

Международная научная конференция

Психология: традиции и инновации



Уфа

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

Редакционная коллегия сборника:

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

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Психология: традиции и инновации: материалы междунар. заоч.
П86 науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. —
Уфа: Лето, 2012. — iv, 128 с.

ISBN 978-5-87308-127-1

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

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

**УДК 15(063)
ББК 88я43**

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Трущенко М.Н.К вопросу о синдроме выгорания: традиционные подходы исследования
и современное состояние проблемы 1

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Жарова Д.В.Анализ стратегий исследования психического развития ребенка
в работах британских ученых XIX века 9

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Токарев А.А.Психологические аспекты управления развитием личности ребенка
дошкольного возраста 16

5. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бладыко А.В.

Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей. . 34

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Волкова Н.В.Прогнозирование результатов первичной адаптации персонала
на основе дискриминантного анализа 40**Ермолаева Е.В., Иванова И.В., Федосеева О.А.**Комплексный подход организации психологического сопровождения
работы с семьей в условиях ДДИ 47

Ипполитова Е.А.

Тенденции выбора брачного партнера молодыми людьми,
воспитанными в семьях повторного брака 55

Канаева Н.А.

Кризисы, их роль в профессиональном становлении личности 67

Тонких М.В.

Психологическое исследование взаимосвязи между личностными
особенностями человека и субъективным ощущением
его благополучия 72

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Барсукова О.В.**

Приемы тайм-менеджмента для родителей детей
дошкольного возраста 81

Галкина М.В.**Сидорова В.А.**

Развитие коммуникативных навыков в помощь при трудоустройстве
выпускников ССУЗов 86

Козлова И.Н.

Стрессогенность срочной службы в современной российской армии
для военнослужащих по призыву 93

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Гаджиева У.Б.**

Психолого-педагогические задачи профориентационной работы 103

Досаева Р.Н.

Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных
состояний дошкольников 108

Иванова В.В., Иванова Н.А., Токарев А.А.

Образовательная программа: психологическая готовность
к школьному обучению 115

Селезнева Ю.В.

Влияние образовательной среды на сохранение профессионального
здоровья педагога в ДОУ 121

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

К вопросу о синдроме выгорания: традиционные подходы исследования и современное состояние проблемы

Трущенко Мария Николаевна, научный сотрудник
Республиканский научно-практический центр неврологии и нейрохирургии
(Беларусь, г. Минск)

Начиная с 70-х годов XX века, благодаря психиатру Н.И. Freudenberger, который в своей статье озвучил проблему выгорания, оно явилось предметом многих научных изысканий зарубежных психологов. Однако исследования синдрома выгорания в настоящее время остаются такими же актуальными, как и раньше, несмотря на то, что по оценкам W.B. Schaufeli [17], С. Maslach [16], J. Halbesleben [12] издано более 6.000 тысяч книг, глав диссертаций и журнальных статей содержащих публикацию или упоминание о выгорании.

Отмечая большое разнообразие исследований, можно также отметить разнообразие значения термина, его перевода и содержания, которые в разных языках не совпадают. На это влияет не только языковые причины, но и местный социальный контекст. В некоторых странах, например в Швеции, официальный диагноз «выгорание» дает возможность человеку получить финансовую компенсацию, консультирование, психотерапевтическое лечение. Однако в большинстве других стран, синдром выгорания не признается официальным диагнозом и «выгоревшие» сотрудники не имеют права для компенсации или лечения любого рода. Но само отсутствие официального диагноза не говорит об отсутствии этого явления в обществе, следовательно, одно и то же мы можем называть по-разному.

За более чем сорокалетний период времени накопилось множество научных материалов, которые рассматривают выгорание в различных аспектах и подходах. Но прежде, чем выделить эти подходы, следует определиться с переводом термина и его пониманием в отечественной психологии.

Представители Санкт-Петербургской психологической школы, в частности, Слабинский В.Ю. утверждает, что: «...термин «burnout» можно перевести с английского как «выгорание»; в то же время «burn» означает «сгорание», но эти термины не являются синонимами. «Выгоревший» — это сохранивший внешнюю оболочку, форму, но потерявший содержание, сущность, то есть внутренне трансформировавшийся. «Сгоревший» — означает превратившийся в пепел, исчезнувший» [9, с. 182]. Далее им предлагается использовать термин «синдром личностной деформации», который объединяет «выгорание» и «сгорание».

Психологи Водопьянова Н.Е. и Старченкова Е.С. определили выгорание как: «Синдром психического выгорания — многомерный конструкт, включающий в себя совокупность негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения как следствие продолжительных и интенсивных стрессов общения» [4, с. 333] и «Синдром профессионального выгорания — совокупность стойких симптомов, проявляющихся в негативных эмоциональных переживаниях и установках относительно своей работы (профессии) и субъектов делового общения» [4, с. 332].

В Ярославской психологической школе получил распространение перевод термина «burnout» — психическое выгорание. Рукавишников А.А. основывает свое определение выгорания на том, что это психологическое явление характерное для лиц, не страдающих психопатологией, и которое проявляется в дисфункциональных установках и поведении, снижении профессиональной мотивации [2, с. 8].

В других исследованиях можно найти определение выгорания, как «дезадаптационное явление, которое характеризуется потерей личностью интереса к предмету и продукту своей деятельности, чувством внутренней опустошенности, нарушениями межличностного взаимодействия в широком контексте социальной ситуации» [1, с. 3]. Демина Л.Д. и Ральникова И.А. видят его как «функциональный стереотип, который позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические и психологические ресурсы» [7, с. 18]. Вайнштейн Л.А. использует термин «феномен психического выгорания», который понимает, как «особое проявление отрицательного воздействия профессии на личность» [3, с. 184].

Сторонники изучения выгорания с позиций теории стресса и общего адаптационного синдрома (Бойко В.В., 1996; Вид В.Д., Лозинская Е.И., 1998; Постнов В.В., 2010) соотносят его проявления с симптомами третьей фазы по Г.Селье — истощение. Бойко В.В. считает, что синдром выгорания яв-

ляется выработанным личностью механизмом психологической защиты, который помогает исключить психотравмирующее воздействие стрессоров, посредством частичного или полного исключения эмоций [7, с. 17]. Рыбников О.Н. приравнивает состояние выгорания к особой форме стресса: «Другой наиболее распространенной формой профессионального стресса у работников является так называемый синдром психического выгорания» [8, с. 231].

Отечественные ученые, занимающиеся проблемой выгорания, исходили из наработок зарубежных психологов, поэтому перевод термина у разных авторов в исследованиях различается, что видно из таблицы 1.

Таблица 1

Перевод термина «burnout» в работах разных исследователей

Перевод «burnout»	Исследователь
Синдром психического выгорания	Рыбников О.Н.
Синдром профессионального выгорания	Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.
Синдром личностной (профессиональной) деформации	Слабинский В.Ю., Подсадный С.А., Абрамова Г.С., Юдичц Ю.А.
Эмоциональное сгорание	Демина Л.Д., Ральникова И.А., Постнов В.В.
Синдром эмоционального сгорания	Бойко В.В., Аминов Н.А., Форманюк Т.В., Яценко Т.С.
Синдром эмоционального перегорания	Вид В.Д., Лозинская Е.И.
Феномен психического выгорания	Вайнштейн Л.А.
Синдром эмоционального выгорания	Макарова Г.А.
Психическое выгорание	Рукавишников А.А., Орел В.Е

Теоретический анализ научной литературы по определению терминологии показывает то, что каждый автор, занимающийся вопросом выгорания, понимает его по-своему. Однако после I Международной научно-практической конференции, посвященной исследованию выгорания (2007 год, г. Курск) было принято решение об использовании единого термина — «синдром выгорания» — без уточняющих прилагательных, подчеркивая тем самым то, что данное явление встречается только у профессионалов в коммуникативной сфере [10, с. 8].

В психологической литературе различают несколько подходов, на основе которых строятся объяснительные модели выгорания [5, с. 4].

— Индивидуально-психологический подход объясняет причину выгорания из несоответствия между ожиданиями от работы и реальной действительностью.

— Социально-психологический подход принимает за детерминирующий фактор выгорания специфику работы в социальной сфере.

— Организационно-психологический подход связывает причину развития выгорания с проблемами личности в организации: отношения руководства к работнику, ролевой конфликт и т.д.

Анализ состояния выгорания может производиться еще с позиций традиционных теорий, таких как когнитивно-бихевиоральная, психоаналитическая, а также экзистенциального и гештальт-направления. Следовательно, выгорание может являться результатом набора неверных ожиданий, неспособности специалиста к интеграции и целостному восприятию реальности, либо неразрешенного контрпереноса в аналитическом процессе. Экзистенциальное направление определяет выгорание, как результат процесса разочарования [5], а некоторыми исследователями связывается с понятием, предложенным Д.А. Леонтьевым, «смыслового отчуждения» [6, с. 97].

По результатам зарубежных исследований, касающихся сущности и природы феномена выгорания были созданы различные модели, отражающие компоненты и структуру этого явления (таблица 2).

Подробное рассмотрение каждой факторной и процессуальной модели можно найти в психологической литературе [4]. Однако хочется обратить внимание на то, что предложенный А. Pines и Е. Aronson, как главный компонент выгорания — истощение, находит своих сторонников и сегодня. Это демонстрирует оригинальное исследование по валидации и адаптации французской версии инструмента выгорания Burnout Measure Short version — BMS (Maslach-Pines, 2005), подтверждающее мнение о том, что выгорание есть не что иное, как истощение [15].

Но чаще всего придерживаются трехкомпонентной структуры синдрома выгорания. В своей работе Daniel W. Law с помощью методики MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey) индивидуально модифицированной версии MBI, исследовал выгорание студентов изучающих бизнес. Он показал, что трехкомпонентная модель выгорания справедлива и по отношению к ним. Так, по результатам проведенного исследования у студентов определен крайний уровень выгорания еще до выпускных экзаменов [14, с. 195].

Таблица 2
Модели синдрома выгорания

МОДЕЛИ ВЫГОРАНИЯ:				
ФАКТОРНЫЕ (описывают компоненты структуры выгорания)				
Авторы	однофакторная модель А.М. Pines, E. Aronson, 1988	двухфакторная модель D. Dierendonck, W. Schaufeli, H. Sixma, 1994	трехфакторная модель C. Maslach, S.E. Jackson	четырёхфакторная модель E. Iwanicki, R. Schwab 1981; G. Firth, A. Mims, 1985
Структура выгорания (компо- ненты)	истощение	эмоциональное исто- щение, деперсонали- зация	редукция личностных достижений, эмоци- ональное истощение, деперсонализация	редукция личностных до- стижений, эмоциональное истощение, деперсонали- зация, четвертый — соче- тание каких-либо двух из трех приведенных компо- нентов
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ (выгорание, как динамический процесс, имеющий фазы)				
Авторы	Р.Т.Голембиевский, Р.Ф.Мунзенридер	Дж. Гринберг	Б. Перлман, Е.А. Хартман	В.В. Бойко
Суть мо- дели	Выделяется три степе- ни и восемь фаз выго- рания, отличающиеся взаимоотношением показателей трех ком- понентов по методике C. Maslach — MBI.	Выгорание — пятисту- пенчатый прогресси- рующий процесс с на- растанием степени выраженности прояв- лений с течением вре- мени.	Используется опи- сание развития вы- горания, как прояв- ление трех основных классов реакции на организмационные стрессы.	За основу развития выго- рания принята концепция развития стресса. Выде- ляется три фазы, в каждой из которых по четыре сим- птома.

В результате анализа литературы в большинстве научных исследований используется трехмерное описание выгорания, что подразумевается инструментом МБИ, который явно доминирует по применению среди всех, т.к. «к концу 90-х годов МБИ был использован в 93 % журнальных статей и диссертаций» [18, с. 211]. Хотя и появляются некоторые альтернативные инструменты выгорания, такие как Oldenburg Burnout Inventory (Demerouti et al., 2002) [11] и Copenhagen Burnout Inventory (Kristensen et al., 2005) [13], однако МБИ остается «золотым стандартом» для оценки этого состояния.

С учетом современных условий деятельности и жизни человека состояние выгорания стало распространенным, и, можно говорить, естественным явлением по сравнению с периодом его первого появления среди медицинского персонала и социальных работников. Сейчас оно распространено среди всех социномических профессий и даже фиксируется среди студентов, которые еще не сдали выпускных экзаменов.

Таким образом, синдром выгорания — это состояние, которое имеет поликомпонентную структуру, и проявляется не только в аффективной, но и когнитивно-поведенческой сферах человека. Несмотря на то, что пройден большой исследовательский путь в познании этого явления учеными, на сегодняшний день остаются приоритетными развитие методического инструментария и его возможностей экспресс-диагностики, а также расширение и включение в диапазон исследований большего контингента лиц, а именно студентов, которые только приобщаются к определенной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Айсина, Р.М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.М. Айсина; Российский гос-й соц-й ун-т. — Москва, 2007. — 27 с.
2. Борисова, М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Борисова; Ярославский гос. пед. ун-т. — Ярославль, 2003. — 18 с.
3. Вайнштейн, Л.А. Психология труда: курс лекций / Л.А. Вайнштейн. — Минск: БГУ, 2008. — 219 с.
4. Водопьянова, Н., Старченкова, Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.

5. Лэнгле, А. Экзистенциальное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии . — 2008. — №2. — С. 3–16.
6. Осин, Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие / Е.Н. Осин // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под. Ред. Д.А. Леонтьева. — М: Смысл. — 2007. — С. 97–100.
7. Подсадный, С.А., Орлов, Д.Н. Развитие научных представлений о синдроме выгорания / С.А. Подсадный, Д.Н. Орлов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография ; под. ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др. — Курск, 2008. — с. 13–34.
8. Рыбников, О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности: учебник для студ. высш. учеб. заведений / О.Н. Рыбников. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 320 с.
9. Слабинский, В.Ю. Основы психотерапии. Практическое руководство / В.Ю. Слабинский. — СПб.: Наука и техника, 2008. — 464 с.
10. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст]: коллективная монография / под. ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др. ; Курский гос. ун-т. — Курск: КГУ, 2008.-336 с.
11. Demerouti, E., Bakker, A., Vardakou, I., Kantas, A. The convergent validity of two burnout instruments: a multitrait-multimethod analysis / E. Demerouti, A. Bakker, I. Vardakou, A. Kantas // European Journal of Psychological Assessment. — 2002. — Vol. 18. — P. 296–307.
12. Halbesleben, J.R., Buckley, M.R. Burnout in organizational life / J.R. Halbesleben, M.R. Buckley // Journal of Management. — 2004. — Vol. 30. — P. 859–879.
13. Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K.B. The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout / T.S. Kristensen, M. Borritz, E. Villadsen, K.B. Christensen // J. Work and Stress. — 2005. — Vol. 19. — P.192–207.
14. Law, D.W. A measure of burnout for business students / D.W. Law // Journal of education for business. — 2010. — Vol. 85. — P. 195–202.
15. Lourel, M., Gueguen, N., Mouda, F. Psychometric properties of a global measure of job burnout / M.Lourel, N.Gueguen, F. Mouda // Study Psychologica — 2008. — Vol. 50, №1. — P. 109–118.

16. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. — 2001. — Vol. 52. — P. 397–422.
17. Schaufeli, W.B., Enzmann, D. The Burnout companion to study and research: A critical Analysis / W.B. Schaufeli, D. Enzmann. — London: Taylor & Francis. — 1998.
18. Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. Burnout: 35 years research and practice / W.B. Schaufeli, M.P. Leiter, C. Maslach // *Career Development International*. — 2009. — Vol. 14, №3. — P. 204–220.

2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Анализ стратегий исследования психического развития ребенка в работах британских ученых XIX века

Жарова Дарья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет
(Мининский университет)

Любая наука определяется не только своим предметом, задачами, но и набором присущих ей методов. Шотландский психолог XIX века Вильям Болдуин Друммонд писал, что «главной чертою научного метода является тщательное собирание фактов, их соотношение и последовательность. Лишь после того, как большое количество фактов собрано, надлежащим образом расположено, рассмотрено и классифицировано, мы можем формулировать те сжатые описания наблюдаемых явлений, которые называются «законами» [3, с. 86]. Становление и развитие педагогической психологии в Англии требовало объективных методов изучения психического развития детей. По своей достоверности и объективности они не должны были уступать естественнонаучным (например, методам антропометрии).

Детская психология начиналась с простого наблюдения за детьми. На протяжении длительного времени наблюдение, в частности дневниковые записи, были единственным методом исследования психического развития детей. Огромный фактический материал о развитии ребенка в раннем возрасте был собран родителями, известными психологами в результате длительных наблюдений над собственными детьми. Анализируя значение первых биографических дневников (Т. Тидеман «Наблюдение над развитием душевных способностей у детей», Ч. Дарвин «Биографический очерк одного ребенка», 1877, В. Прейер «Душа ребенка», 1881) можно сказать, что их появление стало поворотным пунктом в изучении детства. Во всех вышеупомянутых дневниках были описаны особенности поведения детей, проанализированы различные новообразования, характерные для ребенка в различные моменты его

жизни, дана более или менее объективная картина возникновения и изменения психических процессов и состояний ребенка. В.Б. Друммонд считал индивидуальный или биографический метод одним из наиболее эффективных и понимал под ним последовательное и целенаправленное изучение одного ребенка на протяжении длительного времени. Длительное систематическое наблюдение за одним и тем же ребенком, ежедневная регистрация поведения, доскональное знание всей истории развития ребенка, близость к ребенку, положительный эмоциональный контакт с ним — все это составляет положительные стороны проводившихся учеными наблюдений. Факты и сведения, полученные ими, имеют огромную ценность для исследователей, педагогов, психологов и родителей. Но есть и отрицательные моменты: разные авторы, наблюдая детей, ориентировались на различные цели, не было единого алгоритма и техники наблюдений, а интерпретация полученных данных часто носила субъективный характер, что затруднило нахождение единого мнения и точек соприкосновения [4, с. 125]. Подавляющее большинство авторов дневников не пытались интерпретировать и использовать в научных целях полученные факты, для того чтобы построить, подтвердить или опровергнуть определенную теоретическую концепцию, и их работы «оказывались совершенно непригодными как раз там, где молодая наука наиболее нуждается в обосновании, — в вопросах о развитии душевной жизни в первые годы» [3, с. 74]. Именно поэтому для изучения психического развития детей стали разрабатываться новые методы.

Психологические идеи Джеймса Селли в целом являли собой продолжение традиций психологии как науки о душевных явлениях, которая использует 2 метода исследования: субъективный метод познания души (прямой, внутренний) наблюдает явления собственной души, нашей внутренней жизни. Английский психолог назвал этот метод — интроспекция (самонаблюдение) — субъективный (прямой, внутренний) метод познания души. Несмотря на свою популярность, данный метод не мог претендовать на использование при изучении душевной жизни детей, так как имел дело с сознанием ребенка, совершенно отличающимся от сознания взрослого человека. Как считали многие исследователи большую помощь в преодолении этой трудности может оказать воспоминание взрослого человека о собственном детстве: «Если бы у нас не оставалось совсем никаких воспоминаний о том, что пережито нами в детстве, то истолкование многого, что дети говорят о самих себе, свелось бы к одним только догадкам о процессах, происходящих в детской душе» (Селли, 1902, с. 22). Однако в научности и целесообразности такого подхода как источника по-

лучения сведений и фактов науки сомневались многие исследователи. Принимая и используя данный метод в качестве исследования психической жизни, Джеймс Селли всё же отмечал: «Я не верю в точность и достоверность наших воспоминаний, когда мы в более зрелом возрасте воспроизводим то, что с нами случилось в детстве. Наше более позднее «я» мешает нам ясно представить себе и понять наше более раннее «я» [9, с. 21].

Уровень развития теории определяет стратегию исследования в науке. Это полностью относится и к детской и педагогической психологии, где уровень теории формирует цели и задачи этой науки. Сначала задача детской психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала стратегия наблюдения. Изучив предшествующий опыт, исследователи пришли к выводу, что наиболее эффективным методом получения информации об особенностях детского развития можно считать наблюдение — объективный (косвенный, внешний) способ познания души. Этот метод, по сравнению с самонаблюдением и воспоминаниями собственного детства, был более надежен и адекватен целям исследования. Однако и его применение требовало практических навыков. Наблюдения над детьми, как уже говорилось выше, практиковалось давно, но действительную научную ценность представляет лишь правильно поставленное наблюдение, отвечающее на вопросы: кто, как и что должен наблюдать? Поэтому исследователи детского развития уделяли особое внимание принципам научного наблюдения, поставив вопрос о критериях научности психолого-педагогического знания о детях. Английский психолог Дж. Селли считал, что изучение детства должно строиться на тщательном постоянном наблюдении, однако выводы могут быть сформулированы только после сбора достаточного количества фактического материала. «Но наблюдения над детьми никогда не сводятся только к тому, чтобы смотреть. Даже улыбка должна быть истолкована, как улыбка, лишь посредством умозаключения» [7, с. 17]. Но и в процессе наблюдения ученый будет сталкиваться с разнообразными трудностями, которые можно преодолеть, если исследователь детской природы соединяет в себе качества хорошего наблюдателя с желанием достигнуть цели. В.Б. Друммонд считал, что в процессе наблюдения можно получить наиболее ценные сведения о ребенке в различных жизненных ситуациях. Но этот процесс, по мнению психолога, требует большой осторожности и факты, полученные в ходе наблюдения должны подвергаться самой тщательной проверке, прежде чем применять полученные результаты на практике [3, с. 59]. Учитывая все особенности метода наблюдения и требования, предъявляемые к

исследователю можно сделать вывод, что человек, несведущий в психологии, хотя и может помочь ученому в накоплении фактов, однако не в состоянии на основании отдельных, хотя бы самых тщательных и достоверных наблюдений над развитием ребенка, вывести законы психического развития. Дж.Селли и В.Б. Друммонд придерживались мнения, что исследованиями, имеющими чисто экспериментальный характер, могут заниматься только специалисты. Дж. Селли считал, что залог развития науки — психологическая подготовка специалистов.

Сравнив идеи шотландского психолога В.Б. Друммонда и Дж.Селли, можно выделить общие методические правила, которые необходимо соблюдать при объективном наблюдении: предельная внимательность к ребенку; при интерпретации полученных результатов, исследователю необходимо проводить сравнительный анализ результатов исследования у разных групп детей, учитывая влияние места и времени, методов воспитания и многих других характеристик, а не слепо переносить результаты с одной группы детей на другую; полностью исключить субъективизм исследователя. Данный критерий широко используется в современных психолого-педагогических методах.

