации старшего дошкольника. Социализация в данном случае рассматривается нами не только как процесс, но и как результат присвоения ребёнком социального опыта по мере его психологического и интеллектуального развития, то есть преобразование (под влиянием обучения и воспитания) психологических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, мотивационно-ценностных ориентаций, норм и правил поведения [10]. И в этой связи отметим важность двухаспектности социализации: с одной стороны, это усвоение дошкольником социального опыта путем вхождения в социальную среду, с другой стороны — это активное воспроизводство им системы социальных связей

за счет своей активной деятельности, активного включения в социальную среду. Активность позиции предполагается здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации, построения определенной стратегии деятельности и поведения в частности [1]. Ребёнок не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Это та обратная связь, когда результатом является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, а и его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень.

В модель заложен потенциал развития социального интеллекта. Это означает, что достижению высокого уровня

исследуемого феномена у ребёнка 6–7 лет способствует ориентация на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский), как реализация возможности активного влияния на процесс развития ребёнка в соответствии с его возрастными особенностями.

Таким образом, подводя общий итог теоретическому анализу данной статьи, обозначим основные выводы:

1. Социальный интеллект является многоаспектным понятием, изучаемым на протяжении девяти лет с позиций различных подходов (феноменологического, генетического, социокультурного, процессуально-деятельностного, функционально-уровневого, образовательного,

информационного, регуляционного, структурно-динамического);

2. Определение сути понятия социального интеллекта включает, кроме всего прочего, понимание его как целостной системы по накоплению, систематизации, анализу человеком собственного опыта, опыта других людей, служащую качественной основой развития успешной личности;

3. Изучение социального интеллекта с позиций возрастного подхода обладает большим потенциалом в области изучения и вероятностного проектирования эффективности его развития.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология [электронный ресурс] / Г.М. Андреева / <http://psylib.org.ua/books/glava16>.
2. Антонова Г.П. Учёт особенностей мышления детей-шестилеток в процессе обучения / Г.П. Антонова // Процессы познания и деятельности личности. — Ульяновск, 1988. — С. 88–97.
3. Антонова Г.П. Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения / Г.П. Антонова, З.И. Икунина, И.П. Антонова, Н.А. Антонова // Вопросы психологии. — 1999. — №2. — с. 12.
4. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. — М.: Изд-во «Наука», 1978. — 311 с.
5. Буслаева Е.П. К проблеме развития интеллекта и творчества до начала школьного обучения / Е.П. Буслаева. — М., 2006.
6. Веракса Н.Е. Противоречивые ситуации в познавательной деятельности дошкольников / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов: межвузовский сборник науч. трудов — М.: МГПИ им Ленина, 1981. — С. 16–25.
7. Галигузова Л.Н. Проблемы развития детского интеллекта: теория, эксперимент, практика / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. — 1997. — №5. — с. 136.
8. Ермакова Е.С. Изучение психологических механизмов гибкости мышления дошкольников / Е.С. Ермакова // Вопросы психологии. — 1996. — №1. — с. 124.
9. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет / А.З. Зак. — М., 1996.
10. Масягина О.Ю. Проект повышения уровня социального интеллекта детей 6–7 лет «Я успешен!» [электронный текст] / О.Ю. Масягина / <http://festival.1september.ru> — Москва: ИД «Первое сентября», 2009.
11. Масягина О.Ю. Психологический аспект оценки образовательных достижений: социальный интеллект как предпосылка успешности обучения / О.Ю. Масягина // Совершенствование системы оценки качества образования: опыт, проблемы, перспективы. Материалы областной научно-практической конференции 21 ноября 2007. — Часть 2. — Омск: ГОУ ДПО «ИРОО», 2008. — с. 88–89.
12. Новиков А.М. Предмет и структура методологии [электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков / www.methodolog.ru.
13. Савенков А.И. Конкурс интеллектуалов для старших дошкольников / А.И. Савенков // Детское творчество. — 1998. — №1. — с. 12–14.
14. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум / Л.Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2005. — с. 91.
15. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. — 2005. — №6. — с. 36.
16. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О.Б. Чеснокова // «Познание. Общество. Развитие». — М.: Изд-во ИП РАН, 1996.

Характеристика детского дома, как образовательно-воспитательного учреждения

Менситова Вероника Эскендеровна, педагог-психолог

МОУ для детей, нуждающихся в медико-социальной и психолого-педагогической помощи Одинцовский центр диагностики и консультирования (Московская обл.)

Современное состояние детских домов и те проблемы, с которыми сталкиваются их воспитанники при выходе из них, обращают на себя внимание очень многих специалистов. Причина этого кроется в том, что выпускники являются «чужими» в обществе после оставления ими детского дома. Они не чувствуют себя нормальными членами общества, не ощущают себя встроенными в нормальные социальные связи и взаимоотношения. Это является следствием их воспитания в детском учреждении, вырывания из привычной жизненной среды.

Детские дома — воспитательные учреждения интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их смерти, лишения родительских прав, болезней и других причин. Детские дома обеспечивают детям условия для воспитания, обучения и подготовки к самостоятельной жизни. В Российской Федерации сеть детских домов включает: Детские дома для детей дошкольного (3—7 лет), школьного (7—18 лет) возраста и смешанные, а также семейные детские дома. Воспитательная работа строится на общих психолого-педагогических основах, индивидуальном и личностном подходе к каждому воспитаннику. Дети включаются в творческую, спортивную и трудовую деятельность. Стиль воспитания в детском доме определяют педагоги-воспитатели. Выпускники детского дома могут возвратиться к родителям, продолжить обучение в профессиональных образовательных учреждениях, начать трудовую деятельность.

Воспитанники детских домов — это, прежде всего, дети, которые в силу разных причин остались без попечения родителей [1, с. 177].

Социальная ситуация развития воспитанника интернатного учреждения определяется особыми условиями жизни, которые характеризуются как общественное воспитание.

Ученые и практики выделяют недостатки общественного воспитания, негативно влияющие на психическое развитие детей: неправильная организация общения взрослых с детьми; недостаточная психолого-педагогическая подготовленность воспитателей; воспитание и обучение детей по программам, не компенсирующим дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; недифференцированный подход к детям в процессе воспитания и обучения; бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной суженностью окружающей их среды; малое количество и однообразие предметов, которыми они оперируют; постоянное нахождение детей в условиях коллектива (отсутствие личного пространства, уединения, самостоятельности в выборе). Основное следствие общественного воспитания — неудовлетворенность повы-

шенной потребности детей во внимании доброжелательности взрослого [1, с. 177].

Интернатным учреждениям присущи и другие недостатки: организация жизни далекая от семейной; закрытость, изолированность и отстраненность от реальной жизни; присутствие феномена «общественной собственности»; жизнь на государственном обеспечении; утрата родственных и дружеских связей.

Таким образом, интернатные условия воспитания с очевидностью не могут обеспечить должное качество жизни воспитанников по ряду параметров, и происходит это за счет особенностей организации жизни и недостаточности условий для нормального развития ребенка [1, с. 178].

Во всех этих позициях несовершеннолетний воспитанник, его возрастное психическое, личностное развитие всегда рассматривается через призму его социальной ситуации развития, его индивидуальных особенностей социализации и взаимоотношений с той социальной средой, в которой реализуется и осуществляется его жизнедеятельность.

Несмотря на предпринимаемые усилия по развитию приоритетных форм устройства детей-сирот в семью (под опеку, попечительство, на усыновление, в приемные и патронатные семьи), отмечается постоянное увеличение численности воспитанников в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3, с. 4].

Практические и научные исследования, проведенные учеными в различных регионах России, свидетельствуют о том, что многие выпускники детских домов недостаточно подготовлены к выбору своего жизненного пути, отличаются неприспособленностью к самостоятельной жизни, низкой социальной активностью. Потребительское отношение, формирующееся у них при жизни на полном государственном обеспечении, неумение строить жизнь по социально-культурным нормам и правилам, непонимание многих социальных взаимоотношений между людьми ведут к негативным последствиям. Весьма остро перед выпускниками детского дома встает проблема включения в социум. Сегодня они поставлены перед фактом радикальных перемен новой социальной среды, к которой вынуждены приспосабливаться. Выпускники детских домов испытывают трудности в профессиональном самоопределении, в браке, установлении профессиональных и дружеских отношений, значительная часть их пополняет ряды правонарушителей. На сегодня вопрос обучения, воспитания и развития детей в условиях детского дома мало изучен и является одной из актуальных и социально значимых про-

блем педагогической науки и практики.

Научные разработки направлены на поиск наилучших средств и способов помощи детям-сиротам. Анализ работ ученых, практика оказания социальной, психолого-педагогической помощи детям, по разным причинам лишившихся материнской, семейной заботы, в России и за рубежом показывают, что общество переосмысливает результаты деятельности детских домов.

В современной ситуации самой жизнью востребована качественно новая социально-педагогическая концепция деятельности этих учреждений, содействующая развитию социальной компетенции личности, ее самоопределению в обществе. Вместе с тем в немногочисленных современных публикациях по вопросам подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к их жизненному и профессиональному самоопределению, преодолению трудностей социализации остаются практически вне сферы научных интересов организация и содержание деятельности детских домов, выявление условий, необходимых для ее осуществления.

На современном этапе развития общества содержание деятельности учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является актуальной социально-педагогической проблемой.