Ориентируясь на запросы теории и практики, метод наблюдения претерпел изменения, и постепенно приобрел две формы: качественный (собираются продолжительные наблюдения за всеми проявлениями душевной жизни одного ребенка), и количественный (предпринимаются массовые исследования каких-либо отдельных, определенных проявлений). Назревающая потребность в получении более обширного числа фактов из различных сторон психической и физической жизни ребенка, привела к заимствованию из статистики метода массовых опросов. Опросные листы были обращены как непосредственно к ребенку, так и к наблюдателю. При пользовании методом опроса важнейшим моментом было грамотное составление опросника. Однако практика показывала, что достигнуть этого было нелегко. В.Б.Друммонд считал, что «лишь путем опыта мы, можем открыть, в каких направлениях этот метод исследования оказывается полезным, и в каких — нет» [4, с. 29]. Кроме В.Б. Друммонда, опросные листы использовали Ч. Дарвин, Ф. Гальтон, Ст. Холл и другие. Учеными был составлен конкретный алгоритм применения данного метода, первоначально выбирался вопрос, затем выяснялось отношение детей к нему, полученные результаты анализировались, группировались, на основе чего давалось обобщение и вывод, разрабатывались дальнейшие рекомендации, и выяснялось значение полученных результатов для психолого-педагогической практики. Но вскоре метод опросов подвергся кри-

тике, главным образом зато, что при его использовании нет возможности контролировать правдивость ответов, а среднестатистические данные, полученные в процессе исследования, не дают адекватного представления о ходе детского развития.

Уже в конце XIX века многие исследователи пытались выяснить движущие силы развития, но для решения этой задачи не было объективных возможностей. Стратегия наблюдения привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и, в конце концов, понять его движущую силу. Но, несмотря на все положительные стороны данного метода, всё-таки была явно видна его ограниченность. Поэтому на первое место в детской и педагогической психологии выдвинулась стратегия эксперимента. Эксперимент, несмотря на все трудности его применения в этой области, оказался наиболее совершенным методом, который позволял установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание. Его не могли заменить ни самонаблюдение, ни простое наблюдение. В.Б.Друммонд в своей классификации методов также указывал на экспериментальный метод, однако он сомневался в применимости к детям данного подхода [3, с. 57].

Постепенно накапливая научные знания о развитии детей, детская и педагогическая психология все больше нуждалась и в методах математической обработки. Этой цели способствовали основы математической статистики, разработанные Ф. Гальтоном и проблемы корреляции, которой занимался его ученик К. Пирсон. Работы этих ученых в будущем сформировали целую систему объективных методов психологического исследования детей, в том числе тесты, естественный и формирующий эксперименты. Сам Ф. Гальтон созданные им методы тестами не называл и не употреблял термин «тест» в том значении, которое в него позже вкладывает А. Бине. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Ф. Гальтона. Этот метод прочно вошел в науку независимо от тех теоретических положений, которые вкладывал в него сам автор. Дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов, распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность), изменило суть детской и педагогической психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психолого-педагогического исследования детей [1, с. 245].

Учитывая опыт накопленных исследований методов детской психологии в Англии в конце XIX века, можно подвести итог:

1) учеными были наработаны важные проблемы и намечены дальнейшие перспективные пути решения ряда вопросов психического и физического развития детей;

2) разработка психолого-педагогических методов проходила параллельно в ряде стран и успехи, достигнутые учеными одной страны, быстро получали распространение и находили отклик в других странах;

3) английские ученые работали в разных направлениях: создание адекватных детскому развитию методов исследования и внедрение полученных результатов в практическую и педагогическую деятельность;

4) в конце XIX века проблема экспериментального изучения психического развития ребенка встала на первый план;

5) прогресс педологического движения способствовал широкомасштабному его развитию, проведению многочисленных исследований, созданию сети институтов, кафедр, лабораторий.

В заключении можно сказать, что все вышеперечисленные факты имели огромное значение для становления и выделения педагогической психологии в качестве самостоятельной отрасли психологического знания.

Литература:

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., издание ред.журн. «Знание», 1875
2. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. Пособие для вузов. М.: Издательская группа «Форум» – «Инфра-М», 1998
3. Друммонд В. Дитя, его природа и воспитание. СПб., Издательское Т-во «XX век», 1902. – 252 с.
4. Друммонд В. Введение в изучение ребенка. М., 1910
5. Селли Д. Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию. (The Teacher's Handbook of Psychology) Пер. с англ. М.Ш., под ред. Л.Е. Оболенского. – СПб., 1897
6. Селли Д. Очерки по психологии детства. Перевод с англ. А. Громбаха. Издание К.И. Тихомирова. М., 1901
7. Селли Д. Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию. 3-е издание, СПб., Издание В.И. Губинского, 1902

-
8. Селли Д. Очерки по психологии детства. Перевод с англ. А. Громбаха. 2-е издание К. Тихомирова, 1904
 9. Селли Д. Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию. 4-е изд. СПб., Изд. Губинского, 1908
 10. Селли Д. Педагогическая психология. Пер. с 5-го англ. изд. под ред. А.А. Громбаха. — М, 1916.— 626 с.

4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Психологические аспекты управления развитием личности ребенка дошкольного возраста

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

Современный период развития человеческого общества характеризуется более пристальным вниманием к дошкольному периоду жизни человека, становлению его личности, особенностям социализации, сохранению и формированию психически и физически здорового поколения. Человек не может жить, трудиться удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Общение принадлежит к базовым категориям психологической науки.

В работах отечественных ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других было выдвинуто положение, согласно которому развитие ребенка принципиально отличается от развития детенышей любых животных. В отличие от животных у человека основное значение приобретает общественно-исторический опыт, накопленный предшествующими поколениями. Без усвоения этого общественно-исторического опыта полноценное развитие человеческого индивида оказывается невозможным. Но для такого усвоения необходимо общение ребенка с взрослыми людьми, которые уже в той или иной мере овладели этой культурой и способны передать ему накопленный опыт, научить его выработанным человечеством способам практической и умственной деятельности. Это доказали в своих исследованиях М.И. Лисина, Т.А. Репина, Д.Б. Эльконин и другие.

Период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и

психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком. Особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. Воспитание и обучение необходимо адресуются по всему спектру психических качеств ребенка, но адресуются по-разному. Основное значение имеют поддержка и всемирное развитие качеств, специфических для возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторятся и то, что будет «недобрано» здесь, наверстать в дальнейшем окажется трудно или вовсе невозможно. Ведущую роль в психическом развитии детской личности играет обучение в широком смысле слова, которое заключается в условии общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, в овладении материальной и духовной культурой, созданной человечеством.

В настоящее время остается открытым вопрос о конкретном содержательном методическом наполнении занятий по различным разделам программы ДОУ, которая была бы ориентирована на то, чтобы передача ребенку конкретных навыков не превращалась в самоцель с преобладанием прямого обучения, а была бы «ориентирована на усвоение детьми представлений, средств и способов деятельности, необходимых для формирования базиса личностной культуры».

Современная ситуация в образовании, особенно в дошкольном, объективно является непростой. Неуклонно растет число сочетанных отклонений в развитии. Наряду со сложными аномалиями органического происхождения, замечен рост психогенных нарушений, проявляющихся в аутизации, агрессивности, нарушениях поведения и деятельности, тревожно-фобических расстройствах, искажениях процессов социализации. Фактически в специальной психологической помощи нуждаются не только дети, посещающие специальные образовательные учреждения, но и значительное количество детей, находящихся в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего вида. Данная тема исследования является практически значимой, так

как знание средств и способов деятельности, необходимых для формирования базиса личностной культур является неременным условием личностного развития ребенка.

Личность формируется в условиях конкретно-исторического существования человека, в деятельности (трудовой, учебной и др.) Ведущую роль в процессах формирования личности играют обучение и воспитание, которые осуществляются в группах и коллективах.

Понятие «формирование личности» употребляется в двух смыслах. Первый — формирование личности как её развитие, его процесс и результат. Взятое в этом значении понятие формирования личности является предметом психологического изучения, в задачу которого входит выяснение того, что есть (находится в наличии, экспериментально выявляется, обнаруживается и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Это собственно психологический подход к формированию личности.

Второй смысл — формирование личности как ее целенаправленное воспитание (если можно так сказать, «формовка», «лепка», «конструирование»; А.С. Макаренко удачно назвал этот процесс «проектированием личности»). Это собственно педагогический подход к вычленению задач и способов формирования личности. Педагогический подход предполагает необходимость выяснить, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала социально обусловленным требованиям, которые предъявляет к ней общество [14].

Педагогический и психологический подходы к формированию личности не тождественны друг другу, а образуют нерасторжимое единство.

Структура личности, по Фрейду, имеет три составляющие:

«Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» — это собственно бессознательное, включающее глубинные влечения, мотивы и потребности, «Я» — сознание, а «Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. «Оно» действует в соответствии с так называемым принципом удовольствия, «Я» ориентируется на принцип реальности, а «Сверх-Я» руководствуется идеальными представлениями — принятыми в обществе нормами морали и ценностями.

«Оно» является продуктом унаследованного человеком от животных биологического опыта (в теории самого З. Фрейда) или неосознаваемым результатом неблагоприятно сложившегося индивидуального опыта жизни (в концепциях неофрейдизмов). «Я» — это, как правило, самосознание человека, воспри-

ятие и оценка им самим собственной личности и поведения. «Сверх-Я» — это итог воздействия общества на сознание и подсознание человека, принятия им норм и ценностей общественной морали. Основные источники формирования «Сверх-Я» личности — это родители, учителя, воспитатели, другие люди, с которыми данный человек вступал в длительное общение и личные контакты на протяжении жизни, а также произведения литературы и искусства.

Система жизненно важных потребностей человека, которые составляют содержание «Оно», постоянно требует удовлетворения и бессознательно направляет психическую активность человека, регулируя его психические процессы и состояния. Неосознаваемые влечения, идущие от «Оно», чаще всего находятся в состоянии конфликта с тем, что содержится в «Сверх-Я», т.е. с. — социальными и нравственными оценками поведения; поэтому между «Оно» и «Сверх-Я» существуют постоянные и неизбежные противоречия. Они разрешаются с помощью «Я»-сознания, которое, действуя в соответствии с принципом реальности, стремится разумно примирить обе конфликтующие стороны таким образом, чтобы влечения «Оно» были в максимальной степени удовлетворены и при этом не были нарушены нормы морали [19].

Состояния неудовлетворенности собой, тревожности и беспокойства, которые часто сопровождают человека, являются, по Фрейд и концепциям неопрейдизмов, субъективным, эмоционально окрашенным отражением в сознании человека борьбы «Оно» и «Сверх-Я», неразрешимых или неразрешенных противоречий между тем, что побуждает поведение на самом деле («Оно»), и тем, что им должно было бы руководить («Сверх-Я»), свой теоретический подход к психологии личности предложили и представители так называемой «гуманистической психологии». Разрабатываемую ими теорию можно отнести к разряду психодинамических и одновременно интеракционистских, не экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих весь период жизни человека и описывающих его как личность то в терминах внутренних свойств и особенностей, то в поведенческих терминах. Основное внимание в теориях этого типа сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта человека в том его виде, в каком он представлен самому человеку в его самосознании и мышлении.

Сторонников гуманистических теорий личности, прежде всего, интересует то, как человек воспринимает, понимает и объясняет реальные события в своей жизни. Они предпочитают описывать феноменологию личности, а не искать ее объяснение; поэтому теории данного типа иногда называют «феноменологическими». Сами описания личности и событий в ее жизни в основном

сосредоточены на настоящем жизненном опыте, а не на прошлом или будущем, даются в терминах типа «смысл жизни», «жизненные цели», «ценности».

Наиболее известными представителями этого подхода к личности являются американские психологи А. Маслоу и К. Роджерс.

Создавая свою теорию личности, Роджерс исходил из того, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию. Будучи существом, наделенным сознанием, он сам для себя определяет смысл жизни, ее цели и ценности, является высшим экспертом и верховным судьей. Центральным понятием для теории Роджерса стало понятие «Я», включающее в себя представления, идеи, цели и ценности, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы собственного развития. Основные вопросы, которые каждый человек ставит и должен решать, следующие: кто я есть? Что я могу сделать, чтобы стать тем, кем я хочу быть?

Образ «Я», складывающийся в результате личного жизненного опыта, оказывает в свою очередь влияние на восприятие данным человеком мира, других людей, на оценки, которые дает человек собственному поведению. Я-концепция может быть положительной, амбивалентной (противоречивой), отрицательной. Индивид с положительной Я-концепцией видит мир иначе, чем человек с амбивалентной или отрицательной. Я-концепция в свою очередь может неверно отражать реальность, быть вымышленной и искаженной. То, что не согласуется с Я-концепцией человека, может быть вытеснено из его сознания, отвергнуто, хотя на самом деле может быть истинным. Степень удовлетворенности человека жизнью, мера его счастья непосредственно зависят от того, в какой мере его опыт, его «реальное Я» и «идеальное Я» согласуются между собой.

Основная потребность человека, согласно гуманистическим теориям личности, — это самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и выражению самого себя. Признание главенствующей роли самоактуализации роднит между собой всех представителей данного теоретического направления в изучении психологии личности, несмотря на значительные расхождения в их взглядах. Это позволяет воспользоваться концепцией А. Маслоу для описания того, каким требованиям должна соответствовать в своем поведении и отношениях с окружающими самоактуализирующаяся личность [18].

В дошкольном возрасте складываются психологические механизмы личности, завязываются новые связи и отношения. По словам А.Н. Леонтьева [11], эти формирующиеся новые связи и отношения устанавливаются

между отдельными процессами деятельности ребенка, причем эти отношения имеют особую природу. Они иные, чем те связи и отношения, которые характеризуют биологическое единство всякого индивида: имеют социальную природу, могут образовываться только на основе развития жизни в общественных условиях, т.е. только у человека и лишь на определенном этапе развития, возникают и развиваются под влиянием воспитания.

Жизнь всякого индивидуума представляет собой связную систему процессов. Одни процессы деятельности закономерно сменяются другими, одни становятся преобладающими (доминирующими), другие — как бы отходят на второй план. В этом проявляется естественная смена потребностей организма, обусловленная его биологической организацией, естественной цикличностью его жизни. Такого рода смена потребностей и цикличность жизненных процессов отчетливо наблюдаются, например, у младенца.

Еще на первом году жизни поведение «ребенка начинает перестраиваться: у него появляется все большее число таких процессов поведения, которые обязаны своим возникновением тому, что его жизнь протекает в общественных условиях существования и под воспитательным влиянием окружающих людей. Ребенок усваивает человеческие, общественно выработанные способы действия с предметами, усваивает формы человеческого общения, начинает овладевать языком. У него формируются и новые специфически человеческие потребности, которые создаются всем образом его жизни с первых же дней существования. Он все более научается отвечать на требования взрослого: следовать его указанию, подчиняться запрещению, понимать похвалу, поощрение.

К 2—3,5 годам ребенок проделывает в этом направлении огромный путь. Он не только свободно передвигается и правильно обращается со знакомыми и доступными ему предметами, он говорит и сознательно руководствуется тем, что видит и слышит от взрослых, проявляет и известную инициативу, самостоятельность, словом, его поведение характеризуется уже почти всеми психологическими чертами, которые присущи ребенку и на более поздних ступенях развития. А.Н. Леонтьев указывает, что существует одна важная особенность, которая качественно отличает поведение ребенка в возрасте до трех лет от поведения детей более старшего возраста. Особенность эта много раз описывалась в научной литературе по детской психологии и хорошо известна. Она проявляется в том, что ребенок дошкольного возраста находится как бы во власти внешних впечатлений, поэтому его очень легко привлечь к чему-нибудь, но также легко и отвлечь. Он очень эмоционально реагирует на происходящее, но его эмоции неустойчивы. Если, например, ребенок заплакал

от огорчения, то его очень просто утешить: для этого достаточно, например, взамен игрушки, которой он лишился, дать ему другую или вообще чем-нибудь занять его. Недаром говорят, что дети в этом возрасте «легко утешаются». В самом деле, как часто приходится видеть, что не прошло и 2–3 минут после какой-нибудь перенесенной малышом неудачи, а он уже улыбается, с увлечением следит за тем, что показывают, или рассказывают ему, только изредка у него как бы прорываются всхлипывания. Это замечательное явление: во внешних движениях, в порядке, так сказать, внешнего последствия эмоциональная реакция еще сохранялась, внутренне же, психологически, эмоция уже исчезла [11].

Как указывает А.Н. Леонтьев [12], психологический анализ такого рода фактов позволяет обнаружить некоторую общую причину, которая их объясняет. Дело в том, что само строение деятельности в этом возрасте обладает одной важной особенностью. Она состоит в следующем: хотя деятельность ребенка побуждается мотивами, отвечающими уже относительно очень развитым потребностям, и уже включает в себя сложные и многообразные сознательные целенаправленные процессы — сознательные действия, однако мотивы их еще внутренне не подчинены друг другу. Иначе говоря, между мотивами, побуждающими ребенка, не установились еще такие соотношения, при которых одни являются для него главными, более важными, другие — менее важными, второстепенными, а это значит, что не установились еще соответствующие соотношения между более важным и менее важным смыслом для ребенка различных явлений и видов его собственной деятельности. Эти соотношения могут устанавливаться, но лишь извне, в ходе фактического развертывания его поведения и в результате прямого воспитательного воздействия взрослого. На этом этапе развития существуют внутренние связи, управляющие соотношением мотивов, но они еще остаются первичными, органическими по своей природе. Это связи естественных потребностей. Например, сильно проголодавшийся ребенок не на все, разумеется, будет реагировать с одинаковой готовностью, а ребенка, испытывающего потребность во сне, ничто по-настоящему не занимает, он капризничает. Поведение детей еще не образует сколько-нибудь развитой системы, определяемой такими соотношениями мотивов, которые являются уже соотношениями высшего типа, хотя сами по себе мотивы, побуждающие их деятельность, и являются по своей природе очень, сложными, высоко развитыми. Поэтому ребенок 2–3 лет сознательно не может пожертвовать чем-нибудь привлекательным для него ради

другого, еще более значимого; зато даже и сильное огорчение можно развеять у него каким-нибудь пустяком.

Только в дошкольном возрасте можно впервые обнаружить эти, более высокие по своему типу, соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие.

Потребность в общении с взрослыми и сверстниками определяет становление личности ребенка. Общение с взрослыми разворачивается на основе увеличивающейся самостоятельности дошкольника, расширения его знакомства с окружающей действительностью. В этом возрасте ведущим средством общения становится речь. Младшие дошкольники задают тысячи вопросов. Они хотят выяснить, куда уходит ночь, из чего сделаны звезды, почему корова мычит, а собака лает. Выслушивая ответы, ребенок требует, чтобы взрослый всерьез относился к нему как к товарищу, партнеру. Такое сотрудничество получило название познавательного общения. Если ребенок не встречает такого отношения, у него возникают негативизм и упрямство. В дошкольном возрасте возникает и другая форма общения — личностная, характеризующаяся тем, что ребенок активно стремится к обсуждению с взрослым поведения и поступков других людей и своих собственных с точки зрения нравственных норм. Но для бесед на эти темы требуется более высокий уровень развития интеллекта. Ради этой формы общения он отказывается от партнерства и становится в позицию ученика, а взрослому отводит роль учителя. Личностное общение наиболее эффективно подготавливает ребенка к обучению в школе, где ему придется слушать взрослого, чутко впитывая все то, что будет говорить учитель.

Существенную роль в формировании личности ребенка играет потребность в общении со сверстниками, в кругу которых он находится с первых лет жизни. Между детьми могут возникать самые разные формы взаимоотношений. Поэтому очень важно, чтобы малыш с самого начала пребывания в дошкольном учреждении приобретал положительный опыт сотрудничества, взаимопонимания. На третьем году жизни взаимоотношения между детьми возникают в основном на основе их действий с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети уже осваивают следующие формы сотрудничества: чередуют и согласовывают действия; совместно выполняют одну операцию; контролируют действия партнера, исправляют его ошибки; помогают партнеру, выполняют часть его работы; принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки. В процессе совместной деятельности ребята приобретают опыт руководства другими детьми, опыт подчинения. Стрем-

ление к руководству у дошкольника определяется эмоциональным отношением к самой деятельности, а не к позиции руководителя. У дошкольников нет еще осознанной борьбы за руководство. В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения. Генетически наиболее ранней формой общения является подражание. А.В. Запорожец отмечает, что произвольное подражание малыша — один из путей овладения общественным опытом [8].

На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в младшем дошкольном возрасте он подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения. Деятельность дошкольника разнообразна: игра, рисование, конструирование, элементы труда и учения, в чем и проявляется активность ребенка.

Ведущим видом деятельности дошкольника является ролевая игра.

Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности, осваивают позицию субъекта деятельности, от которого она зависит. В игровом коллективе у них появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее, лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего Я. Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование его личности. Сознание Я, Я сам, появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития и свидетельствуют о начале переходного периода, именуемого кризисом трех лет. Это один из наиболее трудных моментов в его жизни: разрушается прежняя система отношений, складывается новая система социальных отношений, с учетом отделения ребенка от взрослых. Изменение позиции ребенка, возросшая самостоятельность и активность требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, то возникают собственно кризисные явления в системе ребенок—взрослый (со сверстниками этого не происходит). Наиболее типичными характеристиками кризиса трех лет являются следующие: негативизм, упрямство, строптивость,

протест-бунт, своеволие, ревность (в случаях, когда в семье несколько детей). Интересной характеристикой кризиса трех лет является обесценивание (эта особенность присуща всем последующим переходным периодам). Что же обесценивается у трехлетнего малыша? То, что было привычно, интересно, дорого прежде. Ребенок может даже ругаться (обесценивание правил поведения), отшвырнуть или сломать любимую ранее игрушку, если она предложена не вовремя (обесценивание старых привязанностей к вещам) и т.п. Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе, происходящее отделение от близких взрослых (Я сам!) свидетельствует о своего рода эмансипации малыша.

В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. В труде формируются его нравственные качества, чувство коллективизма, уважения к людям. При этом очень важно, чтобы он испытывал положительные чувства, которые стимулируют развитие интереса к труду. Через непосредственное участие в нем и в процессе наблюдения за трудом взрослых дошкольник знакомится с операциями, орудиями, видами труда, приобретает умения и навыки. Вместе с тем у него развиваются произвольность и целенаправленность действий, растут волевые усилия, формируются любознательность, наблюдательность. Вовлечение дошкольника в трудовую деятельность, постоянное руководство им со стороны взрослого — неперемное условие всестороннего развития психики ребенка. Большое влияние на умственное развитие оказывает обучение. К началу дошкольного возраста психическое развитие ребенка достигает такого уровня, при котором можно формировать двигательные, речевые, сенсорные и ряд интеллектуальных навыков, появляется возможность вводить элементы учебной деятельности. Важным моментом, определяющим характер учения дошкольника, является его отношение к требованиям взрослого. На протяжении дошкольного возраста ребенок учится усваивать эти требования и превращать их в свои цели и задачи. Успех учения дошкольника в значительной мере зависит от распределения функций между участниками этого процесса и наличия конкретных условий. Специальные исследования дали возможность определить эти функции. Функция взрослого заключается в том, что он ставит перед ребенком познавательные задачи и предлагает для их решения определенные средства и способы. Функция ребенка состоит в принятии этих задач, средств, способов и активном их использовании в своей деятельности. При этом, как правило, к концу дошкольного возраста ребенок осознает учебную задачу, овладевает некоторыми средствами и способами выполнения деятельности и может осуществлять самоконтроль.

В исследовании Е.Е. Кравцовой показано, что новообразованием дошкольного периода развития является воображение [21]. Автор считает, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии и одновременно три основных компонента этой функции: опора на наглядность, использование прошлого опыта и особая внутренняя позиция. Основное свойство воображения — способность видеть целое раньше частей — обеспечивается целостным контекстом или смысловым полем предмета или явления. Оказалось, что применяемая на практике система ознакомления детей с различными эталонами, происходящая на ранних возрастных этапах и предшествующая развитию воображения, противоречит логике развития центрального новообразования дошкольного возраста. Она построена в расчете на усвоение ребенком системы значений, в то время как актуальным на этом возрастном этапе является смысло-образование, которое обеспечивается развитием воображения.

Е.Е. Кравцова экспериментально показала, что дети с рано сформированной системой эталонов предлагают решение, основанное на классификации значений предметов: например, ложка и вилка, иголка и ножницы и т.п. Вместе с тем, когда их просят объединить предметы по-другому, они не в состоянии этого сделать. Дети же с развитым воображением, как правило, объединяют предметы по смыслу, например: ложкой можно есть мороженое или бабушка иголкой вышивает скатерть, но они, в отличие от детей первой группы, способны объединять предметы и другим образом, переходя, в конечном счете, к традиционной классификации по значениям.

Выяснилось, что система обучения дошкольников, построенная в логике развития воображения, предполагает, прежде всего, создание общего контекста деятельности, в рамках которого приобретают смысл все действия и поступки отдельных детей и взрослых. Это означает, что представление об организации жизни дошкольников, где перемежаются серьезные занятия и игра, представляющие собой две отдельные сферы, не соответствует психологическим особенностям детей этого возраста. Гораздо эффективнее, как показали результаты исследований, создание единой, осмысленной и понятной жизни, в которой проигрываются интересные для ребенка события и он получает определенные знания, умения и навыки.

Особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению и математике имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь, затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов. При

ознакомлении же с началами математики дети спонтанно учатся сначала выделять из множества его часть, вычитать, а только потом соединять две части в одно целое, складывать. Важное достоинство этого метода заключается в том, что такое обучение не требует специально организованных занятий и воспринимается детьми как самостоятельная деятельность. Многие родители, дети которых так учились читать и считать, полагали, что дети научились этому самостоятельно, без посторонней помощи. Объяснить полученные факты возможно лишь спецификой развития воображения, где целое воспринимается раньше частей.

Автор считает наиболее оптимальной такую организацию продуктивной деятельности, в процессе которой, во-первых, вопрос содержания замысла, рисунка и технического воплощения решается в единстве и, во-вторых, сама эта деятельность рассматривается в контексте других деятельностей дошкольника. Тогда оказывается, что у дошкольников изобразительная деятельность вовсе не решает задачу изображения реальных предметов. В основе обучения ребенка лежит метод дорисовывания, доделывания, опредмечивания, доосмысления, непосредственно связанный с особенностями воображения.

В работах Е.Е. Кравцовой было углублено представление об игре как ведущем типе деятельности дошкольника. Ведущей деятельностью в этом возрасте является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития. Как показали специально проведенные исследования, сюжетно-ролевая игра действительно занимает центральное место в дошкольном возрасте. Вместе с тем способность ребенка к актуализации сюжетно-ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а с другой — образная игра, в которой он отождествляет себя с различными образами и тем подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности. Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно-ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно-ролевой реализации в образной игре. Точно так же, как режиссерская и образная игра связаны генетической преемственностью с сюжетно-ролевой, сюжетно-ролевая игра, как показано в исследованиях Д.Б. Эльконина, развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская

игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности.

Всестороннее развитие личности ребёнка в дошкольном учреждении обеспечивается специально организованным воспитательно-образовательным процессом, в ходе которого осуществляется нравственное, умственное, эстетическое и физическое воспитание. При этом умственное воспитание ребенка выступает не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Развитие интеллектуальной сферы происходит как в повседневной жизни, в ходе общения с взрослыми, в процессе систематического обучения на занятиях, но и в дидактических играх в дошкольных учреждениях. Важнейшую роль при этом играет систематически осуществляемый процесс развития интеллектуальной сферы.

Развитие интеллектуальной сферы — это целенаправленное воздействие взрослых на развитие активной мыслительной деятельности детей. Оно включает сообщение доступных знаний об окружающем мире, их систематизацию, формирование познавательных интересов, интеллектуальных навыков и умений, развитие познавательных процессов. Основными задачами интеллектуального развития дошкольников являются: формирование правильных представлений об окружающем, о простейших явлениях природы и общественной жизни; развитие познавательных психических процессов — ощущений, восприятий, памяти, воображения, мышления, речи; развитие любознательности и умственных способностей; развитие интеллектуальных умений и навыков; формирование простейших способов умственной деятельности. В дидактических играх создаются благоприятные условия для усвоения детьми достаточно сложных знаний, умений и навыков, для формирования различных способностей детей.

Игровой метод обучения является наиболее эффективным в работе с детьми дошкольного возраста.

В дидактических играх у ребят развиваются не только психические процессы, но и такие важные качества личности, как целеустремлённость, сосредоточенность, и такие социальные чувства, как сопереживание, коллективизм, дружба и другое [17].

В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий, который обеспечивает дальнейшее успешное умственное развитие ребёнка. Дошкольное детство является оптимальным периодом в умственном развитии человека.

В настоящее время, появилось целое направление в педагогической науке — игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) — это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности.

Таким образом, актуальность темы обусловлена тем, чтобы помочь воспитателям и родителям овладеть методикой использования дидактических игр в воспитании и обучении детей, разъяснить значение дидактической игры в интеллектуальном развитии.

Дидактическая игра выполняет задачу:

- получения новых знаний;
- как средство упражнения и закрепления знаний;
- проверка знаний и умений детей;
- практической деятельности;
- активизации познавательных процессов.

Организация дидактических игр осуществляется в трех основных направлениях подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения;
- углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей;
- активизация психических процессов (память внимание, мышление речь) и другое; установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы; определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время);

— выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке;

определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально); подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы картинки, природный материал); подготовка к игре самого воспитателя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре методы руководства игрой; подготовка к игре детей обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи [21].

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);
- объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);
- показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату;
- определение роли воспитателя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием); подведение итогов игры — это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов воспитатель подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приёмов ее подготовки и проведения: какие приёмы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать ее новым материалом в последующей работе.

Таким образом, методически грамотно организованная дидактическая игра способствует развитию интеллектуальной сферы детей.

Выводы:

Подводя итоги первой главы исследования необходимо отметить, что движущими силами развития психики дошкольника являются противоречия, ко-

которые возникают в связи с развитием целого ряда его потребностей. Важнейшие из них: потребность в общении, с помощью которой усваивается социальный опыт; потребность во внешних впечатлениях, в результате чего происходит развитие познавательных способностей, а также потребность в движениях, приводящая к овладению целой системой разнообразных навыков и умений. Развитие ведущих социальных потребностей в дошкольном возрасте характеризуется тем, что каждая из них приобретает самостоятельное значение.

В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов.

Можно констатировать, что дошкольный возраст — начальный этап формирования личности. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения. Соподчинение мотивов состоит в том, что деятельность и поведение детей начинают осуществляться на основе системы мотивов, среди которых все большее значение приобретают мотивы общественного содержания, которые подчиняют другие мотивы. Личные мотивы проявляются в разных видах деятельности. Например, в игровой деятельности ребенок стремится обеспечить себя игрушками и атрибутами игры, заранее не анализируя самого процесса игры и не выясняя, понадобятся ли ему данные предметы в ходе игры. Постепенно в процессе совместной деятельности дошкольников у ребенка формируются и общественно значимые мотивы, выражающиеся в форме желаний сделать что-то для других людей.

Литература:

1. Абрелева М.М. Взаимосвязь самооценок детей и оценок родителей в дошкольном возрасте // Дисс.... канд. наук: 19.00.07. — Л., 1988.
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. труды: В 2т. — М., 1980. — Т. 1.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968.
4. Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. — М., 1980. — Т. 1.
5. Анкудинова Н.Е. Особенности осознания своих умений у детей 3—7 лет. // Дисс....канд. наук. — М., 1959.
6. Антонов Д.В. Формы нравственных переживаний // Вопросы психологии. — 1958. — К» 2.
7. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. — М., 1976.

8. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л., 1970.
9. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1980.
10. Бодалев А.А. Личность и общение. — М., 1983.
11. Божович Л.И. Этапы развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1979. — №2.
12. Борисова З.Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста // Учен. зап. ЛГПИ. — Л., 1956. — Т. 126.
13. Ветер Л.А. Восприятие и обучение. — М., 1969.
14. Ветер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Онтогенез перцептивных действий: Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. — М., 1967.
15. Внешняя среда и психическое развитие ребенка / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, Э. Хабинаковой. — М., 1984.
16. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. — М., 1967.
17. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984. — Т. 4.
18. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. — 1969. — №1.
19. Зигмунд Фрейд. Малое собрание сочинений, «Азбука», 2011 год.
20. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. — Минск, 1985.
21. Гуревич К.М. Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста // Дисс.... канд. наук. — М., 1940.
22. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. — М., 1978.
23. Запорожец А.В. Избр. психол. труды: В 2 т. — М., 1986.
24. Зинченко П.И. О формировании произвольного и произвольного запоминания // Советская педагогика. — 1954. — №4.
25. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.
26. Имедадзе И.В. Изучение мотивационно-волевой готовности шестилеток к школьному обучению // Дисс.... канд. наук. — Тбилиси, 1978.
27. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. — М., 1959.
28. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976.
29. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. — Минск, 1984.

-
30. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.
 31. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. — Кишинев, 1983.
 32. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
 33. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей, — М., 1978.
 34. Лурия А.Р. Сознательное действие, его происхождение и его мозговая организация // Вопросы психологии. — 1969. — № 5.

5. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей

Бладыко Алина Викторовна, магистрант
Белгородский государственный университет

В связи с изменением социально-экономических условий и усложнением информационных процессов в нашей стране все большую актуальность приобретают исследования, связанные с негативными последствиями эмоционального выгорания. Особенно актуальными они являются для преподавателей и учителей. Умение выработать конструктивное отношение к состояниям эмоционального стресса и сведение к минимуму негативного влияния последствий должно составлять одно из профессионально важных качеств преподавателя.

Педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. То есть ему необходимо выполнять все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда.

Деятельность преподавателя непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия [4].

Синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постепенной утраты экспансивной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте [6]. Этот синдром включает в себя три основных составляющие:

Эмоциональное истощение ослабляет физические ресурсы личности, понижает сопротивляемость организма стрессовым агентам, ограничивает ва-

риативность поиска других источников развития, тем самым, выступая препятствием в возникновении потребности саморазвития, самоактуализации.

Редукция личных достижений (осознание своей некомпетентности, не успешности в профессиональной деятельности) ослабляет общую мотивацию, прекращает творческое развитие человека как личности средствами профессии.

Деперсонализация, являя собой личностную отстраненность, проникая в установки, принципы и систему ценностей личности, искажает интегративный компонент личностной зрелости, меняя позитивное отношение к миру на противоположное [1; 2].

Синдром выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью преподавателя, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения специалиста. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой профессиональной помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к студенту как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения [5].

Исаев И.Ф. отмечает, что низкий уровень профессиональной культуры преподавателя может препятствовать формированию мотивационно — ценностного отношения к педагогической профессии, к целям и средствам педагогической деятельности.

Гнездилова О.Н. в качестве факторов, которые могут приводить к профессиональному выгоранию отмечает интровертированность характера, замкнутость и застенчивость, не согласующаяся с требованиями профессии [3].

Многие исследования отмечают наличие у преподавателей состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость) [2].

Проблеме формирования устойчивости к эмоциональному выгоранию у преподавателей со стороны психологии уделено достаточное внимание, однако что касается педагогической стороны этой проблемы то, здесь мы столкнулись с нехваткой специализированной литературы. В психолого-педагогической литературе опубликованы работы, посвященные разработке модели эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон и др.), выделению структурных компонентов выгорания (Э. Пайнс, Т. Кокс) и основных проявлений профессионального «выгорания» (О.Н. Гнездилова, Т.В. Форманюк).

Вместе с тем, проблема изучения особенностей эмоционального выгорания у преподавателей и учителей в образовательном процессе остается недостаточно исследованной.

В связи с необходимостью повышения эффективности профессионального труда при сохранении здоровья и жизнедеятельности работника, нам представляется важным изучение особенностей эмоционального выгорания у преподавателей и учителей.

Проблема исследования: каковы особенности эмоционального выгорания у учителей общеобразовательных учреждений и преподавателей вузов. Решение данной проблемы является целью нашего исследования. Таким образом, **целью данной** выпускной квалификационной работы является изучение особенностей эмоционального выгорания у учителей и преподавателей.

Объект исследования: эмоциональное выгорание.

Предмет исследования: эмоциональное выгорание у учителей и преподавателей.

Гипотеза исследования: процесс формирования устойчивости к эмоциональному выгоранию у преподавателей и учителей будет эффективным, если:

- определены сущностные, структурные и содержательные характеристики эмоционального выгорания у преподавателей и учителей в образовательных учреждениях;

- выявлены особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей;

- рассмотрено влияние специфики профессиональной деятельности учителей и преподавателей на эмоциональное выгорание;

- разработаны методические рекомендации по формированию устойчивости к эмоциональному выгоранию у преподавателей и учителей.

В качестве конкретных диагностических методик исследования выступили такие как:

1. Методика диагностики парциальной направленности педагога.
2. Методика определения уровня эмоционального «выгорания» К. Маслач, С. Джексон, адаптирован Н.Е. Водопьяновой.

Использованные в работе методики — стандартизированные тесты, дающие возможность проведения количественного и качественного анализов полученных результатов.

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), факультетов психологии и теологии, а так же средней образовательной бюджетной школы

№31 г. Белгорода. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

В рамках работы мы провели исследование, в котором принимало участие 40 педагогов из разных образовательных учреждений.

Исследование выявило, что у большинства учителей эмоциональное выгорание имеет высокие показатели по шкале «Эмоциональное истощение» и «Редукция личностных отношений», что объясняется следующими особенностями у учителей:

1) негативное оценивание себя (учитель зачастую оценивает себя негативно в отличии от преподавателя, у учителя присутствуют мысли о незаслуженном положении в обществе, недостаточной оценки со стороны окружающих);

2) нервно-психические нагрузки (которые как мы можем предположить, являются, острым реагированием на претензии со стороны родителей учащихся и руководства).

Однако у преподавателей эмоциональное выгорание имеет высокие показатели лишь по шкале «Эмоциональное истощение», что указывает на следующие особенности:

1) усталости от всего (подавленность, незащищенность, отсутствие желания, страх ошибок, страх неопределенных неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточно сильным, компетентным, недостаточно совершенным к высоким требованиям со стороны руководства).

2) сам преподавательский труд (ежедневная повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппарат; проведение семинарских и практических занятий требует постоянной «активной работы сознания»; оценка положительных моментов в ответах и корректировка недочетов; подведение итогов, и раздача кратких рецензий).

Таким образом, мы выяснили, что характер профессиональной деятельности учителей и преподавателей показывает особенности, которые влияют на проблему эмоционального выгорания. Для снижения эмоционального выгорания необходимо, чтобы педагоги осознали всю сущность проблемы, а для этого важно устраивать семинары, просветительские мероприятия, с помощью которых они поймут, что все проходит, главное захотеть. При сильно проявляющихся симптомах необходима коррекция и консультирование по запросам.

Хотелось бы отметить, что проанализировав литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу, что у учителей все показатели выгорания выше

в течение всего учебного года и возрастают наиболее интенсивно к концу года, у преподавателей выгорание начинает развиваться к середине учебного года. У учителей выгорание проявляется более интенсивно, системно и комплексно, затрагивая эмоциональный уровень, сферу отношений к себе, к окружающим и к профессии, а у преподавателей в сфере эмоций, довольно ярко и при меньшем проявлении выгорания проявляются негативные изменения в сфере отношений к себе, своим достижениям, окружающим людям и работе.

Так же мы выяснили, что особенности в развитии выгорания у учителей и преподавателей обусловлены особенностями специфики профессиональной деятельности, а также особенностями возраста контингента учителей и преподавателей. У учителей работа является более стрессогенной, монотонной, напряжённой, а у преподавателей перегрузки носят временный характер. У учителей преобладают направленность на общение и одобрение в профессиональной деятельности, мотивация педагогического призвания, духовные и просоциальные ценности, у преподавателей — направленность на преподаваемый предмет, сопутствующие мотивы, связанные со статусом, самоутверждением, и индивидуалистические ценности престижа, сохранения индивидуальности.

Однако различия у учителей и преподавателей проявляются в большей выраженности внутренней конфликтности у учителей и закрытости у преподавателей. В эмоциональном выгорании у учителей превалирует шкалы по «Эмоциональному истощению» и «Редукции личностных отношений». В эмоциональном выгорании у преподавателей доминирует шкала «эмоционального истощения».

Было выяснено, что преимуществами у учителя и преподавателя являются: удовольствие от взаимодействия с подрастающим поколением, от процесса преподавания, передачи своих знаний и опыта учащимся; реализация постоянного стремления к совершенствованию в своем предмете, к самообучению. Ограничениями профессии выступают: отсроченный во времени результат труда, значительные психоэмоциональные нагрузки (при ведении большого количества учебных групп, от взаимодействия с трудными учащимися); ненормированное рабочее время; низкий уровень заработной платы; повышенная нагрузка на голосовые связки (горло) и ноги.

На основании вышеизложенного следует, что цель: изучение особенностей эмоционального выгорания у учителей и преподавателей, достигнута.

Литература:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. — М.: PerSe. — 2001. — 511 с.
2. Вопросы истории образования/ Гришин В.А., Зятева Л.А., Петрова И.Л., Прядехо А.А., Сосин И.Я. — Б.: Издательство БГПУ, 1999.
3. Гнездилова О.Н Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. — 2006. — №4.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. — М.: Наука, 1983. — 368 с.
5. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества. — Педагогика №5, 1997.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. — М.: Прогресс, 2002. — 123—130 с.

6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Прогнозирование результатов первичной адаптации персонала на основе дискриминантного анализа

Волкова Наталья Владимировна, соискатель
Санкт-Петербургский государственный университет

Важной задачей для любого предприятия является прогнозирование срыва адаптации для отдельного субъекта деятельности, т.к. набор персонала представляет собой длительный и дорогостоящий процесс. Помимо материальных затрат, на проведение собеседований и оценку кандидатов как руководители, так и сотрудники службы персонала тратят свое рабочее время, которое могло бы быть использовано для достижения ключевых целей организации. Тем не менее, вновь принятые сотрудники приходят с различным профессиональным опытом, определенным взглядом на результаты работы, а также имеют свои ценности, которые могут расходиться с принятыми на предприятии. Соответственно, в процессе отбора необходимо установить насколько кандидат будет отвечать требованиям той организационной роли, которую ему предстоит выполнить в процессе труда. Администрации предприятия, посредством такого процесса, как организационная социализация [4,117], и одного из её этапов — первичной адаптации персонала [2,61], необходимо найти способы, позволяющие привести ценности и профессиональные цели человека в соответствие с принятыми в ней нормами и правилами. Задача данной статьи — выделить социально-психологические факторы, которые позволят определить характеристики успешного для данной организационной культуры кандидата на работу и установить их связь с результатами первичной адаптации персонала. В связи с этим, исследование было разделено на три стадии:

- 1) определение критериев, на основе которых можно сформировать социально-психологические факторы первичной адаптации персонала;
- 2) определение метода математического моделирования для прогноза результатов первичной адаптации персонала;

3) формирование прогностической модели и выделение значимых, для данной организационной культуры, социально-психологических факторов.

Процесс первичной адаптации персонала, рассматриваемый в контексте культуры предприятия, имеет свои особенности, которые определяются не только организационной средой, но и личностными характеристиками человека, его притязаниями, ожиданиями, профессиональной направленностью и стратегией развития. Немаловажную роль здесь играют установки новичка относительно профессиональной деятельности и возможность их реализации в рамках организационной культуры, а также его способность адаптироваться к особенностям нового коллектива.

Одним из аспектов профессионального развития личности, а также ее самореализации является сознательное планирование карьеры. Таким образом, карьерные ориентации, сформированные в процессе общей социализации, могут выступать в качестве характеристики профессиональной адаптации, а также дополнительного критерия при подборе персонала. Они решают две задачи — с одной стороны отражают профессиональные установки новичка по отношению к карьере и работе, а с другой — их можно сопоставить с ценностями организации, и, соответственно, с её культурой.

Способность новичка адаптироваться к особенностям нового коллектива отражается в уровне социально-психологической адаптации. Такой вид регулирования собственного поведения в целях соответствия требованиям социальной ситуации как самомониторинг является той характеристикой личности, которая позволяет прогнозировать её результаты для конкретного субъекта деятельности.

Помимо профессиональных и личностных характеристик, стабильность сотрудника находится под влиянием ряд социально-демографических факторов. Учитывая, что формирование целей карьеры тесно связано с возрастом кандидата, этот показатель был взят в качестве одного из критериев для прогноза первичной адаптации персонала.

Следовательно, *карьерные ориентации*, как профессиональные установки субъекта деятельности, *уровень самомониторинга*, как характеристика личности, и *возраст* новичка, как социальный детерминант, можно рассматривать в качестве социально-психологических факторов первичной адаптации персонала. На их основе формируются характеристики успешного для данной организационной культуры кандидата на работу.

Социально-психологические факторы были использованы для установления взаимосвязи с результатами первичной адаптации персонала (останется

новичок работать в организации или нет) и составления портрета стабильного сотрудника.

Следующая стадия исследования была реализована с использованием метода дискриминантного анализа (далее — ДА), который позволяет выявить различия между априорно заданными группами объектов по нескольким переменным одновременно [1,25; 3,102]. Преимуществом данного подхода является то, что после того, как с помощью статистических программ построены дискриминантные (прогнозирующие) функции, прогнозирование можно производить вручную или использовать любой настольный компьютер. По существу, решающее правило, позволяющее отнести новый элемент (объект) по имеющимся признакам к одному из классов данного множества, представляет собой формулу, в которой после каждого признака стоит весовой коэффициент, что, в свою очередь, дает возможность решать задачу индивидуального прогноза результатов первичной адаптации персонала.

В ходе ДА были выполнены следующие этапы:

- первичный отбор признаков для построения прогностической модели;
- определение выборки;
- отбор информативных переменных;
- вычисление дискриминантной функции.