На современном этапе значительно увеличился объем функциональных обязанностей воспитателя: к таким традиционным видам деятельности, как воспитывающая, развивающая, культурно-просветительская, добавились диагностическая, коммуникативная, коррекционно-развивающая и др. реализация этих функций требует не только дополнительных затрат времени и сил, но и знаний. В стране на федеральном уровне нет ни одной лаборатории, которая вплотную занималась бы проблемами сиротства. Возможно, сегодня следует создать научный центр по исследованию проблем воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3, с. 61].

Существует несколько взаимосвязанных проблем, которые не решаются традиционно применяемыми педагогическими технологиями. Основные из них:

- крайне слабое психологическое и социально — педагогическое сопровождение воспитательного процесса в детских домах;
- дети не получают необходимого развития их личности, позволяющего преодолеть типичный для них социальный и психологический инфантилизм, подчиняемое, психологически зависимое поведение, что делает их почти беззащитными в отношении любых асоциальных влияний на них;
- существующая педагогическая система в детском доме не формирует у детей навыков преодоления трудных жизненных ситуаций, психологической защиты и правильного поведения при стрессе. В результате у них легко возникают эмоциональные расстройства и девиантное поведение.

Последствие отставания педагогических технологий работы с детьми — социальными сиротами и недоста-

точное их психологическое обеспечение, и сопровождение проявляются в конечном итоге в том, что после детского дома эти дети значительно уступают детям, воспитываемым в семьях, по всем основным параметрам социальной адаптации:

- по способности к приобретению профессии и трудоустройству;
- по способности избегать кризисных и криминальных ситуаций в жизни;
- по способности образовать собственную семью и успешно выполнять родительские воспитательные функции.

Для преодоления намеченных проблем требуется осознанный системный подход к воспитанию самостоятельности. Персоналу учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо уметь мотивировать воспитанников — будущих выпускников к развитию социальной компетентности, формировать у них навыки, необходимые для независимого проживания, развивать способность видеть жизненную перспективу и умение принимать ответственные решения. Необходимо научить их ставить цели и отвечать за их реализацию, давать больше самостоятельности, порой поясняя, какой результат может последовать за каждым шагом, порой предоставляя полную самостоятельность. [2, с. 9].

Работа в детском доме должна быть направлена на формирование:

- позитивного отношения к людям;
- потребности в труде как образе жизни;
- способности делать выбор, умения принимать решения и нести за них ответственность (активная жизненная позиция);
- способности жить в социальном пространстве (ориентироваться в законах, знать права и способы их реализации, быть готовыми к выполнению своих гражданских обязанностей как гражданина).

Выпускнику, оказавшемуся на пороге самостоятельности жизни, необходима помощь и поддержка того окружения, в котором он находится в период адаптации к самостоятельной жизни. Профессионально построенное общение и работа с подростками могут стать основой его успешной адаптации. Для построения эффективной работы специалисту нужно понимать характерологические и личностные особенности выпускников сиротских учреждений, испытывающих значительные трудности при формировании жизненного плана, от наличия которого зависит успешность жизнеустройства и социальной адаптации [2, с. 10].

Организация обучения воспитанников в учреждении строится с учетом индивидуальных особенностей воспитанников в соответствии с учебным планом, разрабатываемым учреждением самостоятельно, и регламентируется расписанием занятий. Режим дня, обеспечивающий научно — обоснованное сочетание обучения, труда и отдыха, составляется с учетом круглосуточного пребывания воспитанников в учреждении.

Воспитанники могут посещать клубы, секции, кружки, студии, объединения по интересам, действующие при (в) общеобразовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования детей при (в) иных учреждениях и организациях, а также участвовать в конкурсах, олимпиадах, выставках, смотрах и массовых мероприятиях.

Психологическое обеспечение образовательного процесса в учреждении, консультативную и профилактическую работу с педагогическими работниками осуществляют педагоги — психологи.

Социальные педагоги осуществляют связь с социальными службами и службой занятости, оказывают помощь администрации учреждения в вопросах охраны прав воспитанников и выпускников, их социальной адаптации.

Литература:

1. Бобылева И.А., Гурова Е.В. О разработке мониторинга качества жизни воспитанников детского дома. 2008. №2, с. 174.
2. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. — М.: Генезис, 2007. — 176 с.
3. Сидорова Л.К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 112 с.
4. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2005. — 628 с.

Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности

Павлова Светлана Анатольевна, педагог-психолог
Дзержинский педагогический колледж

На современном этапе развития системы профессионального образования, понятие рефлексии приобретает все большую актуальность, как эффективное средство развития компетентности специалиста. Многочисленные разработки данной проблемы отличают и сферу педагогического образования, на всех его этапах, включая послевузовский. В то же время, анализ прикладных исследований рефлексии показывает, что до сих пор требуют решения многочисленные спорные вопросы, такие, как необходимость демаркации понятий, дифференциация специфики рефлексии относительно узких предметных сфер, вопросы структуры рефлексии как способности и другие. Одной из наиболее актуальных проблем прикладных исследования рефлексии представляется диагностика данного явления как способности педагога к профессиональной деятельности.

Обращаясь к содержанию понятия рефлексии в философской науке, следует обозначить ее как официальную интеллектуальную операцию. В.А. Лекторский в качестве объекта рефлексии указывает систему знаний, называя рефлексией методом, который позволяет иметь дело с по-

Традиционная система педагогического руководства в формировании жизненных планов воспитанников нуждается в переосмыслении с позиций личностно-ориентированного подхода, что должно создать в детском доме условия для полноценного психического развития ребенка, его интеллекта, воли, эмоций, мотивов, склонностей, способностей и, следовательно, обеспечить его нормальную жизнедеятельность и самочувствие в самом детском доме, подготовку к созданию семьи, продолжению образования, профессии [4, с. 254].

Таким образом, педагогический процесс в современном детском доме в кратчайшие сроки должен быть дополнен достаточным психологическим обеспечением и сопровождением воспитанников, которое позволит существенно повысить уровень развития их личности и возможности в последующей социальной адаптации.

Знавательным воспроизведением самого познания и сознания [6]. Изначально рефлексия трактовалась как «обращение назад», «воспоминание» — что ближе к явлению реминисценции, лишь потом приобретая смысловой оттенок «переосмысления», надстройки над уже познанным — как когнитивный акт. Тем не менее, в основе когнитивного акта всегда лежит предметно-чувственный мир — изначальное отражение. Психологическая сущность явления рефлексии в данном случае заключается в обращенности познания на самого себя — выборе определенной точки зрения, продиктованной пространственно-временными и событийными отношениями личности с объектом рефлексии. Это явление не узко-когнитивное, оно отличается от творческого мышления, в котором главной задачей становится поиск ответа при заданных условиях. В рефлексивном акте известны все возможные переменные, и основными условиями являются не эрудиция и образованность, а сам акт, поднимающий сознание личности на любую высоту. Задача рефлексивного акта заключается в переносе внимания с ситуации на познавательные возможности и средства личности, таким образом, ре-

зультатом становится «модель» активности личности в определенном пространственно-временном контексте. Рефлексия — проявление особой развитости сознания, и акты самосознания, такие как самоанализ, самопознание, самооценка, самоопределение оказываются структурными компонентами процесса рефлексии, определяющими специфичность его протекания во времени и включенности отдельных психических явлений. Данные положения раскрывают деятельностный и процессуальный контекст рефлексивного акта, позволяя говорить о рефлексивности как о способности — индивидуально-психологических особенностях, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности, т.е. обеспечивают активное и целенаправленное взаимодействие человека как субъекта с окружающей действительностью [2].

Анализ литературы по проблеме рефлексии показывает недостаточную представленность валидных диагностических методов, прошедших экспериментальную апробацию. Несмотря на то, что особенность конкретных изучаемых сфер приложения рефлексивных способностей и уникальность субъектов рефлексии, требует узкой спецификации методик, в современной психологической практике наблюдается чрезмерный разброс методов, используемых для диагностики рефлексии. Среди наиболее распространенных методик, имеющих методологическое обоснование и экспериментальную апробацию, следует отметить методику диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А.В. Карпова, где рефлексия понимается как психическое свойство сознания [3, 4]. Кроме данной методики в диагностические комплексы по исследованию рефлексии включают методики по диагностике способности к самопознанию; методики исследования личностных конструктов, где рефлексия понимается как способность к их осмыслению; методики определения локуса контроля, когда рефлексия представляется способностью объективно оценивать жизненную ситуацию; методы диагностики творческого мышления, то есть когнитивного компонента рефлексии, или мыслительного процесса [1] и прочие. В педагогической сфере часто используются опросники, подразумевающие определение способности педагога к решению педагогических ситуаций и задач, когда рефлексия рассматривается как педагогическая компетенция.

Зависимость содержания рефлексивного акта от деятельности субъекта, требует разработки узко-специфичных методов, позволяющих определить успешность в построении «перспективной модели активности личности». Важным этапом в решении данной проблемы может стать определение структурного содержания рефлексивного акта, и, соответственно, критериальной схемы диагностики, учитывающей как специфику деятельности, так и общие процессуальные закономерности рефлексии.

В случае диагностики педагогических способностей, содержание рефлексии определяется содержанием педагогической деятельности, а основным результатом становится «модель личности успешного педагога». Распространенной практикой в педагогической сфере является

диагностика рефлексии как компетентности, умения или навыка, при которой результатом становится «модель поведения в ситуации педагогической деятельности». Принимая во внимание разработки отечественных психологов в области профессионального самоопределения личности (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и другие) [5], следует заключить, что в профессиях типа «человек-человек», к которым относится педагогическая деятельность, объектом рефлексии не может быть исключительно «метод» и «поведение». В центре рефлексивного акта оказывается «личность в деятельности» — профессиональный образ-Я, и ключевое значение приобретает способность к личностной рефлексии, как онтогенетически исходной по отношению к «рефлексии педагогической», подразумеваемой в большинстве исследований подобного плана.