Первичный отбор признаков производился на основе результатов исследования, в котором приняли участие 87 человек из двух гипермаркетов зарубежной розничной сети, расположенных в Москве ($n=56$) и Санкт-Петербурге ($n=31$). Социально-психологические факторы первичной адаптации персонала были получены следующими методами:

- *уровень самомониторинга* был измерен с помощью теста самомониторинга (Снайдер М., адаптирован Хороших В.В., 2004);
- для выявления *карьерных ориентаций* применялся опросник «Якоря карьеры» (Шейн Э., адаптирован Чикер В.А., 2004) который дополнен шкалой «Патриотизм» из опросника «Привлекательности культуры» (Снетков В.М., 2003);
- социальный параметр «*возраст*» был получен из анкетных данных респондентов.

В ходе построения прогностической модели все респонденты были разделены на два класса: адаптированные (стабильный состав) и неадаптированные (те, кто уволился из организаций) сотрудники. Таким образом, статус был выбран группирующим показателем, а в качестве характеризующих его признаков использовались социально-психологические факторы первичной

адаптации персонала, которые составили исходную совокупность дискриминантных переменных. В ходе исследования выбранные признаки были зарегистрированы у всех респондентов до начала работы в организации.

В качестве способа отбора информативных дискриминантных переменных был использован пошаговый метод с включением (Forward stepwise), с помощью которого на каждом шаге оценивается вклад в функцию дискриминации не включенных в модель переменных. Переменная, дающая наибольший вклад, включается в модель, далее происходит переход к следующему шагу. Итогом данного этапа ДА стало сокращение исходного количества переменных, описывающих зависимость, и выделение следующих информативных («значимых») признаков (табл. 1):

- для Санкт-Петербурга — вызов (В), возраст, интеграция стилей жизни (ИСЖ) и служение (Сл);
- для Москвы — менеджмент (М) и самомониторинг (СМ).

Анализ вклада выделенных переменных в классификацию, прежде всего, демонстрирует высокую значимость их совокупной дискриминативной способности ($F=7.08$; $p=0.0005$ — для СПб и $F=7.8$; $p=0.0011$ — для Москвы). Для Москвы наиболее сильной стала карьерная ориентация *менеджмент* ($F=10.41$; $p=0.002$), при этом шкала *самомониторинга* ($F=9.22$; $p=0.004$) имеет близкие к ней значения. Полученная информация показывает, что в анализируемом регионе эти две переменные наилучшим образом позволяют различать группы стабильных и не стабильных сотрудников. В Санкт-Петербурге доминирует с большим отрывом карьерная ориентация *вызов* ($F=16.35$; $p=0.0004$), соответственно, наибольший вклад дает она, а остальные показатели дополняют классификацию, усиливая отличия стабильных сотрудников от тех, кто покидает предприятие. Итак, в ходе дискриминантного анализа для каждого региона в коммерческой организации у новичков зафиксированы различные, как по количеству, так и по составу, информативные переменные, которые наилучшим образом различают заданные нами группы (стабильный состав и уволенные) (табл. 1). Этот факт, вероятно, констатирует значимые и взаимосвязанные социально-психологические факторы первичной адаптации персонала для каждого предприятия, которые необходимы для эффективного исполнения организационных ролей и усвоения корпоративной культуры.

На следующем этапе ДА отобранное подмножество наиболее информативных переменных использовалось для вычисления дискриминантной функции. Этот шаг необходим для того, чтобы увидеть в каком отношении каждая из них вносит вклад в различие между группами стабильных и уволенных со-

Таблица 1

Информативные переменные, выделенные
в ходе дискриминантного анализа *)

Группа	Коммерческая организация в г. Москва (ДА-1)		Коммерческая организация в г. Санкт-Петербург (ДА-2)	
	Выделенные переменные	% правильности N — количество респондентов	Выделенные переменные	% правильности N — количество респондентов
Кадровый состав	менеджмент СМ	80.36 % N=56	вызов возраст ИСЖ служение	87.1 % N=31

*) все выделенные переменные представлены в порядке их вклада в классификацию.

трудников. Соответственно, в ходе данного этапа ДА были сформированы канонические переменные, которые характеризуют комплекс взаимосвязанных показателей. С точки зрения адаптации персонала анализ полученных взаимосвязей направлен на определение структуры социально-психологических факторов, доминирующих в условиях конкретной организационной культуры. Таким путем можно подойти к пониманию различий между стабильными сотрудниками и теми, кто увольняется из организаций.

Для каждой информативной переменной были вычислены коэффициенты, что позволило записать классифицирующие функции по регионам. Прогностические модели представим следующим образом:

для Санкт-Петербурга: $\hat{Y}_1 = 4.55B + 0.73\text{Возраст} + 0.38\text{ИСЖ} + 2.11\text{Сл}$

$\hat{Y}_2 = 2.81B + 0.55\text{Возраст} + 1.50\text{ИСЖ} + 1.55\text{Сл}$

для Москвы: $\hat{Y}_1 = 1.02M + 0.46\text{См}$

$\hat{Y}_2 = 1.57M + 0.17\text{См}$

где \hat{Y}_1 — классифицирующая функция, описывающая 1-ю группу (стабильный состав);

\hat{Y}_2 — классифицирующая функция, описывающая 2-ю группу (уволненные);

B , ИСЖ, Сл, М — результаты измерения шкал из опросника «Якоря карьеры»;

См — результаты теста самомониторинга;

Таблица 2

Данные дискриминантного анализа по предсказанию классификации групп

Показатели	ДА-1 (Москва)			ДА-2 (Санкт-Петербург)		
	Стаб. состав	Уволенные	По всей организации	Стаб. состав	Уволенные	По всей организации
Процент правильности определения исходных данных	95.12 %	40 %	80.36 %	82.35 %	92.86 %	87.1 %
Количество респондентов	41	15	56	17	14	31
Средний возраст (лет)	30.37	29.2	30.05	34.14	28.14	31.43

Возраст — возраст респондента на дату обследования.

Следовательно, зная результаты опросника «Якоря карьеры», теста самомониторинга и возраст новичка можно вычислить Y_1 и Y_2 . Решение об отнесении к 1-й или 2-й группе принимается через сравнение значений функций:

— $Y_1 > Y_2$, объект относится к 1-й группе, которая характеризуется успешными результатами адаптации;

— $Y_1 < Y_2$, объект относится ко 2-й группе, где наблюдаются признаки не стабильности сотрудников.

Предлагаемый способ дает вероятность правильного прогноза в 80.36 % случаев для Москвы и в 87.1 % — для Санкт-Петербурга (табл. 2). Соответственно, полученные модели могут быть использованы в качестве индивидуальных прогнозов для результатов первичной адаптации персонала в данных организациях.

Как видно из таблицы 2, процент правильности определения стабильного состава не всегда доминирует, несмотря на большее количество респондентов, вошедшее в его состав. Так для Санкт-Петербурга уволенные сотрудники были отнесены к исходной группе в 92.86 %, а стабильный состав — 82.35 %. Этот факт, учитывая высокую текучесть в данной организации, может констатировать, что увольняются люди, которые ориентировались на декларируемые ценности, и не были готовы к тому, что придется работать в других условиях.

Вероятно, система подбора персонала в этом гипермаркете не учитывает существующие особенности организационной культуры.

Тем не менее, в совокупности, кадровый состав Санкт-Петербурга оказался более монолитным, т.к. 87.1 % респондентов отнесены к «своей» группе на основе четырёх информативных дискриминантных переменных, тогда как в Москве аналогичный показатель отмечен на уровне 80.36 % и всего лишь с двумя выделенными признаками.

Итак, подводя общие итоги дискриминантного анализа можно сказать, что полученные классификации, не только обеспечили высокое качество распознавания, но и позволили выявить некоторые закономерности адаптации субъектов деятельности к организационной культуре. Для каждого предприятия был выделен свой ряд социально-психологических факторов, положительно взаимосвязанных с результатами первичной адаптации персонала, которые характеризуют стабильных сотрудников, предпочитающих осуществлять свою профессиональную деятельность в рамках определенной культуры.

Таким образом, на основе таких социально-психологических факторов, как уровень самомониторинга, карьерных ориентаций и возраста можно сформировать характеристики сотрудника, для которого процесс первичной адаптации, и соответственно, организационной социализации будет протекать успешно в рамках предприятия.

Литература:

1. Бессокирная Г.П. Дискриминантный анализ для отбора информативных переменных. // Социология:4М, № 16, 2003, с. 25–35.
2. Волкова Н.В. Особенности управления организационной социализацией при вхождении персонала в компанию. — II Международная заочная научно-практическая конференция «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества»: сборник материалов конференции (15 февраля 2012 г.). — Краснодар, 2012. — 250 с., с 59–63.
3. Наследов А.Д., Тарасов С.Г. Применение математических методов в психологии. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2001. — 208 с.
4. Cooper H.D., Anderson N. Organizational Socialization: A field study into socialization success and rate. / International journal of selection and assessment, 2005 — volume 13, №2, pages 116–128.

Комплексный подход организации психологического сопровождения работы с семьей в условиях ДДИ

Ермолаева Елена Владимировна, педагог-психолог;
Иванова Ирина Владимировна, педагог-психолог;
Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог
Детский дом-интернат «Южное Бутово» (г. Москва)

В статье поднимаются вопросы социально-психологического статуса семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, ее запросов и возможностей на примере исследования проведенного ДДИ «Южное Бутово». Рассматриваются профессиональные возможности и личностные особенности специалистов работающих в данной сфере.

Начало работы с семьей для наших специалистов в ДДИ «Южное Бутово» было обусловлено, возрастающими запросами родителей детей-инвалидов, посещающих учреждение. В запросах родителей зачастую отражались, не столько интерес к процессу обучения, воспитания, условиям пребывания, сколько тревога, переживания за состояние ребенка.

Семья является общественным институтом, исторически призванным решать воспитательные задачи. На протяжении тысячелетий семья была основной формой социализации подрастающего поколения. Она представляет собой первый социальный институт, в котором ребенок обучается приемам усвоения культурных ценностей. Именно в семье в сознании ребенка формируются представления о жизненных целях, нравственных ценностях, добре и зле, вырабатываются образцы поведения.

Вопрос о роли семьи в формировании человека издавна являлся предметом изучения многих поколений ученых, начиная с древности. Античная педагогика отразила взгляды философов того времени на проблему воспитания в трудах Гераклита, Протагора, Демокрита, Сократа, Аристотеля, Платона и других. Творческая мысль античных педагогов-философов стремилась определить методы, содержание и средства воспитания детей. Предпринимались первые попытки и к осуществлению периодизации детского развития (Гераклит, Аристотель).

Когда в семье появляется ребенок, семья меняется. Если в семье появляется особый ребенок, семья меняется еще больше, меняется повседневная

жизнь членов семьи, их психологическое состояние, их контакты с внешней средой и т.д. (Lynch R.T., Morley K.L., 1995). Они уже не равны себе прежним и, исходя из этого нового статуса, относятся к ребенку иначе, чем, если бы он был здоров (Зарецкая Н.Ю., Бурк О.А., 2006).

Семья, в которой живет больной ребенок, оказывается особой группой, которой соответствует присущая только для нее атмосфера межличностных отношений. Эти отношения по-разному проявляются и в различной степени влияют на развитие ребенка, протекание его заболевания, а также общее психическое состояние самих родителей. (Полоухина Е.А., 2009)

Анализ отдельных проблем семьи ребенка с отклонениями в развитии изложен в трудах Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой (1998); Т.А. Добровольской, Н.Б. Шабалиной (1991, 1993); С.Д. Забрамной (1993); А.И. Захарова (2000); В.В. Ткачевой (1998, 1999, 2005); И.И. Мамайчук, (2001); Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной (2003); Г.А. Мишиной (2001); М.М. Семаго (1996, 1998); А.С. Спиваковской (1986, 1999); В.В. Юртайкина, О.Г. Комаровой (1996) и др.

В исследованиях авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с отклонениями в развитии с окружающими, восприятия этого ребенка близкими для него людьми и развития самого ребенка как личности.

Большинство работ сфокусировано на изучении того, как имеющиеся особенности семейных отношений влияют на развитие ребенка с отклонениями в развитии, и, сравнительно немного работ рассматривают обратное влияние: как рождение ребенка с отклонениями в развитии сказывается на семейном функционировании.

Согласно системной семейной теории, члены семьи — элементы одной системы, и если меняется один член, все остальные также претерпевают изменения, в свою очередь обратно влияя на первого (Бейкер К., Варга А.Я., 2008).

В современной литературе многие педагоги, психологи и психиатры отмечают важность вовлечения родителей в процесс работы с ребенком. Эффективное взаимодействие с родителями помогает закрепить новые формы поведения ребенка, повышает чувство родительской компетенции. Исследователи, работающие в области детско-родительских отношений, обозначают необходимость рассматривать ребенка как часть большой динамической системы (например, семья или школа), отношения в которой являются взаимозависимыми. Вовлечение родителей определяется как широкий круг взаимодействий между родителями и учителями, психотерапевтами или школьными психологами. (Савина Е.А., 2008. — 223 с.)

Анализ проведенных исследований показал, что проблемы, связанные с воспитанием ребенка с интеллектуальной недостаточностью влекут за собой нарушения эмоциональной и социальной сферы родителей и семьи в целом, что ведет к искажению родительского отношения к детям. Трудности, связанные с воспитанием аномального ребенка, приводят к серьезным долговременным изменениям в эмоциональном состоянии матерей. Необходимость затрачивать огромные усилия на решение проблем, связанных с ним, блокирует достижение значимых для матери целей, что приводит к состоянию ее фрустрированности, субдепрессии, росту нервно-психического напряжения, искажению самооценки, психо-соматическим нарушениям.

Для преодоления кризиса членам семьи инвалида необходима помощь специалистов, способных не только снабдить их информацией и рекомендациями относительно состояния инвалида, но и обратить внимание на их тяжёлые чувства и переживания. (Галасюк И.Н., 2011)

Вместе с тем, вопрос о потребности самих родителей в психологической помощи, ее формах, содержательной стороны остается открытым. Исследования проведенные ДДИ «Южное Бутово» помогли определить социально-психологический статус семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, ее возможности и потребности, а так же потенциал специалистов в оказании поддержки и сопровождения таким семьям.

Детский дом-интернат на сегодняшний день посещают 117 детей, имеющих семью. Мониторинг проводился в июле-сентябре 2011 года, в исследовании приняло участие около 42% родителей. Такое число респондентов объясняется тем, что многие семьи вместе с детьми были на летнем отдыхе, 4 родителя отказались от участия в исследовании, мотивируя выпускным возрастом детей. Количество опрошенных родителей — 49, из них 39 (79.6%) матерей, 3 (6.1%) бабушки, 5 (10.2%) отцов, 2 (4.1%) опекунов семей.

Дети из этих семей находятся на различных формах пребывания: на постоянном пребывании 5 (10.2%) детей, на 5-тидневной — 30 (61.2%), в группе милосердия — 5 (10.2%); в группе дневного пребывания — 14 (28.6%).

В исследовании, также, приняли участие 2 (4.1%) опекунов семей. Оба опекуна — бабушки, со средним образованием, пенсионерки. Одна материально обеспеченная (2%), другая нуждающаяся (2%).

Опрос показал, что матерей с высшим образованием 22 (44.9%), со средне-специальным — 12 (24.5%), со средним — 14 (28.6%). Отцов с высшим образованием 13 (26.5%), со средне-специальным — 9 (18.4%), со средним — 12 (24.5%).

Представляет интерес изучение влияния присутствия в семье ребёнка-инвалида здоровых братьев и сестёр. В нашем исследовании семей, имеющих других детей, кроме ребёнка-инвалида 29 (59,2%), из них на дневном пребывании 10 (20,4%), на 5-ти дневном — 14 (28,6%), на постоянном — 5 (10,2%). Семей, имеющих только одного ребёнка-инвалида 20 (40,8%), из них на дневном пребывании 4 (8,2%), на 5-ти дневном — 15 (30,6%), на постоянном — 1 (1,9%).

Мы наблюдаем, примерно одинаковое число детей посещающих ДДИ в 5-ти дневном режиме, однако родители, имеющие одного ребёнка в семье, менее склонны определять его на постоянное пребывание, в то же время семьи, имеющие и здоровых детей, охотнее выбирают дневную форму пребывания.

В семьях имеющих других детей, кроме ребёнка-инвалида 2 (4,1%) считают взаимоотношения с детьми неблагополучными, 24 (49%) — благополучными. Семьи, имеющие только единственного ребёнка, считают свои взаимоотношения с ребёнком благополучными в 15 (30,6%) случаях, неблагополучными в — 1 (1,9%).

Важным фактором при выборе формы пребывания является материальная обеспеченность семьи. Среди семей детей ОДП обеспеченных 8 (16,3%), малообеспеченных — 2 (4,1%), нуждающихся — 4 (8,2%), находящихся на 5-ти дневном пребывании обеспеченных 10 (20,4%), малообеспеченных — 16 (32,7%), нуждающихся — 3 (6,1%), на постоянном пребывании — обеспеченных 2 (4,1%), малообеспеченных — 2 (4,1%), нуждающихся — 2 (4,1%).

Нуждающиеся семьи чаще выбирают дневную форму пребывания, возможно, это связано с максимальным сохранением размера пособий на ребёнка-инвалида. Однако, и обеспеченные семьи предпочитают для своего ребёнка ОДП, вероятно, ощущение достатка позволяет больше времени проводить с ним. Малообеспеченные семьи чаще останавливаются на 5-ти дневном режиме для детей, по их мнению, он является для них наиболее удобным для организации работы, в этих семьях чаще работают оба родителя.

Около 30% семей детей-инвалидов проживают совместно с другими родственниками: бабушками, дедушками, дядями и тетями, их семьями. Такие семьи мы будем называть расширенными. Анализ особенностей этих семей представляет несомненный интерес, влияние родственников проживающих совместно на социальное и психологическое состояние семьи также имеет место.

Расширенные семьи считают себя обеспеченными в 8 (16,3%) случаях, малообеспеченными — 6 (12,3%), нуждающихся — 1 (1,9%). Из них на дневном

пребывании 3 (6.1 %), на 5-ти дневном — 10 (20,4 %), на постоянном — 2 (4.1 %).

Около 80 % опрошенных родителей оценивают свои взаимоотношения с ребенком как благополучные. Из них знают индивидуальные особенности своих детей 27 (55.1 %), любимые занятия ребенка — 36 (73.5 %), не знают — 12 (24.5 %) и 3 (6.1 %) соответственно. Все родители, чьи взаимоотношения с детьми неблагополучны, утверждают, что знают индивидуальные особенности своих детей и их любимые занятия, они также в поведении своего ребенка отмечают лишь активность и застенчивость, исключая пассивность и застенчивость.

Примерно половина всех опрошенных родителей привлекают детей к выполнению семейно-бытовых обязанностей. В воспитании детей родители с неблагополучными взаимоотношениями с детьми не используют дружеские контакты. Им также сложнее организовывать досуг ребенка.

Большинство 36 (73.5 %) родителей, которые оценивают свои взаимоотношения с ребенком как благополучные, указывают на отсутствие частых конфликтов. Остальные, напротив отмечают конфликты как частые или затрудняются ответить.

Единство требований в воспитании (51 %) и соблюдение рекомендаций специалистов ДДИ (42,8 %) также характерно для семей с благополучными взаимоотношениями с ребенком. Однако почти треть из них затрудняются ответить или жалуются на отсутствие единства требований в воспитании, несоблюдение рекомендаций. Эти родители, активно выражают запрос на работу с психологом. Лишь 7 (14.3 %) заявляют, что не нуждаются в работе с психологом, в большинстве это родители, с которыми опрос проводился не в условиях консультирования, индивидуальной, заблаговременно назначенной встречи, а спонтанно, без специальных условий или заочно.

При выборе желаемых мероприятий и ДДИ родители чаще отмечали праздники, развлечения, досуговые мероприятия, наиболее приемлемыми формами работы с психологом и другими специалистами для них были индивидуальные консультации.

Такой приоритет в выборе, вероятно, стал неслучайным, находясь, длительное время в фрустрирующей ситуации родители ребенка-инвалида, зачастую исчерпывают ресурс для активных действий, участия в дидактических мероприятиях. Усталость, неверие в свои силы, отсутствие значительных успехов в развитии ребенка заставляет отказываться от участия в семинарах, лекциях, занятиях для родителей.

Немногие родители могли сформулировать тематику интересующей литературы, большинство из них сообщали, что уже все читали, знают или говорили, что все равно уже ничего не поможет. Вторая часть исследования была посвящена изучению профессиональной и личностной готовности специалистов ДДИ к работе с семьей ребенка-инвалида.

В исследовании приняли участие 59 специалистов ДДИ «Южное Бутово». Из них 52 (88 %) женщины, 7 (12 %) мужчин. Специалисты представлены, в основном средним возрастом: до 30 лет 13 (22 %), от 30 до 45 лет – 21 (35 %), от 45 до 55 лет 19 (32 %), старше 55 лет 7 (12 %).

Большинство специалистов имеют высшее образование 43 (73 %) специалистов, неполное высшее – 3 (5 %), средне-специальное – 14 (23 %).

Значительная часть опрошенных сотрудников имеет стаж работы в данной должности более 5 лет. До 3-х лет – 9 (15 %) от 3-х до 5 лет – 10 (17 %), от 5 до 10 лет – 21 (35 %), более 10 лет – 4 (6 %), более 20 лет – 16 (27 %). Стаж работы в учреждении – до 3-х лет – 16 (27 %), от 3 до 5 лет – 26 (44 %), от 5 до 10 лет – 18 (30 %). (Рис. 11)

Работа с инвалидами проводится по следующим направлениям: диагностика – 33 (56 %), индивидуальные консультации – 10 (17 %), индивидуальная коррекционно-развивающая работа – 42 (71 %), групповая работа – 19 (32 %), режимные моменты – 20 (34 %), классно-урочная работа – 23 (39 %).

Специалисты выделяют следующие направления работы: индивидуальная – 17 (28 %), групповая – 3 (5 %), проведение лекций – 1 (17 %), проведение совместных досуговых мероприятий – 4 (6 %), работа не проводится – 16 (27 %), другое – 23 (39 %).

В учреждении работает 3 педагога-психолога и 1 медицинский психолог, все они приняли участие в опросе. Специалисты-психологи отмечают в 13 случаях, что владеют знаниями и умениями, необходимыми для проведения психообразовательной деятельности с инвалидами и их родственниками, и в 3-х случаях, что эти знания и умения слабые. Знания по проблемам семьи инвалида отмечаются психологами как достаточные в 14 случаях, слабые – в 4, отсутствуют – в 2 случаях. Психологи указывают, что в полной мере владеют техниками групповой работы в 14 случаях, знания в этой области как слабые отмечают в 2 случаях.

В исследовании педагоги отмечали следующие критерии, как возможные для оценки деятельности специалиста социальной сферы: ценности, смыслы,

жизненные стратегии; уровень образования; личностные качества; коммуникативная эффективность; удовлетворенность клиента оказанными услугами.