На основании содержания рефлексивного акта, можно установить определенную логику его протекания в случае профессионального самоопределения педагога.

1. «Надорефлексивный этап»: познание окружающей действительности, определяющее информированность субъекта — информированность о профессиографических характеристиках профессии «Педагог». Структурный компонент: осознание значения и объекта рефлексии.

2. «Аналитический этап»: анализ ситуации и отношения к ней — определение отдельных элементов педагогической ситуации, личностной позиции. Структурный компонент: самоанализ.

3. «Аутогностический этап»: осознание психологических закономерностей активности личности в деятельности — направленность на познание себя как личности и субъекта педагогической деятельности. Структурный компонент: самопознание.

4. «Проективный этап»: осознание перспективы саморазвития как результат самоанализа и самопознания — проектирование перспективы развития педагогических способностей и профессионально важных личностных качеств. Структурный компонент: саморазвитие.

5. «Интегративный этап»: осознание целостности образа-Я в контексте жизненной ситуации — самоопределение относительно условий педагогической деятельности, синхронизация профессионального образа с личностным. Структурный компонент: рефлексия профессионального образа.

Из представленной структуры видно, что рефлексивность как способность к анализу можно назвать лишь одним из компонентов рефлексивных способностей, принимая во внимание свойство целостности рефлексии как процесса и рассмотрение ее как способности.

В ходе исследования, посвященного проблеме развития рефлексивных способностей будущих педагогов, одной из экспериментальных задач стала разработка критериальной диагностической схемы и диагностического комплекса, позволяющего определить уровень и особенности личностной рефлексии студентов педагогического колледжа. В исследовании приняли участие около 500 студентов, обучающихся по различным педагогическим

Таблица 1

Показатели корреляции содержательных компонентов рефлексивных способностей

		СА	СП	СР	О	РПО
		Коэффициент корреляции (Пирсон/Спирмен)				
СА	Корреляция	-	0,153**	0,217**	0,153**	0,185**
	<i>R</i>	-	0,001	0,000	0,001	0,000
СП	Корреляция	0,153**	-	0,045	0,115*	0,138**
	<i>R</i>	0,001	-	0,32	0,011	0,002
СР	Корреляция	0,217**	0,045	-	0,263**	0,219**
	<i>R</i>	0,000	0,32	-	0,000	0,000
О	Корреляция	0,153**	0,115*	0,263**	-	0,341**
	<i>R</i>	0,001	0,011	0,000	-	0,000
РПО	Корреляция	0,185**	0,138**	0,219**	0,341**	-
	<i>R</i>	0,000	0,002	0,000	0,000	-
* Корреляция значима на уровне 0.05						
** Корреляция значима на уровне 0.01						

специальностям. При статистической обработке результатов исследования использовались корреляционные критерии (Пирсон для показателей с нормальным распределением; Спирман — для рядов данных с «не нормальным» распределением), позволяющие определить взаимосвязь определенных структурных компонентов рефлексивных способностей, установить корреляцию данных диагностических методик относительно методики прошедшей апробацию (методика А.В. Карпова). Реализация задач статистической обработки определяет и возможность заключений относительно перспектив использования разработанных принципов и диагностического материала в психолого-педагогической практике.

Диагностический комплекс составили следующие методики, соответствующие определенным структурным компонентам.

1. Тестирование.

1.1. Методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (А.В. Карпов) — самоанализ (СА).

1.2. Методика диагностики способности к самопознанию (А.И. Красило / адаптация) [7] — самопознание (СП).

1.3. Методика диагностики способности к саморазвитию (В.И. Андреев) — саморазвитие (СР).

2. Анкетирование. Специально разработанная анкета информированности — осознание значения рефлексивных способностей и объекта рефлексии (О).

3. Метод самоописаний. Специально разработанный опросник рефлексии профессионального образа будущим педагогом (РПО).

Результаты исследований показали наличие двусторонней корреляции данных по самоанализу (рефлексивности), определяемых при помощи методики А.В. Карпова, с показателями всех используемых методик на уровне 1 % (табл. 1).

Устойчивые корреляционные связи наблюдаются между отдельными компонентами рефлексивных способностей, что определяет их взаимосвязанность и взаимозависимость в процессе рефлексии. Статистически незначимая корреляция отмечается только в отношении таких критериев, как саморазвитие и самопознание. Показательные данные корреляции критерия рефлексии профессионального образа со способностями к самоанализу (Спирмен 0,185; $p \leq 0,01$), самопознанию (Спирмен 0,138; $p \leq 0,01$) и саморазвитию (Спирмен 0,219; $p \leq 0,01$). Данный компонент, характеризуя целостность и процессуальность способностей к рефлексии, в то же время, является интегрирующим компонентом, отражающим специфичность проявления данной группы способностей у представителей педагогической профессии.

Данные показатели подтверждают, что для диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов может быть использована представленная структурная схема, в которой учтены непосредственно психические явления, сопровождающие процесс «самосознания», как сути рефлексии, и подразумевающие в качестве результата — образ-Я личности. В данной схеме когнитивный компонент рефлексивного акта, диагностика которого является распространенной, имеет свою спецификацию и не отождествляется с процессом мышления. Так же четко отделена инструментальная сущность педагогической рефлексии, при акценте на которой, зачастую, происходит подмена понятий «рефлексивные способности» и «рефлексивные умения».

Разработка проблемы диагностики рефлексии в данном направлении позволит прояснить спорные вопросы, возникающие перед психолого-педагогической практикой не только в отношении методов исследования, но и определить перспективные направления развития рефлексивных способностей педагогов, как ключевых для успешной самореализации в профессии.

Литература:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. — 216 с.
2. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна: «Феникс+», 2005. — 512 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. — 2002. — Т.24. — №5. — с. 45–57.
4. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. — 2004. — №1. Т.4. — С. 99–109.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 304 с.
6. Лекторский В.А. Идеал, утопия и критическая рефлексия. — М.: РОССПЭН, 1996. — 302 с.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.

Проблема самоидентификации у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата на этапе младшего подросткового возраста

Смолякова Ольга Александровна, магистрант
Белорусский педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

Проблема поиска собственной идентичности и самоидентификации остро стоит перед современным подростком.

По определению Э. Эриксона, идентичность — это внутренняя непрерывность, целостность и тождественность человека самому себе. Она включает в себя три аспекта: осознание человеком временной протяженности собственного существования, преемственности между тем, что он делал в прошлом, что делает сейчас и собирается совершать в будущем; восприятие собственной целостности, единства, тождественности самому себе; определение степени своего сходства с разными людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости.

В связи с этим, идентичность как самотождественность личности можно рассматривать как основание структуры самосознания, которая складывается в результате переживания и осознания своей самости (особости) и одновременно принадлежности к определенной социальной общности.

Самоидентификация — это отождествление себя с определенной социальной группой, образом, ролью, архетипом. Самоидентификация непосредственно связана с мироощущением личности, с поведением в социуме, с проблемами личностного развития и взаимоотношений. [6, с. 44]

Создатель психоанализа З. Фрейд выдвинул суждение, утверждающее единство личной и культурной идентичности, берущих начало в прошлом народа.

Изучение структуры самоидентификации и особенностей идентичности, а также их становления в младшем подростковом возрасте приобретает особую значимость в связи с тем, что именно в этом возрасте идет интенсивный

процесс их формирования, что в значительной степени определяет особенности личности и поведения подростка.

В подростковом возрасте идентичность проходит фазу становления, находясь в зоне ближайшего психического развития. Идентичность складывается из различных самоидентификаций. В конечном счёте, идентичность является положительной и чёткой, если таковыми являются самоидентификации, составляющие её. Из негативных самоидентификаций складывается негативный вариант идентичности, расплывчатое, нечёткое «Я», ролевая и личностная неопределённость, в крайних случаях ведущая к психической патологии.

Нарушение отдельных самоидентификаций ведёт к отрицанию подростком самого себя, то есть нарушению идентичности. Своевременное выявление самоидентификационных нарушений позволяет обнаружить отклонения в формировании идентичности у подростков, что является чрезвычайно актуальным как для диагностики личности подростков, так и для их коррекции.

Известно, что подростки при нормальном ходе развития, имеют определённые возрастные проблемы, обусловленные физическими, психологическими и социальными факторами. У подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) эти проблемы выражаются острее. Подростки с нарушением ОДА имеют специфические особенности данного периода в силу своего врождённого или приобретенного дефекта. Различные виды самоидентификации к юношескому возрасту складываются в идентичность, которая может быть как позитивной, так и негативной, «диффузной».

Особенности формирования идентичности и самоидентификации у подростков с нарушениями ОДА могут быть обусловлены двумя факторами:

- биологическими особенностями, связанными с характером заболевания;
 - социальными условиями — воздействием на под-
ростка семьи, педагогов и их окружения. [1, с. 32]

Другими словами, на развитие и формирование идентичности ребенка с нарушением ОДА, с одной стороны, существенное влияние оказывает его исключительное положение, связанное с ограничением движения, что позволяет формировать особый вид идентичности, предполагающий включение себя в группу лиц с нарушениями ОДА. С другой стороны — отношение социума к болезни подростка, окружающая его атмосфера. Поэтому всегда нужно помнить о том, что самоидентификация подростков с нарушениями ОДА, — результат тесного взаимодействия этих двух факторов.

Большую часть детей с нарушениями ОДА составляют дети с церебральными параличами (89%). Наряду с лечебной и социальной помощью эти дети нуждаются также в психолого-педагогической коррекции. Часть детей не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности. Детский церебральный паралич (ДЦП), относящийся к числу наиболее распространенной патологии центральной нервной системы у детей — проблема весьма острая и злободневная из-за интенсивности и массовости своего распространения. ДЦП является одной из главных причин детской инвалидности. [4, с. 5]

Именно в младшем подростковом возрасте дети с нарушением ОДА нуждаются в специальной помощи для того, чтобы достичь полноценного общественного бытия. На этих возрастных этапах закладываются основные социальные связи, отношения с обществом, происходит социальное становление человека, профессиональное самоопределение. От успешности психолого-педагогических и социальных мероприятий в этот период зависит дальнейшая судьба подростков. Ошибки в этой работе могут привести к нежелательным последствиям — уходу в болезнь, социальной изоляции и т.п.

Формирование идентичности у детей младшего подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет ряд особенностей по сравнению с детьми в норме. Прежде всего, такие дети имеют тяжелые поражения опорно-двигательного аппарата, что значительно осложняет реализацию двигательных функций, многие дети, в силу заболевания, с трудом научаются ползать, сидеть, ходить, прыгать и т.д. А ведь именно во время выполнения этих движений ребенок начинает осознавать, «кто он есть?» в действительности. В подростковом возрасте ребенок начинает себя соотносить с определенной категорией людей. И именно этот возрастной период очень важен для становления и дальнейшего развития идентичности.

Любой физический недостаток оказывает влияние на взаимоотношения с окружающими людьми; на то, как ре-

бенок позиционирует себя в социуме; на протекание идентификационных процессов и как следствие формирование позитивной или негативной идентичности. В семье ребенок с физическим недостатком есть, прежде всего, особенный ребенок, к нему возникает исключительное отношение и здесь возникает вопрос о формировании личностных переживаний ребенка, страдающего церебральным параличом.

А.Г. Спиркин полагал, что человеческое «Я» меняется вместе с изменением условий его жизни, а А.А. Налчаджан отмечал, что самосознание личности в течение всей жизни человека изменяется и развивается, однако со временем приобретает относительно устойчивую структуру.

Функциональной задачей идентичности младшего подростка является осознание себя в качестве некоторого устойчивого объекта, предполагающее внутреннюю целостность, постоянство личности, которая независимо от меняющихся ситуаций способна оставаться сама собой, что обеспечивается стабильностью самооценки.

Л.С.Выготский считал, что физический недостаток вызывает совершенно особую социальную установку, чем у человека, не имеющего такого недостатка. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции бытия перестраиваются под новым углом. Физический дефект, по мнению Л.С.Выготского, вызывает социальный вывих, который затрудняет социализацию ребенка, существенно влияет на его позицию, на его отношение к окружающему миру. [3, с. 233]

Большое влияние на трудности протекания идентификационных процессов ребенка с нарушениями ОДА оказывает социальная депривация, реакция окружающих на физический дефект, помимо реакции на осознание собственной неполноценности.

Джун Мейкер провела исследование, в котором обнаружила, что дети с разными видами физических недостатков имеют выраженные особенности в когнитивном развитии и самооценке. Она отметила, что большинству детей свойственны специфические проблемы в формировании положительной самооценки. Особые условия развития таких детей ведут к низкой самооценке, которая часто сочетается с нереалистическими ожиданиями. Разрыв между реальным и идеальным «Я» может оказать сильное влияние на способность добиваться успеха и строить взаимоотношения с окружающими [7, с. 76]

Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что любая физическая неполноценность оказывает негативное влияние на формирование личности ребёнка, изменяя социальную ситуацию развития, нарушая структуру интериндивидуальных социальных связей, искажая интериндивидуальную структуру психических свойств и качеств больного. У ребёнка с двигательными нарушениями эти изменения связаны со сменой микросредовой обстановки:

- частым пребыванием в условиях госпитализации;
- отрывом от семьи;

- изменением референтной группы (смена коллектива здоровых ровесников на общение с больными детьми). [5, с. 533]

Осознавать свой дефект ребёнок начинает в 7–8 лет. По отношению ребёнка к своему нарушению выделяют три группы детей с ДЦП:

1. С адекватным отношением. Эти дети трезво оценивают свои возможности, имеют готовность к преодолению трудностей, с удовольствием посещают занятия ЛФК, логопедические занятия, физиотерапевтические процедуры, ориентированы на проф. подготовку.

2. С подавленным настроением, с потерей веры в улучшение состояния.

3. Индифферентное отношение к своему дефекту. [2, с. 96]

Успешность идентификации младших подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата зависит от особенности их личности. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что младшие подростки с двигательными недостатками имеют ряд неразрешённых психологических проблем. Чаще это является следствием негативного воздействия на них микросоциального окружения и психогенной травматизации в связи с наличием физического дефекта. Для них характерны дезадаптационные срывы и кризисы, проявляющиеся в перенапряжении эмоциональной сферы и поведенческих нарушениях.

Становление идентичности происходит в юношеском возрасте, но оно напрямую зависит от самоидентификационных процессов, протекающих в подростковом возрасте. В связи с этим младший подростковый возраст является важным подготовительным этапом для дальнейшего развития идентичности.

Актуальность данной проблемы определяется тем, что формирование самоидентификации лежит в основе развития важнейших структур личности, а так же определяет процесс социализации человека. Значимость этой проблемы связана с тем, что резкое изменение социальной ситуации нарушило идентичность взрослых людей, что сказалось и на подрастающем поколении.

К сожалению, вопросы, касающиеся личностных особенностей при нарушениях двигательной сферы, исследовались мало, к тому же, в основном, изучались дети дошкольного и младшего школьного возраста: Мاستюкова Е.М., Махмудова Н.М., Семенова К.А., Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. и др. Для них разрабатывались программы медицинской реабилитации и отчасти социальной адаптации.

Проблема идентификации «Я» и самоидентификации решалась в западной психологии А. Адлером, У. Джеймсом, Д. Парфитом, З. Фрейдом, А. Фрейд, Ю. Хабермасом, М. Хайдеггером, К. Хорни, К. Юнгом, Э. Эриксон; в отечественной — В.В. Абраменковой, М.М. Бахтиным, И.С. Коном, В.С. Мухиной, Л.М. Поповой.

Сыграв важную роль в создании общей для социальных наук точки зрения на идентичность, как результат

внутренней самореализации и внешнего контекста, эти идеи оказали влияние на исследование личностной и социальной идентичности, как зарубежными (Р. Баумайстер, М. Борневассер, Дж. Бьюдженталь, Э. Гидденс, Э. Гоффман, Э. Дюркгейм, Ч. Кули, С. Мадди, Д. Марсиа, Дж. Мид, С. Московичи, А. Мумендий, Ж. Пиаже, У. Поинтковски, Х. Ремшмидт, Х. Тэджфел, Дж. Тэрнер, Г. Брейкуелл, Б. Шефер, Б. Шледер, Э. Эриксон и др), так и отечественными мыслителями (Н. А. Антонова, Л.С. Выготский, М.В. Заковоротная, Ю.Л. Качалов, И.С. Кон, А.В. Кузьмин, О.В. Лукьянов, В.В. Марченко, В.С. Мухина, Б.Ф. Поршнев, Л.М. Путилова, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Шматко, В.А. Ядов).

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, кроме того, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я». На сегодняшний день благодаря усилиям отечественных ученых Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мерлина, В.С. Мухиной, Л.Д. Олейника, Л.С. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, П.Р. Чаматы, И.И. Чесновой, Е.В. Шороховой и других сложился определенный категориальный аппарат в области изучения самосознания. В его рамках установлены взаимосвязи между понятиями самосознание, самоотношение, самооценка, достаточно хорошо изучены такие вопросы как соотношение сознания и самосознания, структура самосознания, генезис и возрастные особенности самосознания, образ «Я».

В наши дни изучению идентичности и самоидентификации посвящены работы В.С. Агеева, Н.Г. Антоновой, С.А. Баклушинского, Т.С. Барановой, Е.П. Белинской, Ю.Н. Емельянова, Л.Г. Ионина, Ю.Л. Качанова, Т.Д. Марцинковской, С.Р. Пантлеева, Н.И. Сарджвеладзе, Т.В. Снегиревой, Т.Г. Стефаненко, И.И. Чесновой, В.А. Ядова и других.

Самоидентификация как психологический механизм формирования идентичности выполняет такие функции:

- отбор новых личностных и социальных ценностей в структуру
- идентичности;
- переструктурирование идентичности в соответствии с особенностями
- новых элементов, вошедших в ее структуру;
- определение индивидом значения и ценности новых элементов
- идентичности и сопоставления их с предыдущими социальными
- ценностями, также входящими в структуру идентичности.