В блоке ценности, смыслы, жизненные стратегии отметили оптимизм как важное 44 (74 %), выраженность данного критерия у себя 21 (35 %); ролевую пластичность 52 (88 %), выраженность у себя — 18 (30 %); креативность в решении профессиональных проблем — 38 (64 %), выраженность у себя — 10 (17 %); понимание себя, как творца своей профессии 39 (66 %), выраженность этого качества у себя 17 (28 %); уважение к себе — 48 (81 %), выраженность у себя — 19 (32 %).

В блоке уровень образования отметили необходимые знания в области работы с семьей инвалида как важное 37 (62 %), выраженность данного критерия у себя 8 (13 %); владение практическим инструментарием для работы в социальной сфере 40 (68 %), выраженность у себя — 14 (23 %); опыт применения технологий — 36 (61 %), выраженность у себя — 11 (18 %); умение анализировать результаты своей работы 43 (73 %), выраженность этого качества у себя 15 (25 %); способность, стремление к профессиональному саморазвитию — 47 (79 %), выраженность у себя — 25 (42 %).

В блоке личностные качества отметили толерантность как важное 47 (79 %), выраженность данного критерия у себя 23 (39 %); эмпатийность 41 (69 %), выраженность у себя — 19 (22 %); внимательность — 49 (83 %), выраженность у себя — 30 (51 %); тактичность 52 (88 %), выраженность этого качества у себя 34 (57 %); ответственность — 53 (90 %), выраженность у себя — 44 (74 %), способность вызывать доверие как важное 50 (82 %), выраженность данного критерия у себя 26 (44 %); открытость 36 (61 %), выраженность у себя — 27 (45 %); интернальность — 45 (76 %), выраженность у себя — 30 (51 %); уверенность в себе 44 (74 %), выраженность этого качества у себя 16 (27 %); целеустремленность — 51 (86 %), выраженность у себя — 29 (49 %); стрессоустойчивость — 48 (81 %), выраженность у себя — 17 (28 %).

В блоке коммуникативная эффективность отметили профессиональную коммуникабельность как важное 48 (81 %), выраженность данного критерия у себя 28 (47 %); способность выдерживать сильные эмоции клиента 47 (79 %), выраженность у себя — 16 (27 %); активность в профессиональных контактах — 41 (69 %), выраженность у себя — 18 (30 %); умение понимать и прогнозировать поведение другого человека 44 (74 %), выраженность этого качества у себя 20 (34 %); способность работать в команде — 46 (78 %), выраженность у себя — 30 (51 %), умение находить общий язык с инвалидами

разных категорий как важное 50 (82 %), выраженность данного критерия у себя 23 (39 %).

В блоке удовлетворенность клиента оказанными услугами отметили Отсутствие жалоб со стороны клиента как важное 26 (44 %), выраженность данного критерия у себя 20 (34 %); Объективное улучшение психосоматического самочувствия 33 (56 %), выраженность у себя — 17 (28 %); Выражение благодарности — 25 (42 %), выраженность у себя — 17 (28 %), и степень выраженности данного качества у него

Таким образом, семья ребенка-инвалида, имея различный состав, материальное положение испытывает схожие трудности в переживании стресса, при этом, заявляя о желании получать психологическую помощь, как правило, избегает активных действий, возлагая инициативу в исполнении на специалистов. Родителям сложно сформулировать запрос для психологической работы. В свою очередь, многие специалисты, работающие с детьми-инвалидами и их семьями, испытывают дефицит знаний в этой области, ощущают себя неуверенно, сами нуждаются в психологической поддержке. В силу разных причин, педагогам бывает сложно наладить продуктивный контакт с родителями, выбрать формы и содержание совместной работы. Они могут испытывать затруднения в определении стратегии выхода из конфликтных ситуаций. Ощущают неудовлетворенность результатами своей работы. Это свидетельствует о необходимости комплексного подхода в решении проблем социальной сферы в работе с семьей ребенка инвалида.

Литература:

1. Ахола Т., Фурман Б. Терапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение. — СПб., 2001.
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. — М., 2000 .
3. Витакер К., Бамбери В. Танцы с семьей. — М., 1997.
4. Игровая семейная психотерапия. Под ред. Шефера Ч., Лоис К., — СПб., 2001.
5. Московкина А.Г. Изучение стереотипов отношения к умственно-отсталому ребенку учителей и родителей / А.Г. Московкина, Е.В. Пахомова, А.В. Абрамова // Дефектология. — 2000. — №2. -с. 38–41.
6. Русалова М.Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека / М.Н. Русалова. М.: Наука, 1979. — 170 с.

7. Скворцов И.А. Психологические особенности родителей при неврологической инвалидности ребенка / И.А. Скворцов, Т.Н. Осипенко, Н.П. Дедов // Исцеление. М., – 1995. – Вып.2.1. С.397–423.
8. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса/Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001.
9. Ткачева В.В. Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. . канд. психол. наук: 19.00.01 / В.В. Ткачева М., 1999.

Тенденции выбора брачного партнера молодыми людьми, воспитанными в семьях повторного брака

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

В условиях постоянно возрастающего количества разводов, достаточно распространенной альтернативой традиционным брачно-семейным отношениям является повторный брак, который создается человеком (людьми), ранее уже состоявшим (и) в брачных отношениях. По мнению ряда исследователей, такая форма семейных отношений подразумевает объединение уже не двух, а трех и более родов, в результате чего образуется смешанная семья, или семья повторного брака (Т.Ф. Велента, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Н.И. Олифирович, Л.Б. Шнейдер и др.) [2, 3].

Семья, образующаяся в повторном браке, характеризуется более сложной картиной развития. В случае повторного брака пересекаются две линии развития семейных отношений, первая из которых включает последовательность стадий, обусловленных реализацией воспитательной функции и возрастом членов семьи, а вторая предполагает специфические этапы сепарации или развода, неполной семьи, ухаживания и нового брака [2].

Опираясь на идеи Т.В. Андреевой, Т.Ф. Велента, Т.А. Зинкевич-Куземкиной, Н.И. Олифирович, Л.Б. Шнейдер и других исследователей, можно за-

ключить, что одной из задач, встающих перед семьей повторного брака, является установление семейных границ: внутренних, касающихся взаимодействия между членами образовавшейся семьи, и внешних, регулирующих отношения с ближайшими родственниками и социальным окружением. Возникает целый ряд вопросов, касающихся состава семьи, определение семейной собственности, областей ответственности, особенностей детско-родительских отношений. Особую важность приобретает необходимость донесения до ребенка изменений, происходящих в семье, и правил, связанных с приходом в семью нового человека (людей). Дети в этот период особенно остро испытывают потребность в поддержке и помощи со стороны родного родителя. В свою очередь, отношение детей к повторному браку определяется их возрастом, полом, историей семьи, отношениями с родителем, который вступает в брак, совместностью проживания с ним, типом семейного воспитания, реализуемым в семье [1, 2, 3].

Достаточно часто в семьях повторного брака со стороны детей наблюдается противостояние и сопротивление перестройке семьи с включением в нее отчима или мачехи и даже развитие антагонистических отношений. По мнению Т.В. Андреевой, Л.Б. Шнейдера, современная социокультурная ситуация в России такова, что в результате развода ребенок чаще остается с матерью, и в случае создания новой семьи возникает проблема отчимов. В исследованиях Д. Баумринд было обнаружено, что девочки хуже адаптируются к повторному браку матери, чем мальчики. Испытываемая порой дочерью ревность матери к отчиму может обращаться в негативное отношение к самой матери вплоть до демонстративного отказа принимать родителей, изоляции и ухода из семьи. Сходной точки зрения придерживается М. Хетерингтон, который считает, что мальчики легче адаптируются к включению в семью отчима в связи с тем, что часто находят в нем друга, защитника и нередко образец для подражания, а девочкой отчим воспринимается как помеха и конкурент [4].

Авторы отмечают, что налаживание отношений в семье повторного брака представляет собой достаточно долгий процесс, занимающий 1,5–2 года, во время которого продолжается формирование представлений ребенка о семье, он усваивает полоролевое поведение, семейные ценности, поведенческие стратегии [2, 3].

Опираясь на приведенные точки зрения исследователей, можно предположить, что наличие у человека опыта проживания в семье с родными родителями, затем развода, и, далее, вхождения в новую семью с отчимом или мачехой, может оказывать существенное влияние на становление его семейных

перспектив. Достаточно типичная для повторного брака ролевая неопределенность, когда мачеха или отчим, а так же биологический родитель какое-то время не могут занять однозначного места в жизни ребенка, может оказывать существенное влияние на формирование у него представлений о брачном партнере, с опорой на которые будет выбираться супруг в будущем. Поэтому возникает вопрос о выявлении специфики представлений о брачном партнере у молодых людей, переживших развод родителей и воспитанных в семьях повторного брака, стоящих на пороге создания собственной семьи.

В этой связи было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление тенденций выбора брачного партнера у молодых людей, воспитанных в семьях повторного брака.

Комплекс методов сбора данных, использованных в исследовании, включает анкетный опрос, направленный на выявление пола, возраста респондентов, наличия опыта развода родителей и воспитания в семье повторного брака. С помощью метода экспертных оценок были выделены наиболее часто встречающиеся личностные качества, отражающие представления о будущем брачном партнере, людей в период молодости. С целью выявления индивидуальных представлений человека о будущем спутнике жизни был использован метод субъективного шкалирования. В свою очередь, модифицированная методика изучения межличностных отношений Т. Лири (модификация заключалась в изменении инструкции) позволила выявить представление респондентов о поведении реального и желаемого брачного партнера.

В исследовании приняли участие 110 человек в возрасте 19–23 лет, не состоящие в браке и проживающие в родительской семье. Выборка исследуемых на основе критериев пола и типа семьи была разделена на 4 группы. Первую группу составили молодые женщины, воспитанные в семьях повторного брака (30 человек); во вторую группу вошли молодые мужчины, воспитанные в семьях повторного брака (25 человек); третью группу составили молодые женщины, воспитанные родными родителями (30 человек); четвертую — мужчины, воспитанные родными родителями (25 человек).

В результате применения описательной статистики, выделен профиль средних значений, отражающий представления о будущем брачном партнере молодых женщин, воспитанных в повторном браке. Полученные результаты демонстрируют тот факт, что будущий спутник жизни представляется молодым женщинам этой группы, прежде всего, как мужественный, любящий партнера и детей. В целом их представления отражают позитивный образ, наиболее вы-

раженными «негативными» чертами которого является относительная неуравновешенность (по этой шкале получены средние оценки). Молодые женщины, воспитанные в полных семьях, выделяют в целом аналогичные ведущие характеристики своего будущего брачного партнера, однако в их представлении он достаточно уравновешен.

Представленные на рисунке 1 данные отражают тот факт, что существуют значительные несовпадения представлений о будущем брачном партнере молодых женщин из семей повторного брака и из традиционных семей.

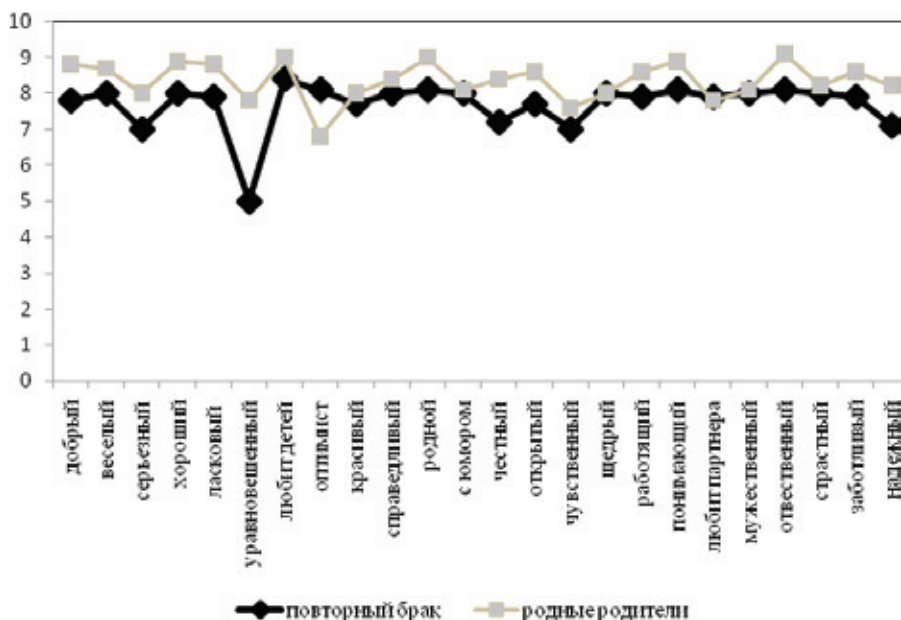


Рис. 1. Сравнительный анализ представлений о будущем брачном партнере женщин с разным типом семейного воспитания

Для выявления достоверности полученных различий был использован *t*-критерий Стьюдента. Согласно полученным результатам, молодым женщинам, воспитанным в повторном браке, собственный будущий брачный партнер представляется как менее добрый ($p=0,02$), менее честный ($p=0,01$), менее уравновешенный ($p=0,001$), в большей степени проявляющий безответственность ($p=0,01$), менее надежный и ласковый ($p=0,03$). На наш взгляд,

полученные данные отражают проекцию качеств биологического отца на будущего избранника в представлениях девушек. Характерно возникновение недоверия, сомнение в честности будущего избранника, который может, так же как и родной отец проявить безответственность и оставить ребенка. Наличие опыта переживания семейных конфликтов, связанных с разводом биологических родителей, отложило отпечаток в виде представления о будущем брачном партнере как о недостаточно добром и менее уравновешенном.

В результате применения метода факторного анализа были получены следующие данные. Так, выделены пять факторов с суммарной дисперсией 83,07 %, описывающих представления о будущем брачном партнере молодых женщин, воспитанных в повторном браке.

В первый фактор с высокой нагрузкой вошли такие качества как наличие чувства юмора ($a=0,846$), ласковый ($a=0,797$), оптимистичный ($a=0,791$), открытый ($a=0,767$), веселый ($a=0,743$), красивый ($a=0,738$). Данный фактор включает черты, которые привлекают внимание, располагают к общению, поэтому он был назван «привлекательный молодой человек». Во второй фактор вошли следующие качества: мужественный ($a=0,895$), любящий партнера ($a=0,855$), надежный ($a=0,722$). Название второго фактора «любящий мужчина», так как он отражает черты, связанные с проявлением мужской любви, в которой женщина может быть уверена. В третьем факторе выделены характеристики: романтический ($a=0,804$), хороший ($a=0,790$), добрый ($a=0,678$) и серьезный ($a=0,660$). Фактор можно обозначить как «романтик». В четвертом факторе выделены такие качества брачного партнера, как уравновешенность ($a=0,771$), ответственность ($a=0,746$), честность ($a=0,681$). Этот фактор был назван «ответственный». В пятом факторе отражено качество партнера чувственный ($a=0,878$).

Таким образом, для молодых женщин, воспитанных в семьях повторного брака, наиболее важные характеристики будущего брачного партнера формируются в системе координат привлекательный, любящий их и ответственный спутник жизни, романтический и чувственный. Можно заключить, что у данной группы девушек при выборе брачного партнера будут иметь значения качества, связанные с наличием внешних атрибутов: привлекательность, романтичность и чувственность. Вероятно, переживание распада семьи повлияло на возрастание значимости надежности и ответственности предполагаемого спутника жизни.

В выборке молодых женщин, воспитанных родными родителями, также было выделено 5 факторов, что объясняет 84,39 % суммарной дисперсии.

В первом факторе с наибольшей нагрузкой оказались такие качества как веселый ($a=0,926$), ответственный ($a=0,853$), хороший ($a=0,805$), открытый ($a=0,789$), с чувством юмора ($a=0,778$), оптимистичный ($a=0,775$), добрый ($a=0,772$), любящий детей ($a=0,741$), красивый ($a=0,707$). Данные компоненты с высокими факторными нагрузками являются прилагательными, которые в большинстве своем несут позитивный эмоциональный образ брачного партнера, в связи с этим, первый фактор можно обозначить как «позитивный человек». Во второй фактор вошли прилагательные щедрый ($a=0,824$), работающий ($a=0,808$), мужественный ($a=0,776$), чувственный ($a=0,774$), страстный ($a=0,744$), надежный ($a=0,715$). Второй фактор можно обозначить как «опора в семейной жизни». Качества в первом факторе характерны для молодого человека, а во втором факторе качества характеризуют хорошего мужа, который должен быть опорой в семье, при этом проявлять чувства и страсть. В третьем факторе оказались такие качества как честный ($a=0,716$), ласковый ($a=0,677$), родной ($a=0,668$), заботливый ($a=0,602$). Перечисленные качества можно объединить в фактор под названием «родной человек». В четвертом факторе выделяются качества уравновешенный ($a=0,785$) и справедливый ($a=0,613$), поэтому назовем его «спокойный». Пятый фактор можно обозначить как «романтичный» ($a=0,877$).

В итоге факторного анализа выявлены обобщенные представления о будущем брачном партнере у девушек, воспитанных в традиционных семьях. Так, будущий спутник жизни представляется позитивным человеком, который может стать опорой в жизни, будет родным, спокойным и романтичным. На наш взгляд, данные указывают на то, что у девушек, воспитанных родными родителями, проекция отца перенесена на будущего брачного партнера, поэтому образ является интегрированным.

Сопоставляя результаты факторного анализа в группах молодых женщин, можно отметить как их сходство, так и различия. Действительно, первые факторы, описывающие представления о будущем брачном партнере достаточно схожи, но, если молодые женщины из традиционных семей, делают акцент на позитивных человеческих качествах, то девушки из семей повторного брака достаточно четко выделяют внешний облик предполагаемого спутника жизни и придают ему большое значение. Так же для них характерно разделение внешних и внутренних характеристик партнера, среди последних наибольшее значение имеет уверенность в его любви к ним, в то время как молодых женщин важно, чтобы мужчина мог стать для них опорой в создании материальной базы семьи. Существенно разделяется содержание третьего и

последующих факторов в исследуемых выборках. Если для молодых женщин из семей повторного брака важна романтика и чувственность в отношениях с будущим брачным партнером, то девушки из традиционных семей придают этим характеристикам меньшее значение. В то же время молодые женщины, воспитанные родными родителями, готовы к тому, чтобы будущий спутник жизни стал для них родным человеком. В свою очередь переживание развода и повторного брака матери привело к тому, что во взрослом возрасте женщины высоко оценивают ответственность будущего брачного партнера.

Применение модифицированного варианта методики Т. Лири позволило выявить степень расхождения представлений о поведении идеального и реального брачных партнеров женщин в возрасте 19–23 лет, воспитанных в семьях повторного брака.

Так, установлено, что для живущих в семье повторного брака женщин, реальный брачный партнер отличается от желаемого для себя по таким характеристикам как зависимый и критичный ($p < 0,05$). Представление о реальных мужьях как о критичных к окружающим людям отражает жизненную ситуацию девушек, в которой возникала необходимость приспосабливаться сначала к требованиям и отца, а затем — отчима. Также реальный брачный партнер для них более зависимый, мягкий, чем идеальный, с которым они хотели бы связать свое будущее, что так же объясняется отношениями в семьях повторного брака, в которых отчим, как правило, занимает пассивную позицию в воспитании неродных детей, преимущественно соглашаясь с выбранной супругой стратегией. Из полученных данных видно, что молодые женщины, воспитанные в повторном браке, представляют желаемого брачного партнера уверенным в себе, в своих силах, надежным, с твердой жизненной позицией и, одновременно гибким. В свою очередь у воспитанных в традиционных семьях девушек представления об идеальном и реальном брачном партнере практически полностью совпадают, следовательно, можно заключить, что они ориентированы на такое же поведение в семье мужчины, какое в данный момент демонстрирует их отец.

Проанализируем представления о брачном партнере молодых мужчин, воспитанных в семьях разного типа.

Опираясь на оценку средних значений выраженности характеристик будущего брачного партнера, можно заметить, что молодые мужчины, воспитанные в семьях повторного брака, придают большое значение таким качествам, как женственность, красота, справедливость, так же им важно, чтобы будущая супруга была с ними ласковой и проявляла свои лучшие качества.

На рисунке 2 отображены результаты сравнение профилей будущих брачных партнеров, какими они представляются молодым мужчинам с разными типами семейного воспитания.

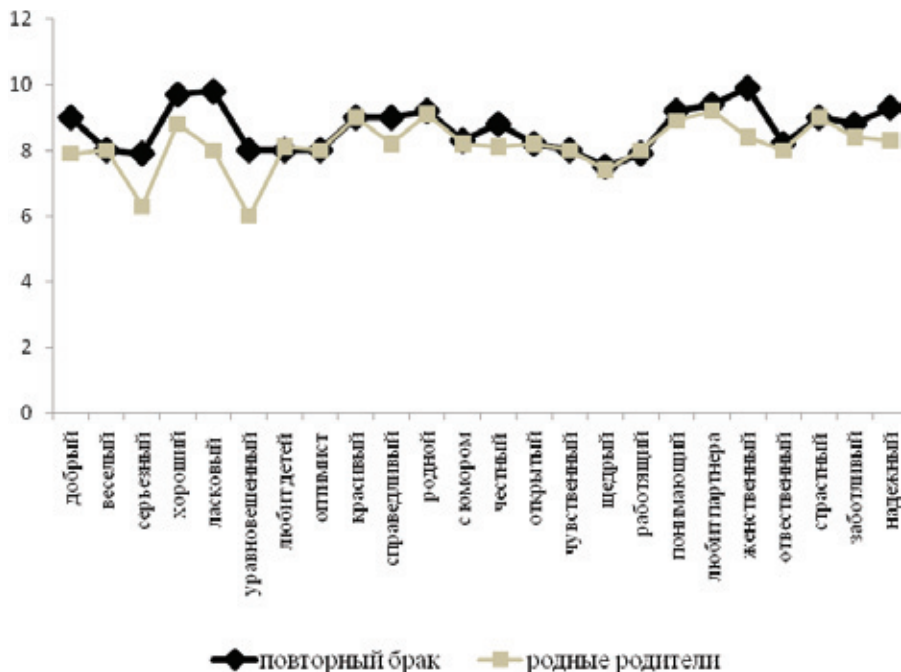


Рис. 2. Сравнительный анализ представлений о будущем брачном партнере мужчин с разным типом семейного воспитания

Сопоставляя полученные результаты, можно заключить, что представления о будущем брачном партнере совпадают у двух групп мужчин по ряду характеристик: и тем и другим возможная спутница жизни представляется как веселая, любящая детей, оптимистка, с чувством юмора и так далее. В то же время по некоторым качествам наблюдаются выраженные различия в зависимости от типа родительской семьи.