В последнее время в отечественной психологии появилось много работ, посвященных исследованию идентичности и самоидентификации (И.В. Антонова, Л.М. Путилова, М.В. Заковоротная, А.И. Белкин и др.). По-видимому, это связано с тем, что современная пси-

хология основывается на исследовании тенденции человека к самопониманию, ощущению собственной самости, на стремлении индивида соотнести внутренний мир с внешним в воспроизводящейся ситуации усложнения, множащегося многообразия мира, реализуемого посредством развития системы знаний и меняющихся практик. Обращение к проблеме идентичности и самоидентификации связано с усилением интереса к проблеме выбора, самовыражения, обретения «сущностного Я».

Литература:

1. Акош К. Помощь детям с церебральным параличом — кондуктивная педагогика. — М.: «Наука», 1994. — 98 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1993—198 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М.Лифанова; Авт. коммент. М.А.Степанова. — М.: Просвещение, 1995. — 527 с.)
4. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464с
5. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2003. — 752 с.
6. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии, №2, 1998.
7. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; Под ред. Н.С. Лейтеса. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 336 с.

Таким образом, проблема самоидентификации, в различных ее аспектах (динамика, структура, виды и т.д.) является одной из основных в современной психологической науке. Практически нет ни одного научного направления, которое в той, или иной степени не рассматривает данную проблему. Это с одной стороны облегчает, а с другой — затрудняет исследование данной проблематики, которая, с необходимостью, предполагает сравнительный анализ разнообразных подходов.

Проблема формирования мотивации достижения в спортивной деятельности подростков

Федулов Илья Сергеевич, аспирант

Пензенский государственный педагогический университет им В.Г.Белинского

В настоящее время в спортивных играх наблюдается дальнейшее повышение уровня спортивного мастерства спортсменов, связанное с усилением конкуренции на мировой арене.

Внимание специалистов всех стран все в большей степени сосредотачивается не только на разработке методики тренировки высококвалифицированных спортсменов, но и на дальнейшем совершенствовании системы подготовки спортивных резервов, обеспечивающих полноценное пополнение составов национальных сборных команд. Анализ состояния юношеского спорта показывает, что высокий организационный и методический уровни спортивной работы с детьми и подростками в значительной степени определяют успех и возможности спортсменов в спортивной деятельности [6,7,8].

В числе приоритетных направлений развития науки в области физической культуры и спорта выделяется научно-методическое обоснование и обеспечение подготовки спортивных резервов. Усилиями ученых и специалистов продолжается работа по поиску и созданию новых эффективных средств и методов тренировки в спортивных классах общеобразовательных школ, ДЮСШ,

СДЮШОР, УОР, ШВСМ и ЦОП, обеспечивающих повышение эффективности деятельности этих подразделений и усиление их вклада в подготовку спортивных резервов.

Важнейшей проблемой в спорте является психологическая подготовка спортсменов, взаимоотношения в спортивной деятельности и результативность соревновательной деятельности. Педагогическим и психологическим обеспечением в спорте является контроль и управление спортивной деятельностью на любом уровне спортивного совершенствования, что включает в себя индивидуализацию тренировочной подготовки в зависимости от склонностей и интересов самого спортсмена. Особенно это актуально для спортсменов подросткового возраста, когда противоречия между побуждениями спортсменов и организацией тренировочного процесса могут резко снизить интересы и мотивы занятия спортом, а в худшем случае и повлечь за собой уход из спорта [3,4,9].

Спортсмен может достичь высоких результатов в спорте только при условии многолетней систематической тренировки, жесткого соблюдения режима. К этому спортсмен должен быть подготовлен психологически. Достиг-

нутая готовность должна постоянно совершенствоваться в ходе тренировочного процесса. Внутренняя психологическая готовность к соревновательным действиям — это результат воздействия многих факторов, в том числе и развития потребностно-мотивационной сферы личности [1,2].

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения [5].

Экспериментально исследованы многие характеристики поведения и деятельности, соответствующие людям с преобладанием «стремления к успеху» и с более выраженными значениями «избегания неудачи» [10,12,13].

Изучается анализ зависимости эффективности деятельности, ее результативности, от выраженности мотивации достижения, т.е. от показателей ее интенсивности [11]. Слабо уделяется внимание взаимовлиянию вида деятельности и формирования общей мотивации и, в частности, мотивов достижения успеха и избегания неудач. Если говорить о спорте, то изучение этих вопросов позволило бы оптимизировать процесс подготовки спортсменов разных категорий, совершенствовать и повысить их личностные и физические качества с опорой на внутренние психологические резервы, а не на внешнее подкрепление (тренерские установки).

Несмотря на то, что исследования в области мотивации достижения начинаются с 50-х годов XX века, разработанные теории мотивации, инструменты для диагностики мотивов, входящие в структуру мотивации достижения не имеют практического применения в спортивной деятельности.

Высокие результаты в спорте теснейшим образом связаны с мотивационной сферой человека. Мотивация является не только стержневой характеристикой личности спортсмена и ведет его к поставленной цели, но и оказывает влияние на характер всех процессов, протекающих в организме в ходе деятельности. Главной же особенностью спортивной мотивации является ее прямое влияние на результативность деятельности спортсмена. В условиях жесткого соревновательного противоборства можно ожидать полной самоотдачи и стремления к победе лишь у мотивированного спортсмена, обладающего максимальной выраженностью мотивации. Недооценка роли мотивационных факторов, учета динамики изменения мотивов спортивными педагогами, тренерами, самими спортсменами часто приводит к тому, что человек оказывается неспособным проявить свои возможности, реализовать ту огромную работу, которую он совершает, занимаясь спортом.

Проблема формирования спортивной мотивации рассматривались в работах Ю.Л. Ханина [1980], Р.А. Пилояна [1984], Г.Д. Бабушкина и Е.Г. Бабушкина [2000],

Е.П. Ильина [2002] и др. Особенности мотивов занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте исследовались в работе А.В. Шаболтас [1998], Г.П. Фуряевым [1980, 1985] изучены вопросы управления процессом спортивного совершенствования с учетом мотива достижения успеха, определены возрастные и квалификационные особенности структуры и динамики мотивов спортивной деятельности. Вопросы волевой готовности в спорте рассматривались в работах Р.З. Шайхетдинова [1987], Е.П. Щербакова [1993] и др.

Одной из первых работ, направленных на изучение психологической готовности волейболистов к спортивной деятельности, была работа Л.С. Нерсисяна [1965], позднее В.В. Медведевым [1980] были раскрыты содержание, средства и методы психологической подготовки волейболистов, Е.А. Митиным [1986] определены средства и методы совершенствования спортивно-значимых качеств волейболистов при подготовке к соревнованиям, А.Г. Бармип [2001] исследовал психологические условия регуляции спортивной деятельности в волейболе, К.К. Марковым [2003] изучены педагогические и психологические условия деятельности тренера по волейболу в тренировочном и соревновательном процессе, Л.К. Серовой [2002] определены психологические основы отбора в игровых видах спорта, в том числе и в волейболе.

В целом, теоретический анализ и обобщение отечественной и зарубежной литературы показывает, что вопросы определения сущности и содержания мотивации достижения, психологических механизмов ее возникновения, развития и функционирования в спортивной деятельности не достаточно изучены и определены общие подходы к ее формированию на различных этапах спортивного совершенствования.

Наряду с этим остаются малоисследованными психологические особенности волейболистов подросткового возраста, особенности взаимосвязи спортивной мотивации с мотивами занятий спортом, волевыми качествами и свойствами темперамента, педагогические условия формирования спортивной мотивации.

Таким образом, возникает противоречие между острой необходимостью внедрения в подготовку спортсменов новых научных данных по формированию и развитию мотивации достижения и фактическим уровнем исследования данной тематики в психологической науке. Названное противоречие создает проблему, сущность которой заключается в недостаточной разработке форм и способов формирования мотивации достижения в командных видах спорта, а также недостаточной изученностью педагогических условий формирования мотивации достижения с особенностью подросткового возраста, а так же их результативностью.

Литература:

1. Асеев В.Г. Мотивационные резервы человека. Текст. // Психологический журнал 1987. №5. — С. 9—13.
2. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. Текст. М.: Изд-во. МГУ, 1991.

3. Горбунов, Г.Д. Мотивация спортсмена в тренировочном процессе: Учебное пособие / Г.Д. Горбунов. М.: Физкультура и спорт, 1989. — 45 с.
4. Горская, Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: Учебное пособие / Г.Б. Горская. — Краснодар: КГИФК, 1995. 178 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Текст. М.: Политиздат, 1975.
6. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры, учебник для институтов физической культуры. — М.: ФиС, 1991. — 543 с.
7. Филин, В.П. Теория и методика юношеского спорта / В.П. Филин. — М.: Физкультура и спорт, 1987. 128 с.
8. Филин, В.П. Основы юношеского спорта / В.П. Филин, Н.А. Фомин. — М.: Физкультура и спорт, 1980. 225 с.
9. Ханин, Ю.Л. Проблемы мотивации в спорте / Ю.Л. Ханин // Спорт в современном обществе / под ред. В.М. Выдрин. М.: Физкультура и спорт, 1980. — С. 124–184.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. М.: Педагогика, 1986. — Т.1. — 407 е.; Т.2. — 391 с.
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Текст. СПб., 2001.
12. Atkinson J.W., Raynor J.O, (eds.). Motivation and Achievement. Washington, 1974.
13. McClelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowel E.L. The Achievement Motive. N.Y., 1953.