Применение t-критерия Стьюдента позволило выявить достоверность различий ряда характеристик представляемых молодыми людьми брачных пар-

тнеров. Так, мужчины, воспитанные в семьях повторного брака представляют свою спутницу жизни более доброй ($p=0,009$), серьезной ($p=0,01$), хорошей ($p=0,03$), ласковой ($p=0,0007$), честной ($p=0,04$), надежной ($p=0,001$) и женственной ($p=0,0001$), по сравнению с мужчинами, воспитанными в традиционных семьях. Это может быть связано с тем, что, переживший развод родителей и оставшийся с матерью молодой человек испытывает больше восхищения перед женщинами, которые, по его мнению, в трудной жизненной ситуации проявляют себя более честными и надежными, по сравнению с мужчинами. Кроме того, получившийся образ отражает положение, в котором одинокая мать, выбравшая затем себе нового спутника жизни, болезненно переживала вину перед своим ребенком, и поэтому, стремясь возместить возможный ущерб, давала ему больше доброты, ласки и нежности, сформировав тем самым соответствующие представления о будущей жене.

В результате применения метода факторного анализа у юношей, воспитанных в повторном браке, выделились 5 факторов, описывающих будущего брачного партнера, с суммарной дисперсией 92,46 %.

В первый фактор с высокой нагрузкой вошли следующие качества будущего брачного партнера: понимающий ($a=0,958$), с чувством юмора ($a=0,926$), ласковый ($a=0,881$), честный ($a=0,855$), открытый ($a=0,833$), надежный ($a=0,788$), работающий ($a=0,785$). Первый фактор можно обозначить как «поддерживающая спутница». Во второй фактор вошли следующие качества: оптимист ($a=0,983$), уравновешенный ($a=0,962$), любящий детей ($a=0,957$), веселый ($a=0,95$), любящий партнера ($a=0,935$). Название второго фактора «проявляющая любовь в семье». В третьем факторе выделены характеристики заботливый ($a=0,931$), страстный ($a=0,779$), красивый ($a=0,744$), ответственный ($a=0,681$). Фактор можно обозначить как «заботливая женщина». В четвертом факторе выделены характеристики брачного партнера: хороший ($a=0,752$) и чувственный ($a=0,615$). Таким образом, выделяется еще один фактор — «хорошая». В пятом факторе отражены качества будущего партнера как серьезный ($a=0,805$) и щедрый ($a=0,648$), поэтому назвать его можно «серьезная». В итоге факторного анализа получены представления о будущей спутнице жизни молодых мужчин, воспитанных в семьях повторного брака. Так, возможная супруга представляется как поддержка в жизни, проявляющая любовь к членам семьи, заботливая, хорошая, серьезная. Данные указывают на то, что молодые люди ожидают от будущей спутницы жизни поддержки, проявлений любви, заботы и серьезности в семье, что во многом отражает материнскую позицию по отношению к мужчинам, воспитанным в семьях повторного брака.

Факторный анализ дескрипторов, по которым оценивались представления о будущем брачном партнере у мужчин, воспитанных в полной родительской семье, позволил выделить 5 факторов, что объясняет 70,01 % суммарной дисперсии.

Первый фактор составили такие качества брачного партнера как хороший ($a=0,919$), любящий детей ($a=0,876$), с чувством юмора ($a=0,813$), ласковый ($a=0,606$). Таким образом, первый фактор можно обозначить как «хорошая жена». Во второй фактор вошли характеристики открытый ($a=0,946$), щедрый ($a=0,894$), работающий ($a=0,607$). Второй фактор можно обозначить как фактор «щедрая». В третьем факторе оказались такие качества как честный ($a=0,864$), оптимистичный ($a=0,755$), добрый ($a=0,742$), веселый ($a=0,621$). Перечисленные качества можно объединить в фактор под названием «оптимистичная». В четвертом факторе выделяются качества справедливый ($a=0,922$), родной ($a=0,806$) и надежный ($a=0,553$), поэтому назовем его «справедливая». Пятый фактор можно обозначить как фактор «спокойная» ($a=0,877$). Вошли качества с отрицательным знаком вспыльчивый ($a=-0,657$) и романтический ($a=0,640$).

В итоге факторного анализа выявлено, что будущая спутница жизни представляется мужчинам, воспитанным в традиционных семьях как хорошая, щедрая, оптимистичная, справедливая и спокойная. По этим характеристикам можно заметить, что предполагаемая супруга должна в большей степени отличаться моральными качествами.

В целом представления о будущих супругах у молодых людей из семей разных типов достаточно схожи, однако, для мужчин, воспитанных матерью и отчимом, характерно ожидание от будущей спутницы жизни большей поддержки, проявлений любви, заботы. В то время как для мужчин, воспитанных родными родителями, более значимыми при выборе брачного партнера являются щедрость, справедливость, оптимизм.

Рассмотрим представления о поведении идеальной, желаемой спутнице и реальной супруге у молодых мужчин в возрасте 19–23 лет, воспитанных в семьях разного типа.

В представлениях мужчин, воспитанных в повторном браке, реальный брачный партнер более агрессивный, упрямый, упорный, настойчивый и энергичный ($p<0,05$). В свою очередь, идеал, к которому они стремятся, должен быть более мягким, способным идти на уступки, эмоционально сдержанным. Полученные данные можно объяснить тем, что эти молодые люди воспитывались родными матерями, которые после кризиса, связанного с распадом семьи,

были вынуждены искать способы выхода из этой ситуации, проявляя упорство и настойчивость. Кроме того, данная группа мужчин в течении предразводного периода чаще сталкивались с агрессивным поведением матери.

В свою очередь у молодых людей, воспитанных в полной семье родными родителями, не выявлено достоверных различий в представлении о поведении реального брачного партнера, которым на данный момент выступает их мать и желаемой для себя спутницы жизни.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили установить специфику представлений о будущем брачном партнере молодых мужчин и женщин, воспитанных в семьях повторного брака. Выявлено, что у мужчин, воспитанных родной матерью и отчимом, в представлениях о будущей спутнице жизни явно выражены положительные качества, они ждут от нее поддержки, проявлений любви и заботы. В свою очередь, представления девушек, воспитанных в повторном браке, отличает тенденция к разочарованию в мужчинах, которые в качестве брачных партнеров могут быть недостаточно надежными, ласковыми, честными и уравновешенными. Кроме того установлено наличие расхождения представлений о поведении реальных и желаемых брачных партнеров у молодых людей из семей повторного брака, которое у женщин касается степени уверенности в себе, своей жизненной позиции и, одновременно, гибкости поведения супруга, а у мужчин — мягкости и эмоциональной сдержанности жены.

Опираясь на полученные результаты, можно обозначить тенденции выбора брачного партнера для молодых людей, воспитанных в повторном браке. В целом, вне зависимости от пола, они ориентированы на то, чтобы найти себе спутника жизни, в каких-то аспектах непохожего на их родителей. Так, молодой мужчина склонен искать себе сдержанную и мягкую партнершу, которая, по сравнению с его матерью, будет менее агрессивной и настойчивой. Для мужчин, воспитанных в семьях с отчимом, характерна повышенная требовательность к будущей спутнице жизни, от которой они ждут проявлений заботы, любви и поддержки. В этой связи, наиболее удачно у них сложатся отношения, в которых женщина будет готова периодически выступать в материнской роли, в противном случае возможно возникновение конфликтов на почве чрезмерности требований, и молодой мужчина будет сталкиваться с проявлением не принимаемых черт, а именно агрессивности, упрямства, настойчивости. Таким образом, наиболее перспективными брачными партнерами для мужчин, воспитанных в семьях повторного брака, являются молодые женщины выраженного феминного типа гендерной идентичности, которые

были старшими детьми в семье. Однако, как было отмечено ранее, в настоящее время большинство женщин в возрасте 19–23 лет являются единственными детьми в семье, ориентированными, в соответствии с требованиями социальных условий не только на отношения с противоположным полом, семью, но и на карьеру, саморазвитие. Вероятно, что в отношениях с ними у молодых мужчин, воспитанных в повторном браке, могут присутствовать конфликты и разочарования, связанные с тем, что спутница становится похожа на их мать, но не в аспекте заботы и любви, а в проявлении отвергаемой ими настойчивости и агрессии.

В свою очередь, для молодых женщин, воспитанных в семьях повторного брака, характерным является стремление найти брачного партнера, не похожего на биологического отца и отчима в их восприятии, то есть уверенного в себе, в своих силах, надежного, с твердой жизненной позицией. Вместе с тем, женщины из семей повторного брака достаточно недоверчивы по отношению к мужчинам, они предполагают с их стороны проявления неуравновешенности и безответственности, могут, чаще, по сравнению с женщинами из традиционных семей, подозревать партнера в нечестности, на почве чего так же вероятно возникновение конфликтов с будущими избранниками. В свою очередь, наиболее перспективными брачными партнерами для них являются мужчины с маскулинным типом идентичности, что, в условиях трансформации мужских гендерных ценностей является затруднительным.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология семьи: Учеб. пособие. — СПб., 2007.
2. Олиферович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. — СПб., 2006.
3. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. — М., 2008. Штомпка П. Социология социальных изменений. — М., 1996.
4. Hetherington E.M. Reiss D. Separate social worlds of siblings. Hillsdale — N.Y., 1994.

Кризисы, их роль в профессиональном становлении личности

Канаева Надежда Анатольевна, педагог-психолог
Няндомский железнодорожный техникум (Архангельская обл.)

Профессиональная деятельность в жизни каждого человека занимает важное место. Современная ситуация практической профориентации в России характеризуется тем, что всё больше ощущается необходимость не только расширения её масштабов, но и поднятие качественного уровня содействия в профессиональном и личностном самоопределении. Это в немалой степени связано с особой ситуацией, сложившейся в России на рубеже веков, ситуацией хаоса не только в социально-экономической, но и в духовной сферах общественной жизни.

Именно в таких условиях современным подросткам приходится выстраивать перспективы своего собственного личностного и профессионального развития.

Профессиональное становление личности в психологии есть процесс прогрессивного изменения её под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. Оно неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становление личности, связанного с выбором и подготовки к выполнению человеком профессиональной деятельности. Превращение её зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации и позиции личности. Это время занимает большую часть жизни человека.

Изменения, происходящие с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и самостоятельного выполнения, приводят к становлению её как специалиста и профессионала [5, с. 84].

Э.Ф. Зеер считает, что профессиональное становление — это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. Учёный утверждает, что движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности [2].

Опираясь на работы Ю.П.Поваренкова можно выделить основные характеристики профессионального становления личности: нервномерность и гетерохронность.

Неравномерность проявляется в наличии кризисов профессионального развития, которые происходят как на стадии профессионального обучения, так и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности. Гетерохронность выражается в разновременности развития подструктур личности, в различной скорости и глубине их преобразования, в несовпадении динамики изменения критериев профессионализации [4, с. 4].

На основе анализа психолого-педагогической литературы (Э.Ф. Зеер, А.П. Зольников, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова) можно отметить, что важная роль в профессиональном становлении личности принадлежит кризисам.

Жизненные кризисы являются предметом пристального внимания зарубежных психологов Ш. Бюлер, Б. Ливехуда, Э. Эриксона. Разделяя человеческую жизнь на периоды, они обращают внимание на трудности перехода от одной стадии к другой [3, с. 205].

Мы остановимся на рассмотрении кризисов профессионального становления личности.

Э.Э. Сыманюк указывает, что в психолого-педагогической науке выделяют шесть видов кризисов профессионального становления: кризисы учебно-профессиональной ориентации, выбора профессии, профессиональных ожиданий, профессионального роста, профессиональной карьеры и ненормативный кризис [6].

В основе возникновения кризисов профессионального становления важно выделить следующие факторы:

1. изменение социально-экономической ситуации профессионального развития;
2. возрастание профессиональных требований к человеку;
3. рост или снижение профессиональных притязаний личности;
4. полная поглощённость профессиональной деятельностью;
5. нормативные возрастные кризисы.

В зависимости от условий возникновения и решаемых задач Ю.П. Поваренков выделяет три группы кризисов профессионального становления.

К группе адаптационных относятся кризисы, которые инициируются изменением ситуации профессионального развития и разрешаются благодаря формированию психологических новообразований, обеспечивающих приспособление индивида к новым условиям профессионального становления реализации.

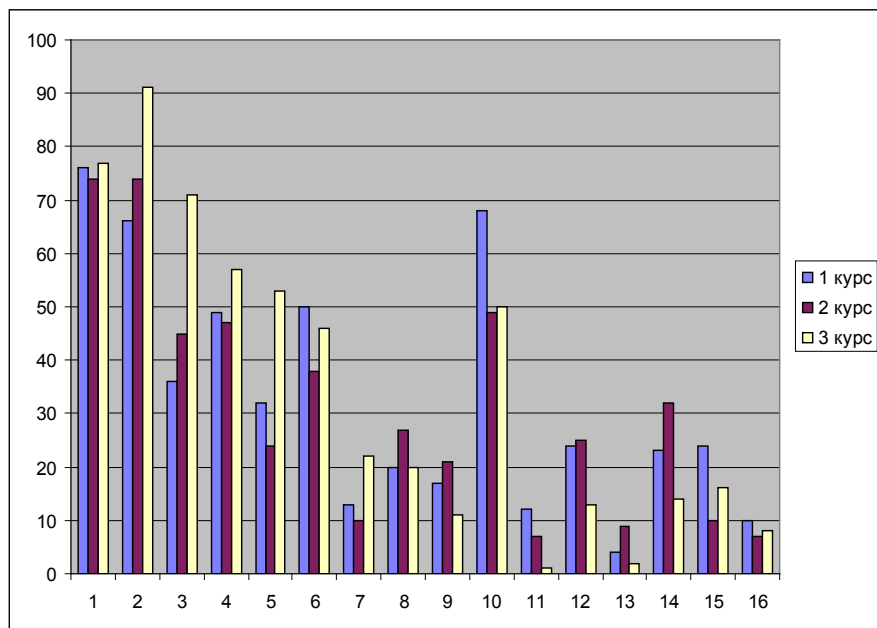
К ним относится кризис адаптации к профессиональному обучению, когда новоиспечённый студент обнаруживает, что привычные способы организации

учебной деятельности неэффективны, а для освоения новых знаний и умений требуется больше самостоятельности и ответственности.

Данный кризис мы можем наблюдать у студентов техникума на 1 курсе. Проведённое исследование с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности студента» (А.А. Реан и В.А. Якунин) показывает следующие результаты. Показатели мотивов: 3 — успешно продолжить обучение на последующих курсах, 8 — не запускать изучение предметов учебного цикла, 13 — быть примером для сокурсников на 1 курсе имеют невысокие показатели, а на 2 курсе повышаются. Это можно объяснить тем, что многие студенты, сталкиваясь с трудностями, переживают разочарование в получаемой профессии. У некоторых возникает недовольство отдельными учебными предметами из-за того, что привычных способов организации учебной деятельности недостаточно. Наблюдается кризис профессионального выбора. Как правило, он отчётливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения.

На 2 курсе появляются специальные дисциплины, и у многих учащихся появляются сомнения в выборе правильности профессионального выбора, падает интерес к учёбе. Здесь следует отметить, что у студентов, которые сами осознанно выбрали данную профессию, сохраняется интерес к учебным предметам, они относятся к группе хорошистов и отличников. Для данных студентов характерна внутренняя мотивация, а для слабых студентов — внешняя ситуационная мотивация (избегание осуждения, боязнь лишения стипендии, боязнь наказания за плохую учёбу). Поэтому показатели таких мотивов, как: 1 — стать высококвалифицированным специалистом, 4 — успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», 6 — приобрести глубокие и прочные знания, 7 — быть постоянно готовым к очередным занятиям, 10 — обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, 16 — получить интеллектуальное удовлетворение, — снижены на 2 курсе. Как мы видим, мотивационная сфера студентов существенно перестраивается в период обучения в техникуме: трансформируются мотивы, интересы, меняется отношение к профессии. Это подтверждает наличие у студентов кризиса профессионального становления, который имеет неравномерный характер.

Вторую группу кризисов профессионального становления образуют кризисы, условно названные «надситуационными». Главная их особенность заключается в том, что они возникают в условиях стабильной ситуации профессионального развития и инициируются не путём изменения предъявляемых



требований, а через повышение требований к себе, снижение своей профессиональной самооценки, повышение уровня притязаний. Разрешаются эти кризисы не через адаптацию к ситуации, а через реализацию индивидуальности профессионала, проявляющуюся в его отношении к своим профессиональным достижениям и перспективам, в оценке реализации своих требований, своего потенциала, своих потребностей.

К этой группе относится кризис профессионального роста, который возникает примерно на четвёртом — пятом году самостоятельной деятельности, когда специалист начинает без особых проблем справляться с решением производственных задач, обретает определённый и устойчивый статус в трудовом коллективе. При этом изменяется его отношение к себе и своим профессиональным успехам. Тем самым он создаёт новую ситуацию профессионального развития, которая и переживается человеком как кризисная.

Третья группа кризисов профессионального становления может быть названа кризисами самоопределения. Их главная особенность заключается в том, что они инициируются кризисами жизненного пути, но по форме и содер-

жанию являются профессиональными, т.е. оказывают существенное влияние на процесс становления и реализации профессионала [1, с. 21].

Таким образом, кризисы играют важную роль в профессиональном становлении личности. От того, какие вопросы ставит перед собой человек в периоды этих кризисов и как он на них отвечает, существенно зависят содержание и направление его дальнейшего профессионального пути.

Литература:

1. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие. — М., 2004.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с. — («Gaudeamus»).
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 3-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. — 336 с. — («Gaudeamus»).
4. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности/ Автореф. дисс.... докт. психол. наук, Ярославль, 1999.
5. Полуянов В.П. Психология профессионального становления личности/ Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сборник материалов 3 Всероссийской научно-практической конференции, Белгород, 2011. — Белгород: Изд-во БГТУ им.В.Г. Шухова, 2011.
6. Сыманюк Э.Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности. Автореф. дисс...канд. психол. наук, СПб., 1999.

Психологическое исследование взаимосвязи между личностными особенностями человека и субъективным ощущением его благополучия

Тонких Мария Вячеславовна, медицинский психолог
Республиканский наркологический диспансер (г. Чебоксары)

Современное состояние развития российского общества выдвигает проблему благополучия как одно из приоритетных направлений исследования экономического сознания людей. Представления о благополучии современного человека основываются не только на определенном уровне материального благосостояния, но и подразумевают некоторую иерархию жизненных ценностей личности, разделяемую членами его социальной группы. Сложность феномена благополучия обуславливает необходимость измерения наряду с объективными характеристиками двух других важных субъективных составляющих: индивидуальной оценки благополучия и ситуации, в которой происходит оценивание себя как благополучного или неблагополучного.

Цель исследования заключалась в выявлении личностных особенностей индивида, способствующих становлению социально-психологического благополучия личности.

К исследованию были привлечены респонденты двух возрастных групп: 18—24 года (далее первая группа) и 48—55 лет (далее вторая группа).

В исследовании приняли участие 100 человек, из которых 50 человек в первой группе и 50 человек во второй группе.

Исследование проводилось на базе Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова в конце 2011 г — начало 2012 г.

Выбор возрастных групп обусловлен наличием различных ценностей в каждой из групп, наличием своих особенностей, психологических кризисов, происходящих в первом случае, при разрывах идеала и реальности, завершения профессионального самоопределения, усвоения новых ролей и начало романтических отношений, во втором же — изменением мировоззрения, трансформацией прежнего отношения к предметам, людям, ситуациям, разочарованием в выбранном пути, профессии, переоценки ценностей, пересмотре жизненного пути.

Тестирование респондентов следующими методиками: опросник Шкала субъективного благополучия — ШСБ (адаптированный М.В. Соколовой) пред-

ставляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия или эмоционального комфорта, состоит из 17 утверждений, адекватность своему состоянию которые надо оценить по шестибалльной шкале. В соответствии с содержанием пункты делятся на шесть шкал-кластеров: напряженность и чувствительность, признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (депрессия, сонливость, раздражительность), изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью); 16-факторный опросник Кеттелла 16-PF-105C (адаптирован в 1972 г в исследовательской группе Э.С. Чугуновой на кафедре социальной психологии ЛГУ (Ленинградский Государственный Университет)), состоящий из 105 вопросов, отражающих личностные особенности по 16-ти факторам; методика оценки благополучия личности В.А. Хашенко, в данном исследовании были использованы основные шкалы из данного опросника субъективного благополучия: ИЭО — индекс экономического оптимизма и уверенности, отражающий оптимистическую или пессимистическую оценку внешних и внутренних условий роста материального благополучия, ИБС — индекс текущего благосостояния семьи, отражающий субъективные оценки материального положения семьи; модифицированная методика оценки качества жизни (автор Н.П. Фетискин), анкета состоит из 41 утверждения, условно разделенных нами на 4 шкалы: степень удовлетворенности финансовым положением, степень удовлетворенности жизнью, состояния эмоционального удовлетворения, удовлетворенности трудовой или учебной деятельностью.

В ходе проведенного исследования и обработки данных с помощью корреляционного анализа по Пирсону вычисленным в пакете Microsoft Excel, были получены достаточно полные и непротиворечивые данные, установлена связь личностных особенностей человека с субъективным ощущением социально-психологического благополучия. Выявленные взаимосвязи между личностными особенностями и субъективным благополучием систематизированы в таблице 1.

Анализ полученных в ходе проведенного исследования результатов показал, что факторы Е и F4 вообще не скоррелировали ни с одной шкалой из методик определения благополучия. На основании этого можно сделать вывод о том, что такие личностные особенности как конформность — доминантность, характеризующаяся как подчиненность-доминантность и конформность-независимость не имеют взаимосвязи с субъективным ощущением благополучия личности.

В первой группе не было выявлено зависимостей между шкалами, отражающими социально-психологическое благополучие личности и фактором I, фактором M, фактором N, фактором Q1. Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что в этой возрастной группе не наблюдается влияние таких личностных характеристик как внутренняя напряженность — добродушие, практичность — мечтательность, прямолинейность — дипломатичность, консерватизм — радикализм на субъективное ощущение благополучия, что, как показывает проведенное исследование и данные по второй группе, обусловлено юношеским возрастом респондентов.