Педагогические проблемы развития личности будущего учителя в условиях колледжа

Цирихова Наталия Владимировна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Педагогический колледж — это своеобразная стартовая площадка, откуда его воспитанники уходят в большую жизнь. И от того, какова будет эта площадка, во многом зависит их будущее. Здесь он учится общению с будущими учениками. Здесь формируются наиболее ценные человеческие качества личности будущего воспитателя. Здесь он овладевает не только новейшей методикой обучения, но и способам добывания новых знаний. Таким образом, в каких условиях будет проходить формирование личности учителя, зависит его дальнейшее профессиональное мастерство.

В основе общенаучных, психолого-педагогических идей развития личности будущего педагога лежат идеи В.В. Зеньковского (идея преодоления социальной инертности через развитие социальных чувств и социальной идентичности), Л.С. Выготского (теория социальной среды как определяющего фактора воспитательного процесса), С.Л. Рубинштейна (теория деятельности как позиции по отношению к обществу и потребности выполнения общественного долга), Л.И. Божович (теория развития мотивационной сферы как основы формирования личности). Н.А. Бердяев считал, что «Личность ни в коем случае не есть готовая данность, она есть задание, идеал человека... Личность должна себя созидать, обогащать, пополнять универсальным содержанием, достичь единства в целостности на протяжении всей своей жизни... Личность должна совершать самобытные оригинальные творческие акты, и это только и делает ее личностью, составляет единственную ценность» [1].

Анализ различных определений [Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Ю.Д. Шелухин, Т.В. Михайлова] по-

казал, что наиболее целесообразно рассматривать профессионально-педагогическую направленность личности будущего педагога с точки зрения теории отношений, поскольку именно отношения интегрируют в себе мотивы личности, а в своей системе определяют ее направленность.

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд (рис. 1):

- интерес к учебному предмету — 27,2 %;
 - желание обучать данному предмету — 16,2 %;
 - стремление посвятить себя воспитанию детей — 19,2 %;
 - осознание педагогических способностей — 6 %;
 - желание иметь высшее образование — 13 %;
 - представление об общественной важности, престиже педагогической профессии — 12,2 %;
 - стремление к материальной обеспеченности — 2,2 %;
- так сложились обстоятельства — 4 %.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Профессионально-педагогическая направленность есть одно из выражений общей направленности в специфическом виде деятельности — педагогическом труде и тесно связана с другими видами направленности. Своеобразие профессиональной направленности задается ее структурой, которая определяется характером педагоги-

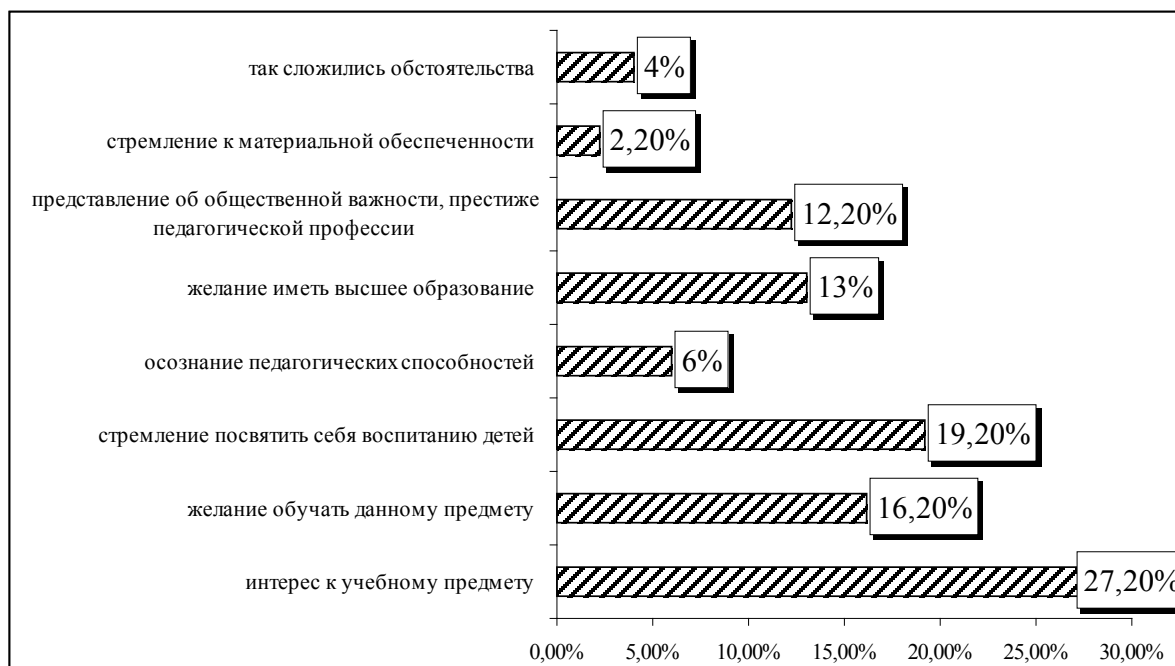


Рис. 1. Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами

ческой деятельности. На основе этих компонентов возникает обобщенное отношение к профессии учителя.

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического и экстенсивного подходов в педагогическом образовании стало отчуждение учителя от общества и национальных культур, от школы и ученика. Это привело к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки учителя общественным потребностям и обострению образовательных проблем.

Названные противоречия обуславливают необходимость решения связанных с ними проблем в педагогическом образовании:

- проблемы нового целеполагания;
- проблемы новой структуры образования;
- проблемы обновления содержания образования;
- проблемы обновления организационных форм и методов.

Названные проблемы служат основанием для смены целевых ориентации, внедрения системы многоуровневого педагогического образования.

Цели педагогического образования — расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в

сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Педагогическое образование в условиях колледжа предоставляет личности студента колледжа возможность овладеть системой знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить базовую фундаментальную научную подготовку и основы профессиональных педагогических знаний по избранному направлению образования; обеспечивает право личности на продолжение обучения. Кроме того, желающие могут продолжить образование в сфере трудовой деятельности или изменить образовательно-профессиональную ориентацию.

В качестве главного механизма развития личности будущих педагогов в системе педагогического образования выступает ориентация на субъектность личности будущих педагогов как стержневое образование, что связано с развитием гуманистической позиции, нравственной зрелости, активности, самостоятельности, рефлексивности, следствием проявления которых является способность человека к саморазвитию, самоактуализации и самоидентификации в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Личностная компетентность студентов, будущих педагогов проявляется как гуманитарная позиция по отношению к детям и по отношению к самому себе, т.е. она лежит в сфере человеческих взаимоотношений учителя и ученика. Восприятие ученика как главной ценности, отношение к нему как к человеку со своим внутренним миром, интересами, потребностями, способностями, возможностями и особенностями является важнейшей характеристикой социально-личностной компетентности будущего учителя.

В качестве важнейшего условия развития личности студентов в системе личностно-ориентированного образования мы определяем социально-ценностную направленность учебного процесса на принципах гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода.

Одной из первоочередных задач педагогического образования в связи с внедрением многоуровневой структуры является глубокое обновление его содержания, в котором можно выделить три взаимосвязанных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Каждый из названных блоков представлен рядом модулей.

Общекультурный модуль, составляющий 25 % учебного времени, призван обеспечить развитие мировоззрения будущего учителя, создать условия для его жизненного и профессионального самоопределения, овладения практической педагогикой, которая в своей основе имеет общую образованность будущего учителя.

Погружение будущего учителя в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусств, способов деятельности во всем их своеобразие требует разработки таких элементов общекультурного блока, как мировоззренческо-методологический, аксиологический, историко-культурный, социально-экономический, естественнонаучный, коммуникативный.

Психолого-педагогический модуль, составляющий 18 % учебного времени, направлен на развитие педагогического самосознания будущего учителя, его творческой индивидуальности, проявляющейся в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии педагогической деятельности. Поскольку становление «Я-концепции» будущего учителя — это не единовременный акт, то данный блок может быть представлен такими модулями, как ориентирующий, теоретико-методологический, деятельностный. Предметный модуль, составляющий 57 % учебного времени, ориентирован на освоение логики развертывания содержания конкретного научного знания как составной части общечеловеческой культуры и как средства развития личности учащихся педколледжа и общения с ними.

Выделим некоторые ценностно-смысловые идеи, которые содержатся в вышеуказанных модулях, усваиваются студентами в процессе педагогического образования в условиях колледжа и являются «строительным» материалом для развития личности будущих учителей:

1. Воспитание как педагогический процесс, его компоненты и функциональные зависимости. Субъекты воспитательного процесса, их взаимоотношения.

2. Особенности воспитательного процесса: целенаправленность, многофакторность, воспитания, длительность, непрерывность, комплексность, вариативность, двусторонний характер, отсроченность результатов.

3. Основные факторы развития личности: духовность, наследственность, воспитание, собственная преобразующая деятельность, социально-экономические условия

(социальная среда), географическая среда, микросреда, культурно-образовательная среда.

4. Принципы современного воспитания, их содержание и обусловленность: духовность, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация, персонификация и др.

5. Системное объяснение содержания социально ориентированного воспитания: закон исторической зависимости воспитания; зависимость воспитания от сложившихся воспитательных отношений, от соответствия цели и организации действий, от соответствия социальной практики и характера (направленности, содержания) воспитательного влияния на воспитанников, от совокупного действия объективных и субъективных факторов, интенсивности воспитания и самовоспитания, активности его участников в педагогическом взаимодействии, эффективности сопутствующих ему процессов — развития и обучения, качества воспитательного влияния, интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанников, сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсорных процессов воспитанников, интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между самими воспитанниками.

В процессе изучения педагогических дисциплин актуализируется развитие ценностно-смысловой сферы личности, создаются условия для профессионально-личностного становления будущих учителей.