Таблица 1

Взаимосвязь факторов личностного опросника Кеттелла со шкалами, отражающими субъективное благополучие

Факторы	Значимые корреляции по Пирсону (при $P=0,02$)	
	1 группа (18–24 года)	2 группа (48–55 лет)
А (замкнутость-общительность)	Удовлетворенность трудовой деятельностью (0,389)	Изменения настроения (-0,463), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,641)
В Высокий-низкий Интеллект	Самооценка здоровья (0,363)	Напряженность и чувствительность (-0,497), Самооценка здоровья (-0,65), Индекс экономического оптимизма (-0,559), Степень удовлетворенности финансовой деятельностью (0,466), Экономическая активность (0,536)
С слабость Я — сила Я	Напряженность и чувствительность (-0,442), Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (-0,512)	Напряженность и чувствительность (0,436), Изменения настроения (-0,623), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,701), Состояние эмоционального удовлетворения (0,514)
Ф сдержанность — экспрессивность	Признаки, сопровождающие основную психоэмоц. симптоматику (-0,382), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (-0,355)	Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,569)

Факторы	Значимые корреляции по Пирсону (при $P=0,02$)	
	1 группа (18–24 года)	2 группа (48–55 лет)
G низкое-высокое супер-Эго		Напряженность и чувствительность (-0,379)
H тректия — пармия (робость-смелость)	Индекс экономического оптимизма (0,45), Индекс текущего благосостояния (0,392)	Изменения настроения (0,519), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (-0,538), Индекс экономического оптимизма (-0,563), Индекс текущего благосостояния (0,372)
I жесткость — чувствительность		Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (-0,614)
L алаксия-протенсия напряжен — добродушие)	Значимость социального окружения (0,379), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,394)	Индекс экономического оптимизма (0,567)
M праксерния-аутия (практичность — мечтательность)		Напряженность и чувствительность (-0,53), Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (-0,818)
N прямолинейность — дипломатичность		Напряженность и чувствительность (-0,401), Изменения настроения (0,618), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (-0,558), Экономическая активность (0,489)
O гипертимия-гипотимия (спокойствие-тревожность)	Напряженность и чувствительность (0,374), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,409)	Значимость социального окружения (0,473), Индекс экономического оптимизма (0,556), Степень удовлетворенности финансовым положением (-0,47), Экономическая активность (-0,531)
Q1 консерватизм — радикализм		Напряженность и чувствительность (-0,657), Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (-0,655), Индекс текущего благосостояния (0,397)
Q2 конформизм — нонконформизм	Состояние эмоционального удовлетворения (-0,387)	Напряженность и чувствительность (-0,377), Значимость социального окружения (0,553)

Факторы	Значимые корреляции по Пирсону (при $P=0,02$)	
	1 группа (18–24 года)	2 группа (48–55 лет)
Q3 низкий самоконтроль — высокий самоконтроль	Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (-0,362)	Изменения настроения (-0,462) Самооценка здоровья (-0,593), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,597)
Q4 расслабленность — напряженность	Значимость социального окружения (0,425), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,377), Состояние эм.удовлетворения (-0,369)	Экономическая активность (-0,419)
F1 низкая тревожность — высокая тревожность	Изменения настроения (0,505), Значимость социального окружения (0,649), Самооценка здоровья (0,385), Степень удовлетворенности повседневной деятельностью (0,605)	Изменения настроения (0,355), Самооценка здоровья (0,778)
F2 Экстраверсия — интроверсия	Индекс экономического оптимизма (-0,404), Степень удовлетворенности жизнью (0,356), Удовлетворенность трудовой или учебной деятельностью (0,376)	Степень удовлетворенности финансовым положением (0,478), Экономическая активность (0,431)
F3 сензитивность — уравновешенность	Удовлетворенность трудовой или учебной деятельностью (-0,392), Состояние эмоц. удовлетворения (0,458)	Самооценка здоровья (0,372), Степень удовлетворенности финансовым положением (0,554), Состояние эмоций. удовлетворения (-0,378)

На основании полученных результатов по проведенному исследованию психологического благополучия личности можно сделать следующие выводы:

Субъективное благополучие взаимосвязано с личностными особенностями человека, такими как:

- социальная смелость взаимосвязана с показателями экономического оптимизма и уверенности, отражающих оценку условий роста материального благополучия;
- уровень развития интеллекта связан с субъективной оценкой здоровья;
- такая личностная характеристика как сила Я связана с субъективным ощущением напряженности и чувствительности;
- степень удовлетворения повседневной деятельности связана с тем, какая характеристика преобладает у человека — экспрессивность или сдержанность;
- степень удовлетворения повседневной деятельностью взаимосвязана с сомнением человека;
- степень тревожности взаимосвязана с самооценкой здоровья;
- показатель эмоционального удовлетворения напрямую взаимосвязан с тем, уравновешена ли личность, или нет;
- замкнутость-общительность взаимосвязана со степенью удовлетворенности трудовой или учебной деятельностью;
- робость человека взаимосвязана с наличием у него экономического оптимизма и уверенности, отражающими оптимистическую или пессимистическую оценку внешних и внутренних условий роста материального благополучия;
- внутренняя напряженность личности взаимосвязана со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью;
- высокая напряженность взаимосвязана с такими признаками, сопровождающими основную психоэмоциональную симптоматику, как депрессия, сонливость, тревожность;
- напряженность человека взаимосвязана с состоянием эмоционального удовлетворения личности;
- такой показатель как консерватизм-радикализм взаимосвязан с признаками, сопровождающими основную психоэмоциональную симптоматику, такими как депрессия, тревожность, сонливость;
- практичность-мечтательность человека имеет взаимосвязь с индексом текущего благосостояния семьи.

В ходе проведенного исследования были получены достаточно полные и непротиворечивые данные, свидетельствующие о существовании взаимосвязи между определенными личностными характеристиками и субъективным ощущением благополучия личности.

Сравнительный анализ результатов первой и второй группы, показал, что в некоторых факторах прослеживается взаимосвязь по шкалам, определяющим субъективное благополучие в обеих группах респондентов, что указывает на сильное влияние определенного фактора на соответствующую шкалу (Таблица 2).

Таблица 2

Выявленная взаимосвязь по одинаковым шкалам у первой и второй группы респондентов по личностным характеристикам

Фактор по опроснику Кеттелла	Шкала, отражающая субъективное благополучие по проведенным в исследовании методикам
Фактор В уровень интеллекта	Самооценка здоровья (ШСБ)
Фактор С сила Я-слабость Я	Напряженность и чувствительность (ШСБ)
Фактор F сдержанность – экспрессивность	Степень удовлетворения повседневной деятельностью (ШСБ)
Фактор Н социальная робость-смелость	Индекс экономического оптимизма и уверенности, отражающий оптимистическую или пессимистическую оценку внешних и внутренних условий роста материального благополучия
Фактор Н социальная робость-смелость	Индекс текущего благосостояния семьи, отражающий субъективные оценки материального положения семьи
Фактор Q3 самоконтроль	Степень удовлетворения повседневной деятельностью (ШСБ)
Фактор F1 степень тревожности	Самооценка здоровья (ШСБ)
Фактор F3 уравновешенность – сензитивность	Эмоциональное удовлетворение (анкета Фетискина)

Анализируя полученные результаты взаимосвязей личностных характеристик со шкалами, отражающими социально-психологическое благополучие, можно говорить о следующих, подтвержденных в обеих группах, зависимостях:

- взаимосвязь степени развития интеллекта с субъективной оценкой здоровья;
- взаимосвязь силы Я с напряженностью и чувствительностью в методике оценки субъективного благополучия;

- взаимосвязь степени удовлетворения повседневной деятельностью с уровнем экспрессивности человека;
- смелость в установлении контактов взаимосвязана с показателями экономического оптимизма и уверенности, которые отражают оптимистическую или пессимистическую оценку условий роста материального благополучия;
- шкала внутреннего контроля взаимосвязана со степенью удовлетворения повседневной деятельностью;
- взаимосвязь степени тревожности человека с самооценкой здоровья;
- взаимосвязь уравновешенности личности с эмоциональным удовлетворением.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании психологических условий, имеющих общий характер и способствующих или препятствующих позитивному развитию личности и социально-психологическому благополучию на различных этапах онтогенеза. К их числу относятся эмоциональное благополучие, субъективное ощущение психологического, финансового, материального благополучия, индивидуально-типологические и личностные особенности. Эти общие условия имеют возрастную-специфическую конкретизацию. Учет совокупности и общих, и возрастных, и специфических условий создает предпосылки для содействия социально-психологическому благополучию и позитивному развитию личности в юношеском и зрелом возрасте.

Понимание взаимосвязи объективных и субъективных характеристик благополучия необходимо для решения практических задач оптимизации экономических отношений в обществе, повышения качества жизни людей, усиления деловой активности и эффективности экономического поведения. Взаимная детерминация психолого-экономических характеристик представляет собой несомненный теоретический и практический интерес.

Данные, полученные в ходе проведения исследования, свидетельствуют о выявленной взаимосвязи личностных особенностей человека по тесту 16-факторный опросник Кеттелла 16-PF-105C и показателями экономической активности модифицированного опросника экономико-психологических характеристик благополучия (автор А.Л. Журавлев). Таким образом, организациям, осуществляющим экономическую деятельность, при приеме на работу можно сделать рекомендацию тестировать 16-факторным опросником Кеттелла соискателей, где при наличии высоких данных по фактору Н можно сделать предположение по данному соискателю на должность, что ему не будет хватать экономического оптимизма и уверенности, который

отражает оптимистическую или пессимистическую оценку внешних и внутренних условий роста материального благополучия, что будет значимо для таких вакантных должностей как менеджеры по развитию, управленческие кадры и т.п.

7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Приемы тайм-менеджмента для родителей детей дошкольного возраста

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

Сегодня многими специалистами отмечается тенденция к повышению психолого-педагогической компетентности современных молодых родителей в вопросах воспитания и развития детей. К моменту рождения малыша они уже имеют элементарные представления об уходе за ним, об основных закономерностях развития моторики, психических функций и речи. Однако практика показывает, что зачастую теоретическая подкованность не является показателем того, что эти полезные знания применяются родителями в повседневной жизни во взаимодействии с ребенком.

Жизнь маленького ребенка в условиях большого города открывает как массу преимуществ и возможностей для его развития, так и целый ряд отрицательных факторов. Все чаще педагоги и психологи отмечают снижение показателей физического и психического развития детей раннего возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения [2]. К сожалению, это явление имеет свою негативную динамику. Данный факт тем удивительнее, что сейчас для развития детей раннего возраста существует огромное количество развивающих центров, клубов и детских кружков.

Задавшись целью выяснить причину такой низкой эффективности организации образовательного процесса некоторых семей, мы провели опрос родителей детей, зачисленных на сопровождение структурного подразделения Центр игровой поддержки ребенка. Результаты проведенного опроса позволяют сделать вывод о том, что *молодым современным родителям зачастую не хватает времени на организацию развивающего пространства для своего ребенка, и они просто не успевают уделить малышу столько внимания, сколько хотелось бы их ребенку*. Социальная действи-

тельность такова, что практически все усилия молодая мама вынуждена тратить на обеспечение быта, домашнего хозяйства, а многие родители делают свой выбор в пользу продолжения обучения в ВУЗе или профессиональной деятельности. Именно поэтому так явно выражена тенденция семей не столько **заниматься** развитием ребенка, сколько найти, чем же **занять** его и получить желаемое свободное время.

Значительного облегчения положения вещей можно добиться грамотным распределением сил и временных затрат. Предложенные в статье приемы тайм-менеджмента помогут родителям научиться оптимально планировать день, находить временные ресурсы, расставить приоритеты в общении со своим ребенком и эффективно организовать развивающую среду для малыша в домашних условиях. Словарь по экономике и финансам определяет тайм-менеджмент *как искусство управления временем*. Этим искусством и предлагается овладеть родителям детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Традиционно основоположником современного тайм-менеджмента считают Б. Франклина, который сформулировал несколько основополагающих принципа управления временем, остающиеся актуальными и по сей день:

1. Планируй, иначе спланируют тебя. Управлять можно, только обладая конкретным планом, видением своего будущего.
2. Время — самый ценный ресурс. Поскольку его нельзя растянуть, накопить или добавить, то единственное решение — его разумная организация.
3. Необходимо уметь отличать главное от второстепенного.
4. Только методичное следование заданному курсу может привести человека к цели [3].

Отметим также, что тайм-менеджмент отвечает не только на насущные вопросы управления ежедневным графиком времени. Он помогает женщине решить, когда лучше сделать паузу в карьере, как найти золотую середину между ребенком и работой, карьерой и семьей. Тайм-менеджмент может помочь женщине, как в глобальном семейном планировании, так и ежедневном труде по воспитанию малыша. Овладев главными навыками управления временем, молодая мама может распоряжаться им так, чтобы успеть все существенное и при этом не ущемить важных для нее и ее малыша интересов [4, с. 11].

Здесь следует упомянуть о вредных «ворах» детского времени. Например, мы глубоко убеждены в том, что просмотр телевизионных передач и мультфильмов отрицательно влияют на здоровье малыша. Молодые родители все чаще используют телевизор в качестве «домашней няни», в результате чего

маленькие дети, в том числе и в возрасте до двух лет, проводят перед телеэкраном все больше и больше времени.

Проведенные исследования (в частности, ассоциации педиатров Японии в 2002 году) воздействия средств массовой информации на детей, показали, что 96,6 % детей росли в домах, где телевизор был включен более 10 часов в день. У всех этих детей наблюдается тенденция отводить глаза во время контакта с собеседником. Для сравнения, в тех домах, где телевизор был включен в течение трех или менее часов, только 37,5 % детей реагировали на собеседника подобным образом. Как подчеркивают представители ассоциации, это свидетельствует о том, что способность ребенка строить свои личные отношения с окружающими пропорционально уменьшается по мере увеличения количества времени, которое он проводит перед телевизором. Кроме того, у детей-телезрителей наблюдается замедленное овладение речевыми навыками.

По данным нашего опроса, практически все дети с раннего возраста увлечены компьютерными играми и телевизором. Родителям важно осознать, что современное западное искусство изменяет, деформирует психику ребенка. В последнее время психологам все чаще приходится сталкиваться с очень искаженным поведением дошкольников. Это могут быть: скованность, недостаточное развитие речи, сильная агрессивность и демонстративность. Такой ребенок стесняется ответить на простейший вопрос, но при этом не боится кривляться при чужих взрослых, ползать под столом и выполнять неприличные жесты. Модели плохого поведения притягивают, как магнит, хотя он зачастую не видит ничего подобного дома и, конечно, тысячу раз слышал от родных, что так вести себя нельзя.

Помимо всего прочего просмотр мультфильма или сказки по телевизору отнимает больше времени, чем просмотр этого же фильма, записанного на диск родителями. Постоянно мелькающие рекламные ролики не просто отнимают время и несут в себе ряд негативной и ненужной информации, а еще и вредят зрительному восприятию малыша.

Также необходимо говорить и об игрушках надолго занимающих ребенка, и при этом тормозящих его развитие. Это многочисленные электронные транспортные и музыкальные игрушки, интерактивные животные и куклы. Их всех объединяет иллюзия собственной активности, но для развития логического мышления малыш должен иметь возможность наблюдать прозрачные для детского понимания процессы и прослеживать закономерности сам. В данном же случае нажатие на кнопки обманывает понимание. Программа дает иллюзию свободы и фантом деятельности. Парадокс в том, что при видимой вариатив-

ности действий и свободе выбора ребенок является приставкой к игрушке. Малышу не остается места для деятельности, для его представления, фантазирования и преобразований [1]. Мы не устаем призывать родителей отказываться от такого рода игровых средств, поскольку они не несут в себе никакой дидактической ценности.

Для того, что грамотно распределить собственное время, а также позаботиться о том, чем занят малыш, современным родителям желательно усвоить главные принципы тайм-менеджмента, позволяющие направить мысли молодой мамы в нужное направление и создать базу для ее самоопределения и самоорганизации. Перечислим **основные моменты тайм-менеджмента** для мам:

Первое: тратьте время на главное — на своего ребенка, а в остальном же учитесь расставлять приоритеты. Наличие жизненных целей помогает человеку определиться со своими главными приоритетами. Жизненные цели, в свою очередь, формируются на основе базовых интересов и ценностей человека. Все остальное — второстепенно. В тот или иной период жизни та или иная главная цель может превалировать над другими. Именно так обычно происходит при рождении ребенка. Ребенок становится главным приоритетом [4, с. 17].

Второе: ненавязчиво планируйте день, оставаясь при этом гибкой. В глобальном планировании, напротив, будьте последовательны. Здесь может помочь прием краткосрочного планирования — расписание дня, недели, месяца, в которое включаются все дела, которые нужно выполнить, время для хобби и отдыха. Помогут в этом бумажные и электронные планировщики, а также списки, составляя которые молодая мама значительно облегчает себе ведение домашнего хозяйства. В то же время необходимо научиться быстро адаптироваться к постоянно меняющимся новым условиям и быть гибким в планировании.

Третье: когда времени не хватает, просите о помощи и делегируйте полномочия. Это позволит отцам принимать более активное участие в заботе о ребенке и его матери. Близкие и родные могут проявить свою доброжелательность и заботу, но при этом важно быть бережными просителями, обращая внимание на желания и пристрастия помощников.

Четвертое: оптимально организуйте пространство и режим. Улаживайте максимальное количество дел, пока ребенок бодрствует, время сна малыша дарите себе для отдыха, хобби или учебы. При любом режиме дня ребенка молодая мама должна стремиться к тому, чтобы совмещать свои активные фазы

с фазами бодрствования малыша, а время его сна использовать для восстановления собственных сил, посвящать его другим близким людям, а при необходимости — работе или учебе.

Пятое: поймите «воров» времени и обезвредьте их. Основными ворами времени являются расстояния, телефонные разговоры, телевизор, Интернет, очереди. Недостатки планирования и отсутствие порядка также могут стать ворами времени. Чтобы поймать воров времени можно составить хронометраж дня и поработать над «ошибками». Даже одной попытки будет достаточно, чтобы сделать основные выводы и учитывать их в дальнейшем.

Шестое: обязательно выделяйте время на отдых. В связи с тем, что у мамы всегда есть дела, которые нужно уладить, время на отдых должно планироваться и неукоснительно соблюдаться. Радостная и расслабленная мама для ребенка важнее, чем поглаженные носочки.

Седьмое: не уставайте набираться опыта от других мам или специалистов. Это существенно экономит затраты сил и времени, необходимые на долгие поиски оптимального решения проблемы методом «проб и ошибок». Некоторую информацию просто необходимо получать непосредственно от специалистов! Особенно от врачей, психологов и педагогов.

Данные приемы могут стать частью повседневной организации домашних дел, своего рода семейным тайм-менеджментом. И в условиях семьи человек может находить время для реализации главного предназначения в жизни. Главное — знать, какое оно. Даже если оно кажется огромным и неподъемным, как слон, то, как говорится в тайм-менеджменте, «слона нужно кушать по кусочкам» — каждый день по одному маленькому кусочку.

Кроме того, важным моментом, как уже было нами отмечено, является грамотная организация режима дня маленького ребенка. Это невероятно важный фактор, влияющий на психическое и физическое здоровье ребенка. Однако следование режимным моментом не должно превращаться в строгую обязательную последовательность действий по уходу за ребенком и организации его досуга. Здесь необходима гибкость и пластичность, способность *подстроиться и идти за ребенком*, давая ему простор для свободы, самостоятельности и инициативы.

Литература:

1. Абдулаева Е. Развивающие игрушки. Что это такое? // Мама и Малыш. — 2006. — № 02.

2. Барсукова О.В. Развивающие деревянные и народные игрушки для игр-занятий с детьми раннего возраста // Молодой ученый. — 2012. — №4.
3. Еремич Н.Г. Тайм-менеджмент для женщин. Как все успевать. — СПб., 2008.
4. Хайнц М.С. Тайм-менеджмент для молодых мам, или как все успевать с ребенком. — СПб.: Речь, 2011.

Развитие коммуникативных навыков в помощь при трудоустройстве выпускников ССУЗов

Галкина Мария Викторовна, педагог-психолог

Саратовский техникум железнодорожного транспорта филиал СамГУПС

Сидорова Виктория Анатольевна, студент

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

В последние десятилетия во всем мире активизировались поиски в области обновления образования, и в частности его содержания. Инновационным подходом для обновления содержания общего и среднего специального образования является компетентностный подход, который «предполагает усиление практической направленности образования» и «выдвигает на первый план не информированность учащихся, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы» [1]. Одновременно с этим наблюдается явное повышение интереса работодателей к студентам и выпускникам средних специальных учебных заведений. Понятие трудоустройства молодого специалиста далеко неоднозначно. Под ним можно понимать и трудоустройство выпускника ССУЗа по полученной специальности, и просто полученное рабочее место по окончании ССУЗа.

Осознанный выбор профессии влияет на дальнейшую жизнь, определяет успешность самореализации, социализации, карьерного и профессионального роста выпускников техникума. Необходимость организации помощи студенту в правильном выборе места работы, поведении при приеме на нее, отвечающем общественным и личностным требованиям, делает проблему успешной профессиональной карьеры актуальной для сферы социального развития России.

Развитие общеучебных компетенций учащихся ССУЗов (умение собраться, сконцентрироваться для успешного выполнения задачи, умение работать в

группе, слушать и слышать своего собеседника, владение эффективными навыками общения) так же имеет огромное значение при адаптации на новом месте работы.

Глава I.

«Исследование проблемы трудоустройства и профессиональной адаптации на новом месте работы»

Сложившаяся в России система профессионального образования направлена на решение задач последовательного повышения общеобразовательного и профессионального уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации и включает в себя совокупность взаимодействия преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различных уровней и направлений, реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Все это, в частности, означает особую важность теоретического осмысления феномена проблемы трудоустройства, которое, в свою очередь, предполагает расчленение данной проблемы на отдельные значимые вопросы. В этой связи вряд ли можно преувеличить значение молодежной тематики, т.к. от того, как мы реагируем на проблемы поведения молодежи при трудоустройстве, какую позицию занимаем во взаимодействии с ней, зависит экономическое, а так же и социально-политическое состояние общества.

Профессиональная адаптация студентов была и остаётся важной задачей ССУЗов. Ни для кого не секрет, что в последнее время на первый план вышла проблема трудоустройства выпускников различных учебных заведений. Конкретно — это неумение молодых людей вести себя на собеседовании, «продать себя», показать с хорошей стороны.

В связи с этим, нами было проведено исследование причин отказов работодателей в приеме на работу, по материалам студенческой конференции «Проблемы трудоустройства молодежи» с использованием интернет источников и СМИ. Так же был проведен социологический опрос среди наших нынешних студентов и выпускников СТУЖТ разных лет.

В опросе была поставлена следующая задача: изучить основные требования работодателей к молодым специалистам и основные причины отказа в работе;

Исследование в виде социального опроса, мы проводили и среди студентов нашего техникума, и среди своих знакомых, обучающихся в других ССУЗах, и для сравнения показателей, на встрече выпускников разных лет нашего техникума.

Основной вопрос, который был задан в ходе опроса:

1. Какие причины, по Вашему мнению, влияют на отказ работодателей при устройстве на работу:

- а) недостаточный уровень образования, квалификации;
- б) недостаточный опыт работы;
- в) отсутствие необходимых для работы умений и навыков;
- г) молодой возраст;
- д) неумение правильно вести себя в беседе с работодателем

После проведения подсчетов и анализа исследования, нами была составлена следующая таблица.