К числу других факторов (условий) развития социально-личностной компетентности будущего учителя в процессе его обучения в вузе, как показало наше исследование, можно отнести следующие:

- ориентация образовательного процесса на личностно-профессиональное развитие студента, что предполагает отношение к студенту как к личности, субъекту учения, профессиональной деятельности, жизнедеятельности в целом;

- формирование мотивационной готовности студентов к личностно-профессиональному самосовершенствованию;

- усиление поисковой или проблемно-исследовательской направленности учебного процесса;

- организация деятельности будущих педагогов по решению проблем, относящихся как к содержанию будущей педагогической деятельности, так и к развитию своей профессионально-личностной компетентности;

- переход на современные образовательные технологии, ориентированные на развитие ценностных ориентаций, навыков самостоятельной деятельности, самообразования, умений профессионально-личностного саморазвития: самовоспитания, самопознания, самоутверждения, самоопределения и др.;

- реализация активности студентов в культурно-образовательном пространстве педколледжа;

- актуализация субъектной позиции в профессионально-личностном саморазвитии, формировании индивидуального опыта самоопределения, самореализации, самоутверждения, самовоспитания;

— стимулирование готовности реализовать свой творческий потенциал в исследовательской деятельности и педагогической практике;

— актуализация общественных и личных ценностных ориентаций при организации внеучебной деятельности студентов;

— активизация самостоятельной работы студентов;

— вовлечение обучающихся в социально значимую работу на основе принципа самоуправления;

— создание среды, помогающей студенту в реализации его жизнетворческих способностей, креативности в образовательной деятельности;

— использование коллективных форм работы и сотрудничества (деловые, ролевые игры, дискуссии, ситуации выбора, творческое проектирование, решение проблемных задач);

— педагогическое стимулирование деятельности студентов с целью повышения мотивации к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции, что способствует освоению психолого-педагогических дисциплин.

Кроме вышеназванных модулей, в развитии личности будущего педагога важно и саморазвитие.

В основе профессионального самовоспитания, как и в основе деятельности будущего учителя, лежит противоречие между целью и мотивом. Обеспечить сдвиг мотива на цель — значит вызвать истинную потребность в самовоспитании. Вызванная таким образом потребность будущего учителя в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями; чувствами — долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах будущего учителя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самовоспитания.

Психологи отмечают два приема формирования самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй — в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Но при использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки, так как затруднения в работе обычно

имеют лишь те воспитатели, которые ставят перед собой высокие задачи. Не может удовлетворить творчески работающего учителя и прием формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Основной способ формирования самооценки учителя (в том числе будущего) — соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности учителя-воспитателя, и такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса. Самый простой и в то же время самый надежный способ формирования профессионального идеала — чтение специальной литературы, знакомство с жизнью и педагогическим творчеством выдающихся педагогов. Правильно сформированный идеал учителя — условие эффективности его самовоспитания. К внешним факторам, стимулирующим процесс самовоспитания, относят педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален и зависит от психологии личности будущего педагога. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие.

Итак, сделаем выводы:

1. Будущим педагогам свойственна педагогическая направленность — это свойство личности, представляющее по своей сути систему отношений к профессии, предметам, которые будет преподавать личность, детям, себе как субъекту будущей педагогической деятельности.

2. Важнейшим педагогическим условием формирования личности будущего педагога является выраженный уровень аналогичной направленности всего коллектива. Отношение к предметам, которые будет преподавать личность, связано с целеустремленностью коллектива и групповыми интересами к учебным предметам, единством ценностных ориентаций. Отношение к детям — с единством ценностных ориентаций, целеустремленностью, самооценками активности в области достижения коллективных целей.

Отношение к себе связано с единством ценностных ориентаций.

Таким образом, развитие личности студентов будущих педагогов — это многомерный и многоступенчатый процесс и во многом определяется теми условиями, в которых воспитывается и обучается студент, а также психологическими особенностями личности самого будущего педагога.

Литература:

1. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. // Н.А.Бердяев. Царство духа и царство кесаря. — М., 1995.-с. 20
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах). — Т.2. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. с. 105
3. Долгова В.И. Социально-психологические механизмы воспитательной деятельности вуза// «Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru)». — 2011 март.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. №5. С. 34—42.
5. Киселева О.А. Эмпатийные способности как необходимое формирование коммуникативной компетенции будущего учителя // Педагогика и психология. — 2011. — №3. — с. 68
6. Сергеева, К.В. Психологическая подготовка выпускников вуза к профессиональной деятельности // К.В. Сергеева // Сборник материалов международного конгресса «Психология XXI столетия». — Ярославль: МАПН, 2008. С. 189—192.
7. Петухов С.И., Казин Э.М. Психологические особенности профессиональной направленности личности будущего учителя // Практическая психология и педагогика. — СПб. — СПб ГУ. — №16. — 2010. — с. 23—28
8. Хайновская Т.А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей // По материалам научно-практической конференции «VI Знаменские чтения», 4 марта 2011 года СурГПУ-с. 22—24
9. Хьел Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). — СПб: Издательство «Питер», из-е 4-е доп. 2009 — 305 с.
10. Формирование творческой личности будущего учителя. Сборник научных статей /МГППУ.-М. — из-во Норма. — 2010. — 214 с.

Психолого-педагогическая сущность формирования познавательной активности у дошкольников

Штепина Инна Сергеевна, соискатель
Кемеровский государственный университет

Сегодня понятие «познавательная активность» широко используется в различных направлениях психолого-педагогического поиска: проблем отбора содержания образования, формирования общих учебных умений, оптимизации познавательной деятельности учащихся, взаимоотношений детей со сверстниками и учителем; роли педагога и личностных факторов в развитии познавательной активности учащихся.

Однако среди авторов нет единого мнения по поводу значения понятия «познавательная активность», которое трактуется по-разному: как разновидность или качество умственной деятельности, как естественное стремление ребенка к познанию, как состояние готовности к познавательной деятельности, как свойство или качество личности.

Несмотря на значительное внимание, уделяемое проблеме исследователями, на сегодняшний день нет общепризнанного понимания структуры познавательной активности, отсутствует единая, удобная система выделения показателей, критериев познавательной активности.

Анализ литературы показал, что наиболее аргументировано выделение авторами следующих компонентов структуры познавательной активности: эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно — процессуальный и компонент социальной ориентации.

Учитывая всю трудность фиксации такого сложного феномена, как познавательная активность, и предвидя возможность неравномерного развития отдельных ее компонентов, мы избрали подход поэлементного изучения. В каждом структурном компоненте нами обозначены эмпирические элементы поддающиеся наблюдению, фик-

сированию и теоретическому анализу. Каждый внешний признак элемента структуры познавательной активности может быть отражен в определенных критериях, которые характеризуют уровень проявления данного элемента.

Система внешних признаков позволяет фиксировать качественное состояние компонентов познавательной активности, а выделенные уровни проявления данных признаков отражают степень сформированное компонентов с количественных позиций.

Учитывая, что развитие эмоционального, волевого и мотивационного компонентов во многом обусловлено протеканием внутренних психических процессов, мы относим данные компоненты к внутренней сфере познавательной активности, а содержательно-операциональный и компонент социальной ориентации — к сфере внешней [2, с. 79].

Выделенные компоненты познавательной активности могут находиться на различных уровнях развития, но при этом они, как части системы, находятся в сложных отношениях взаимовлияния и взаимозависимости.

Так, например, положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности стимулирует развитие содержательно-процессуального компонента и наоборот, значительный объем знаний умений и навыков создает позитивный настрой по отношению к учебной деятельности.

Все выделяемые исследователями уровни познавательной активности можно классифицировать по следующим основаниям.

По отношению к деятельности [4, с. 216]:

1. Потенциальная активность, характеризующая личность со стороны готовности, стремления к деятельности.

2. Реализованная активность характеризует личность через качество деятельности, выполняемой в данном конкретном случае. Основные показатели: энергичность, интенсивность, результативность, самостоятельность, творчество, сила воли.

По длительности и устойчивости:

1. Ситуативная активность, которая носит эпизодический характер.

2. Интегральная активность, определяющая общее доминирующее отношение к деятельности.

По характеру деятельности:

1. Репродуктивно — подражательная. Характеризуется стремлением запомнить и воспроизвести готовые знания, овладеть способом их применения по образцу.

2. Поисково-исполнительская. Характеризуется стремлением к выявлению смысла явлений и процессов, определению связей между ними, овладению способами применения знаний в измененных условиях. Средства для выполнения поставленной задачи отыскиваются самостоятельно.

3. Творческая. Совершается путем поиска, инициативы в постановке целей и задач, выработки самостоятельной оптимальной программы действий, переносу знаний в новые условия.

Данные уровни сформированности познавательной активности выделены с позиции качественного измерения, с точки зрения же количественного измерения обычно выделяются три уровня: высокий, средний и низкий.

Степень успешности процесса формирования познавательной активности зависит от влияния системы внешних и внутренних факторов. К внутренним мы относим биологические факторы, а также психические свойства личности (способности, характер, темперамент и направленность), к внешним — социальные и педагогические.

Активность является наиболее общей категорией в исследованиях природы психики, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности. Активность — предмет исследования различных наук, естественных и общественных. Каждая наука исследует специфические для нее закономерности порождения, развития, динамику активности. В системе познавательных процессов активность наиболее отчетливо выступает на трех существенно различных уровнях, различающихся специфическими особенностями саморегуляции [3, с. 77].

В продуктивной познавательной активности эти уровни выражаются 1) как активность внимания, вызываемая новизной стимула и разворачивающаяся в систему ориентировочно-исследовательской деятельности; 2) как исследовательская познавательная активность, вызываемая в проблемной ситуации в условиях обучения, в общении, профессиональной деятельности; 3) как личностная активность, выражающаяся в форме «интеллектуальной инициативы», «надситуативной активности», «самореализации» личности. Адаптивные формы активности и соответствующие им процессы вызываются многочисленными потребностями и теми видами мотивации, которые

получили общую характеристику мотивов достижения (успеха). Современные стратегические цели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной личности, развитии её как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В связи с этим в педагогике активно обсуждается проблема перехода от репродуктивной модели образования, обеспечивающей воспроизводство «готовых знаний», к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

В данном направлении ведутся исследования различных аспектов процесса формирования познавательной активности детей. Ученые определяют сущность понятия «познавательная активность», однако, в современной науке пока нет однозначного его толкования, что требует проведения дополнительных исследований для уточнения. Единичные исследования посвящены изучению факторов и условий развития познавательной активности детей дошкольного возраста. Вместе с тем ученые и педагоги указывают на то, что происходит снижение познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Проведенный нами в процессе исследования опрос учителей начальной школы показал, что в первый класс поступает большинство детей с низкой познавательной активностью, в результате чего они хуже обучаются в школе, редко задают познавательные вопросы, не проявляют стремления к получению новых знаний и самостоятельности.

Ученые утверждают, что одним из значимых факторов развития познавательной активности является выбор таких средств, которые позволяют ребенку эффективно осваивать культурно-исторический опыт. Согласно концепции Л.С. Выготского ребенок в процессе своего развития присваивает социокультурный опыт человечества, представленный в форме различных знаков, символов, моделей и т.п.

Методические приемы активизации учебной деятельности: 1. Задания по самоанализу; 2. Задания творческого характера; 3. Задания, направленные на повышение уровня знаний; 4. Задания проблемного содержания; 5. Задания игрового и соревновательного характера; 6. Задания, направленные на варьирование содержания и способов выполнения.

Познавательная активность развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. В дошкольном возрасте на основе этой потребности, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового.

Считается, что познавательная активность является одним из важных качеств, характеризующих психическое развитие дошкольника. Познавательная активность, сформированная в период дошкольного детства, является важной движущей силой познавательного развития ребенка.

Мы определяем познавательную активность как стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира.

Развитие познавательной активности определяется качественными изменениями, отражающимися в энергетическом и содержательном показателях. Энергетический показатель характеризует заинтересованность ребенка в деятельности, настойчивость в познании. Содержательный показатель характеризует результативность деятельности в процессе получения знаний, выделение различных культурных содержаний в ситуации.

В качестве факторов, влияющих на формирование познавательной активности ребенка, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяли общение, потребность в новых впечатлениях, общий уровень развития активности. Изучение этого вопроса заставляет обратить внимание на

ситуацию, в которой происходит развитие ребенка, и социальные нормы, в рамках которых происходит это развитие. Поэтому особенно актуальным нам представляется изучение развития познавательной активности внутри рамок, которые определяет общество [1, с. 150].

Описание и изучение ситуации как одного из факторов, определяющих поведение человека, на сегодняшний день является одним из перспективных направлений в психологии. Очевидно, что изучение личности без учета ситуационных факторов невозможно.

Познавательная активность развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. В дошкольном возрасте на основе этой потребности, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового.

Литература:

1. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребёнка-дошкольников [Текст] / Д.Б. Годовикова // Общение и развитие психики. — М.: АПН СССР, 1986. — С. 96—106.
2. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5—6 лет // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 1. — 143 с.
3. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 1971. — 234
4. Формирование познавательной активности дошкольников: Сборник научных трудов. — Шадринск, 1992. — с. 34.

Понятие профессионального самосознания в психологической науке

Эннс Елена Александровна, старший преподаватель

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Современный этап развития общества выявил много противоречий связанных с профессиональной подготовкой будущих специалистов. Самое острое из них — это несоответствие реального уровня подготовки выпускника вуза той модели, которая описывает востребованного на рынке труда специалиста. Это касается и сформированности операционального звена профессиональной деятельности, так и наличия у выпускников вуза развитого профессионального самосознания, являющегося регулирующим инструментом профессионального развития. Формирование личности будущего специалиста и содействие становлению его **профессионального самосознания** относятся к важнейшим задачам профессиональной подготовки.

Многообразие точек зрения на сущность, определение, структуру и развитие самосознания личности обусловило и разные подходы к пониманию сущности, структуры и динамики профессионального самосознания.

Данный феномен рассматривается как осознание человеком своей принадлежности к профессиональной

группе (Б.Д. Парыгин), как процесс анализа человеком самого себя в рамках профессиональной деятельности (М.И. Кряхтунов), как деятельность личности по осознанию своего собственного соответствия избранной профессии (М.С. Гуткина) как избирательная деятельность самосознания, направленная на собственное профессиональное самоопределение (А.П. Шавир). С.В. Кошелева пришла к выводу, что профессиональное самосознание — это осознание и целостная оценка специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности. Т.Н. Фам определяет профессиональное самосознание как средство саморегуляции личности, выражающееся в осознании собственных психических особенностей, анализе себя как субъекта деятельности, осознании и оценке системы отношений [8].

Так, С.В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных

возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу».

В исследовании Т.Л. Мироновой профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала связано с реальной профессиональной деятельностью и сигнализирует о смысле «Я» профессионала. В.Д. Брагина делает основной акцент в понимании профессионального самосознания на познании и оценке профессиональных качеств и отношении к ним [1].

Активно изучается самосознание педагогов (Е.М. Боброва, С.В. Васьковская, И.В. Вачков, В.Н. Козиев, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская и др.).

Так, А.К. Маркова, описывая структуру профессионального самосознания, включает в нее:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. Здесь закладываются основы профессионального мировоззрения, позднее — личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде;

- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон — понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку; положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции» [6].

Е.А. Климов в своей работе «Психология профессионала» выделяет несколько иные элементы в структуре профессионального самосознания:

- сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;

- знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени признания в профессиональной группе;

- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия; представление о себе и своей работе в будущем [5].

Л.М. Митина предлагает рассматривать следующую структуру профессионального самосознания: каждый компонент необходимо рассматривать двояко — с точки

зрения динамической (протекания и развертывания процесса) и с точки зрения результативной (появления и наличия определенного продукта). В когнитивном компоненте предлагается различать процесс самопознания и результат — систему знаний о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересекающихся системах: в системе профессиональной деятельности, в системе профессионального общения и в системе личностного развития. По мнению Л.М. Митиной, «образ Я» имеет преимущественно когнитивный характер и является в структуре профессионального самосознания ведущим. Аффективный компонент профессионального самосознания характеризуется совокупностью трех видов отношений: отношением к системе своих профессиональных действий, к целям и задачам, которые субъект ставит перед собой в своей деятельности, к средствам и способам достижения этих целей, оценкой результатов своей работы; отношением к системе межличностных отношений; отношением к своим профессионально-значимым качествам и, в целом, к своей личности профессионала, оценкой уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствия своему собственному идеальному «Я-образу» профессионала. Два предыдущих компонента (т.е. знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умение налаживать эффективное межличностное взаимодействие, а также эмоционально-ценностное отношение к себе) детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания, основным механизмом которого является удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью [7].

С. В. Кошелева предлагает для анализа следующие компоненты профессионального самосознания: 1) представление о себе, 2) представление о содержании, 3) представление об условиях деятельности (социально-психологические факторы), 4) представление о целях и средствах деятельности [4].

Для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому, как правило, исследователи при изучении профессионального самосознания опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий (К. В. Бакланов, Е.М. Борисова, М.И. Жукова, Г.П. Логинова, Т.Л. Миронова, Л.М. Митина, М.В. Молоканов, С.Р. Пантеев, В.М. Савеленко, В.А. Сластенин, А.И. Шутенко и др.) [1].

В целом, можно охарактеризовать профессиональное самосознание как сложное личностное образование, которое формируется под воздействием профессиональной среды.

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию — содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъек-

екту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [3]. Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева; В.Н. Козиев; Л.М. Митина) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание — это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы

профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я» [2].

Высокий уровень развития профессионального самосознания характеризуется в когнитивном компоненте наличием знаний о своей профессиональной деятельности, представлений о себе в контексте данной деятельности, образ «Я-профессионал» интегрирован с «Я-концепцией». В аффективном компоненте — это положительное отношение к себе, адекватная профессиональная самооценка. Поведенческий компонент характеризуется наличием мотива к самоактуализации, стремлением к саморазвитию.

Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а так же самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития студента.

Литература:

1. Барсукова А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества. Монография. — М.: Издательство АСВ, 2009 — 168 с.
2. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003 г. Стр.252.
4. Кошелева С.В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей: автореф. дис. ...доктора психол. наук. — М., 1998
5. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: ИПП, 1996. — 400 с
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 309 с.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997.-№4. С. 28—30.
8. Сутович Е.И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности. Труды III международной научной интернет-конференции (март—июнь 2009 г.), г. Омск, 2009.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Международная заочная научная конференция
г. Москва, февраль 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,3. Уч.-изд. л. 11,9. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6