Таблица 1

Причины отказов работодателей в приеме на работу

Причины	Молодежь, %	Старше 30 лет, %
Недостаточный уровень образования, квалификации	19,3	13,6
Недостаточный опыт работы	34,8	8,6
Отсутствие необходимых для работы умений и навыков	13,6	4,3
Молодой возраст	25,8	0,5
Неумение правильно вести себя в беседе с работодателем	2,9	2,9

Вывод, который можно сделать, сравнивая проценты ответов, следующий: в зависимости от возраста и опыта работы опрашиваемых, меняются все цифры, причем они значительно уменьшаются в зависимости от приобретенного опыта работы и увеличении возраста трудоустраиваемых.

1. Не меняется не зависимо не от чего, только одна цифра — показатель неумения правильно вести себя в беседе с работодателем.

Глава II.

«Развитие коммуникативных навыков для трудоустройства выпускников»

В каждой организации существует своя организационная политика — система правил, в соответствии с которыми ведет себя система в целом и по которым действуют люди, входящие в эту систему. Кроме финансовой политики,

внешнеэкономической, политики по отношению к конкурентам и т.д. любая организация разрабатывает и осуществляет кадровую политику. Такой подход стал характерен не только для крупных частных компаний и системы государственной службы: именно в этих организациях наиболее последовательно реализуется принцип соответствия кадровой политики и стратегии развития организации, а и в более мелкомасштабных организациях.

Термин «кадровая политика» имеет следующее толкование: это система принципов и норм (которые должны быть осознаны и определенным образом сформулированы), приводящих человеческий ресурс в соответствие со стратегией фирмы (отсюда следует, что все мероприятия по работе с кадрами — отбор, составление штатного расписания, аттестация, обучение, продвижение — заранее планируются и согласовываются с общим пониманием целей и задач организации). Нас, конкретно, интересовала часть мероприятий связанных с отбором кадров, так как после проведенного исследования была выделена проблема, одинаковая для всех уровней трудоустраиваемых, неумение вести себя при приеме на работу (собеседование). В настоящее время одним из неперенных атрибутов любого успешного человека является такой навык, как коммуникабельность. Сегодня многие люди считают себя коммуникабельными, вкладывая в это понятие, как правило, общительность. Но мало кто понимает, что на деле коммуникация — сложный процесс, в котором участвуют как минимум две стороны. И далеко не всегда адекватное, по Вашему мнению, отношение к собеседнику будет воспринято им также адекватно.

Возник вопрос: Что можно сделать для практической помощи выпускникам ССУЗов? В частности, в решении проблемы приобретения навыка общения при приеме на работу, а так же при прохождении собеседования, то есть для развития коммуникативных навыков.

Результатом проведённого исследования явились разработки и сценарий обучающей социально-психологической игры «Успешная карьера». В ходе игры рассматривается ряд тем, касающихся формирования готовности молодежи к эффективной профессиональной самореализации, приведены конкретные задания, позволяющие организовать действенную помощь учащимся и выпускникам образовательных учреждений успешно адаптироваться на рынке труда.

В ходе игры решаются следующие основные задачи:

1. Выявление и активизация сильных сторон личности участников, их профессиональных качеств.

2. Укрепление социально-профессиональной мобильности на рынке труда участников тренинга.

3. Формирование уверенности участников в возможности трудоустройства.

4. Отработка навыков самопрезентации на рынке труда.

5. Планирование реальных шагов профессионального маршрута.

В ходе занятий необходимо добиться следующих результатов:

- помочь участникам в определении и осознании индивидуальных потребностей, связанных с поиском места работы;
- укрепить уверенность в том, что он реально может изменить ситуацию, преодолеть коммуникативные барьеры ;
- повысить уверенность в своих силах, необходимых для успешных действий по построению профессиональной карьеры;
- информировать участников о реальном существующем положении на рынке труда;
- составить индивидуальный план действий с целью позитивного самоопределения.

Практический опыт проведения игры показывает, что для овладения навыками успешного трудоустройства участникам требуется 4 дня. Таким образом, игровые занятия рассчитаны на 4 дня занятий (по 4 часа каждое) в течение одной недели.

При организации занятий необходимо придерживаться определённых принципов подбора участников:

- исключительно добровольного участия в программе, что предполагает мотивированное (осознанное) желание участника овладеть навыками эффективного поведения на рынке труд;
 - комплектование группы с учетом возраста;
 - комплектование группы с учётом специфики профессии;
 - комплектование группы с учётом востребованности полученной профессии. Рекомендуемый количественный состав команд — 10—15 человек.
- Ход проведения игры.

В первый день, проходят упражнения на сплочение команд, задания носят интересный и в то же время поучительный характер. Например, такое задание: капитаны команд вытягивают карточки с названиями железнодорожных профессий. Обсуждают, как можно тише с командой название профессии и то каким способом, но без слов возможно изобразить ее, для того чтобы соперники могли ее отгадать. Задание оценивается по определенным критериям:

- А) насколько точно показана специфика специальности;
- Б) насколько быстро соперники отгадали название специальности;
- В) и по баллу прибавляется команде, которая верно отгадала название профессии самой первой.

Во второй день продлевается важная работа по обучению ребят искусству прохождения собеседования. Задания позволяют смоделировать некоторые элементы собеседования при приеме на работу и, таким образом, повысить уровень готовности студентов к подобным собеседованиям. Для того, чтобы помочь участникам игры лучше ориентироваться в умении вести профессиональный диалог, мы разработали несколько вариантов проведения собеседования и для большего развития профессиональных компетенций и словарного запаса, собеседования (в роли представителя производства) выступают так же участники занятия.

Критерии оценки проведения второго дня.

1. Умение произвести впечатление (внешний вид, приветствие, умение себя представить)
2. Сообразительность.
3. Умение владеть речью и интонацией.
4. Чувство меры.
5. Чувство юмора.
6. Знание профессиональных нюансов и терминов.
7. Искренность.

Участникам игры раздаются памятки по рекомендованным правилам поведения и подготовки к ответам и вопросам на собеседовании.

В течение третьего дня проводится занятие по приобретению практических навыков составления резюме. В виде входного контроля умений участников им предлагается составить свое резюме. После этого разъясняются все правила его грамотного составления. В конце дня сравниваются оба резюме и обсуждаются ошибки, в заключение, раздается памятка по составлению резюме.

И в последний день проводится занятие, позволяющее спланировать реальные шаги по достижению цели и выстраиванию успешной карьеры.

Участники придумывают, с помощью команды, историю-выступление о своем карьерном пути в течение следующих 10 лет, по специальности на которой обучается в данный момент, начав ее словами: «в 20 году, я закончил

Заключение

Разработанная коммуникативная игра направлена на определение плана конкретных действий по профессиональному самоопределению молодых специалистов и их успешному трудоустройству по выбранной специальности, а так же по планированию успешной карьеры.

Совместно мы провели игровые занятия в 5 группах. В заключение каждого курса игры, мы опрашивали участников о практической пользе для них лично, данных занятий. Из 147 опрошенных человек, не было не одного студента, оставшегося равнодушным, все подчеркивали то, что узнали на занятиях много нового, почерпнули большое количество практической информации и обрели уверенность в своем удачном трудоустройстве. Другими словами задачи, поставленные нами в начале данной работы — выполнены.

Что мы планируем сделать в ближайшее время для продолжения работы над проектом:

1. После того, как участники игры закончат обучение и устроятся на работу, провести исследование их трудоустройства с применением полученных коммуникативных навыков, для сравнения с имеющимися результатами. С помощью этого исследования можно будет на практическом реальном примере убедиться в необходимости применения разработки «Успешная карьера». Под контроль взята группа студентов отделения «Организация грузоперевозок и управление движением на железнодорожном транспорте» Д-4. Исследование трудоустройства группы планируется провести в течение октября-декабря 2012 года.

2. Продолжать проведение обучающей социально-психологической игры «Успешная карьера» в СТЖТ филиал СамГУПС, а так же организовать проведение игры в других ССУЗах города и области, а так же рекомендовать ее к проведению в старших классах общеобразовательных заведений.

Литература:

1. Чернов, С.В. Развитие коммуникативных компетенций учащихся при освоении технологии трудоустройства [Текст] / С.В. Чернов // Современные тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования: Сборник научных статей / под ред. В.А. Ермоленко. — М.: ИТИП РАО, 2007. — С. 158—165.

2. Перед выбором пути: социально-нравственный облик. Под редакцией Бабосова, Минск, Народная Асвета, 2008.
3. Прошицкая Е.Н. Выбирайте профессию. М., 2009.
4. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара: Издат. дом Бахар-М, 2005.
5. Герций Ю. Занятость и рынок труда. // Человеческие ресурсы. 2007., № 2. С. 22–25.
6. Капелюшников В. Российская модель рынка труда. Что впереди? // Вопросы экономики. 2008., № 4. С. 26–34.
7. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства: российская молодежь в меняющемся обществе. М., 2009, — 374 с.
8. Спиридонова Г. Сдвиги в системе профессиональной подготовки молодежи // Вопросы экономики, 2008., № 1. С. 34–48.
9. 21 век, Россия, общество, молодежь. // Диалог. 2008, № 9.
10. Интернет ресурсы WWW. Mintrud. ru.

Стрессогенность срочной службы в современной российской армии для военнослужащих по призыву

Козлова Ирина Николаевна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Чернышевского (г. Чита)

Военная служба — особый вид государственной службы граждан в Вооруженных силах Российской Федерации, других войсках (пограничные войска, внутренние войска, войска правительственной связи, обеспечивающие связь с органами военного управления, железнодорожные войска РФ, войска гражданской обороны), органах внешней разведки и федеральных органах государственной безопасности (Закон РФ «О воинской обязанности и военной службе», разд. VI, ст. 35).

Для проходящих военную службу устанавливаются составы военнослужащих: солдаты и матросы; сержанты и старшины; прапорщики и мичманы; а также офицеры: младшие, старшие, высшие. В соответствии с принадлежностью к тому или иному составу находится статус военнослужащего, его субординационная позиция, материальное положение, косвенно — возраст,

состояние здоровья, семейные обстоятельства и другие факторы. Поэтому социальные проблемы военнослужащих в известной степени могут быть сгруппированы в зависимости от отношения к тому или иному составу [1].

Военная служба может осуществляться по призыву (для солдат и матросов, сержантов и старшин), или по контракту — для всех составов военнослужащих. В Российской Федерации существует комплектование солдатского и сержантского состава Вооруженных Сил преимущественно по призыву, на основе всеобщей воинской обязанности, однако за последнее время предприняты определенные шаги для формирования профессиональной армии и организации службы солдат и матросов, сержантов и старшин также на добровольной контрактной основе.

Призыву на военную службу в мирное время подлежат граждане мужского пола, в возрасте от 18 до 27 лет, не имеющие права на освобождение от призыва (кроме случаев, оговоренных российским законодательством).

Современный этап развития Вооруженных сил России характеризуется значительным усилением внимания к проблеме надежного и эффективного функционирования военнослужащего в условиях воинской деятельности. Необходимость укрепления морально-психологического состояния и психологической устойчивости военнослужащих срочной службы, повышения их готовности и способности к выполнению задач в любых условиях обстановки обусловили проводимую в настоящее время военную реформу всей системы воспитания и обучения личного состава. Кроме того, высокая социальная значимость деятельности военнослужащих в современных условиях определяет необходимость оптимизации основных форм, подходов и технологий психологического сопровождения военнослужащих, проходящих срочную службу в Вооруженных силах Российской Федерации. Научно-психологической основой деятельности военных кадров в данной области является военная психология [2].

Следует отметить, что срочная служба в Вооруженных силах Российской Федерации отличается своей интенсивностью и напряженностью, которые, прежде всего, связаны с беспрекословным и точным выполнением приказов, несением боевых дежурств, экстремальностью условий деятельности, необходимостью принятия решений. Все это отражается на здоровье военнослужащих и объясняет достаточно широкую распространенность среди них различных психосоматических расстройств и заболеваний, возникающих под воздействием такого состояния, как психологический стресс [1].

Вышеуказанное понятие «стресс» рассматривалось в разное время и в разных направлениях и науках. Основоположником учения о стрессе является

канадский ученый Ганс Селье. 4 июля 1936 г. в английском журнале «Nature» было опубликовано его письмо в редакцию «Синдром, вызываемый различными повреждающими агентами», в котором приводились данные о стандартных реакциях организма на действие различных болезнетворных агентов [3, 4]. Это сообщение положило начало учению о стрессе, хотя в отдельных, более ранних, научных трудах упоминание о проблеме стресса, с психологической точки зрения, находим в работах В. Вундта (1880), У. Джемса (1905). Сам же термин «стресс» (напряжение) впервые упоминается в 1303 г. в стихотворении поэта Роберта Маннинга «Handling Synne»: «И эта мука была манной небесной, которую господь послал людям, пребывающим в пустыне сорок зим и находящимся в большом стрессе». Г. Селье (1982) считает, что слово «стресс» пришло в английский из старофранцузского и средневекового английского и вначале произносилось как «дистресс». Первый слог, полагает Селье, постепенно исчез из-за «смазывания» или «проглатывания». Однако, как пишет Ю.Г. Чирков (1988), «кое-кто полагает, что слово «стресс» имеет более давнюю историю и происходит вовсе не от английского, а от латинского слова *stingere* — затягивать» [5].

Физиологические аспекты стресса впервые были освещены У. Кенноном — основоположником гомеостаза и учения о роли симпатoadренальной системы в мобилизации функций организма для борьбы за существование, а затем и Г. Селье. Кеннон еще в 1914 г. предвосхитил взгляды Селье на проблему психофизиологической стрессовой реакции, описав один из специфических аспектов стрессовой реакции — нейроэндокринный процесс. Он исследовал феномен, который назвал реакцией «битвы-бегства». Центральным органом, участвующим в этой реакции, является мозговой слой надпочечников. Реакция «битвы-бегства» рассматривается им как мобилизация организма, подготавливающая мышцы к действию в ответ на воспринимаемую угрозу. Этот механизм дает возможность индивиду либо бороться с угрозой, либо бежать от нее.

Большинство современных зарубежных авторов также рассматривают актуальность данной проблемы, имеющей огромное социальное и общественное значение с позиций теорий и методов различных научных дисциплин (Krohne H.W., 1982; Van Loon G. et al., 1985). Несмотря на наличие накопленного по истине огромного систематизированного биохимического, физиологического, психофизиологического, клинического и экспериментального материала по проблеме стресса, некоторые ее аспекты разработаны еще недостаточно, а другие только намечены для решения [5].

Одним из наиболее популярных в настоящее время является системный подход, в соответствии с которым стресс изучается с позиций физиологического, психологического, и поведенческого уровней [6,7]. Одна из первых таких попыток выделения уровней была предпринята Р. Лазарусом. Стресс физиологической природы представляет собой, по мнению автора, непосредственную реакцию организма, сопровождающуюся выраженными физиологическими сдвигами на воздействие различных внешних и внутренних стимулов физико-химической природы. При этом величина физиологического стресса зависит от интенсивности воздействующего агента. Отличительные особенности психологического стресса заключаются в том, что он вызывается психическими стимулами, которые оцениваются как угрожающие. Именно Р. Лазарус, развивая учение о стрессе (1956, 1970), выдвинул концепцию, согласно которой разграничивается физиологический стресс и психический (эмоциональный) стресс [6, 7].

Постепенное расширение психологических исследований привело к обилию определений, которые далеко не всегда помогали прояснить смысл термина. Более 20 лет назад Касл (Kasl, 1978) составил перечень концепций, от очень специфичных до крайне обобщенных, которые охватывали стимул и реакцию. Например, стресс иногда описывали в терминах условий среды, которые рассматриваются как стрессовые (Landy & Trumbo, 1976), либо в терминах «фрустрации или угрозы» (Vomer, 1967), либо предлагались усовершенствованные концепции, включавшие стимул, реакцию и связи между ними. Касл цитирует популярное определение Мак-Грата (McGrath, 1976), коорый полагает, что стресс — это « (воспринимаемый) существенный дисбаланс между требованиями и возможностью прореагировать в условиях, когда неспособность выполнить требование ведет к важным (воспринимаемым) последствиям. Это разнообразие концепций сохранялось на протяжении многих лет и пересматривалось с дальнейшим изучением [8]

Не менее популярной явилась и поведенческая линия развития концепции стресса, впервые предложенная Р. Лазарусом и С. Фолкманом, а несколько позже переработанная С. Хобфоллом и др. Авторы полагают, что стрессогенными являются не сами по себе жизненные события (смена работы, обмен жилья и т.д.), сколько связанная с этим утрата какой-либо жизненной позиции — потеря статуса, заработка, власти, изменение привычных средств труда, потеря самоуважения и т.д. Центральным понятием концепции S. Hobfoll становится понятие «копинг», введенное впервые Р. Лазарусом с целью снятия противоречия между физиологической неспецифичностью и психологической

избирательностью стресса. Определяя содержательную сущность данного понятия, авторы концентрируют свое внимание не только на основных положениях теории стресса, но и акцентируют внимание на различных формах поведения, приводящих к адаптации или дезадаптации личности. При этом еще Р. Лазарус подчеркивал значимость возможностей преодоления стресса по сравнению с природой, величиной и частотой возникновения самого стрессорного воздействия [9].

В работах современных психологов термин «стресс» активно употребляется наряду с термином «coping», используемый, в свою очередь, как синоним русского термина «совладание», суть которого в большей мере отражает суть концепции, предложенной указанными авторами. В соответствии с содержанием концепции, «совладать с ситуацией» означает своевременно и точно распознать причины, вызвавшие затруднительную ситуацию, вовремя и адекватно отреагировать на те или иные обстоятельства жизненной среды [9].

В работах зарубежных и отечественных авторов было показано, что в рамках определения проблемы копинг-поведения наиболее важным является не тот или иной тип стратегии, сколько соотношение копинг-поведения с особенностями окружающей среды. Однако исследование понятия стресса с точки зрения копинг-стратегий и копинг-ресурсов является не единственным теоретическим направлением, разрабатываемым в рамках отечественной психологии. Отечественные авторы выделяют три основных типа стратегий взаимодействия с угрожающей внешней средой: 1) механизм защиты Эго; 2) прямое действие (нападение или бегство); 3) совладание («копинг») [9].

Необходимо сказать, что в работах отечественных психологов проблема стресса всегда рассматривается в широком общепсихологическом контексте, в частности, в контексте психологии эмоций [9]. Исследование стресса в рамках общепсихологического контекста позволило подойти к исследованию стресса как одной из форм проявлений эмоций. Так Н.Д. Левитов, Ф.Е. Василюк, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, В.К. Вилюнас, Ю.Е. Сосновикова, В.Л. Маришук, А.Г. Маклаков, Е.П. Ильин, Л.В. Куликов и др. включают исследуемую проблему в структуру эмоций и психических состояний [9].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в большинстве концепций стресс чаще всего рассматривается как одно из многочисленных эмоциональных состояний субъекта, имеющее свою собственную специфику и особенности. Отнесенность к структуре эмоциональных состояний субъекта, обеспечивается наличием у них такого общего фактора как эмоциональное напряжение (объединяющим все психические состояния) [9].

Обобщая различные взгляды на природу стресса в современной научной литературе, можно сказать, что термин «стресс» используется, по крайней мере, в трёх значениях. Во-первых, понятие стресс может определяться как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение. В настоящее время в этом значении чаще употребляются термины «стрессор», «стресс-фактор». Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения. В-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие [10, 11].

По этой причине нет единого определения данного понятия. Стресс в разное время и в разных направлениях определяется по-разному [12, 13].

Военными психологами также на протяжении многих лет также изучается указанная проблема. Так, А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников рассматривают боевой стресс как многоуровневый процесс адаптационной активности человеческого организма в условиях боевой обстановки, сопровождаемый напряжением механизмов саморегуляции и формированием приспособительного поведения; механизм комплексной мобилизации организма для действий в опасных условиях [14].

В ходе психологического анализа боевой деятельности советских воинов М.И. Дьяченко исследовал психологическое воздействие основных факторов боевой обстановки на психику и боевые действия воинов, особенности страха и паники в условиях боя, а также особенности проявления психики воина на различных этапах выполнения боевой задачи. А.В. Ответчиков при исследовании психических состояний в условиях боевой деятельности различает состояния напряженности и стресса [15].

Военными психологами исследованы разнообразные формы проявления негативных психологических последствий стресса. Различные аспекты исследуемой проблемы отражены в работах Р.А. Абдурахманова, А.Я. Анцупова, В.Д. Бицоева, А.В. Булгакова, М.И. Дьяченко, С.В. Захарика, В.Л. Марищука, А.А. Камышанова, Л.А. Кандыбовича, А.Г. Караяни, В.П. Каширина, П.А. Корчемного, И.Б. Лебедева, М.В. Леви, О.В. Леонтьева, А.В. Ответчикова, В.А. Пономаренко, В.Е. Попова, А.Н. Тарасова, А.Н. Харитонova, Б.Я. Шведина, А.И. Шипилова [16, 15, 7].

Проблемный комплекс военнослужащих срочной службы обусловлен возложенными на них обязанностями по вооруженной защите государства, связанными с необходимостью выполнения поставленных задач в любых условиях,

в том числе, с возможным риском для жизни. Это определяет особенности той социально-ролевой системы, в которой они действуют. Функциональные обязанности военнослужащих строго регламентированы, а субординационная структура является жестко иерархической. Приказы вышестоящих лиц не обсуждаются и подлежат неукоснительному выполнению, вне зависимости от отношения к приказу того лица, которому он отдается. Кроме того, следует упомянуть отсутствие возможности выбора занятия и места жительства военнослужащего срочной службы. Также часто имеет место наличие неблагоприятных факторов в виде эмоциональной и физической перегруженности, воздействия шума, вибрации, химических реагентов, замкнутого пространства, монотонии, сенсорной депривации. Испытанием для моральных, эмоциональных и физических сил военнослужащих срочной службы является также влияние постоянного и недобровольного контакта с одновозрастным и однополым коллективом, отсутствие возможностей уединения, межличностная напряженность, тем более, межличностные конфликты. Подобные факторы характерны для службы в любой из воинских частей российской армии.

Состояние стресса у военнослужащих срочной службы возникает уже на саму ситуацию призыва, смену среды привычного пребывания, обстановки. Одной из причин того, что личность не может справиться со стрессом, является её незрелость, при этом формы поведения соотносимы с отклоняющимися поведенческими реакциями подросткового возраста. Для такой личности переживание расставания с родными может проявляться в форме депрессии и на её фоне сильного стресса [17].

В качестве стрессовых реакций выделяются следующие состояния:

- шок и отрицание ситуации, когда индивид может стать крайне активным или апатичным, беспомощным; состояние сознания «все происходит как во сне». Такое состояние может сопровождаться различными психовегетативными проявлениями: болями разной локализации; нарушениями пищеварения, мочеиспускания, ритма дыхания; потливостью, сухостью во рту, дрожью в теле;
- гнев и ожесточение, как защитная реакция на возникающий страх, когда начинается поиск «виновника»;
- стадии выставления условий и торговли, когда начинают делаться попытки привыкнуть к случившемуся;
- пребывание и принятие состояния грусти [17].

Индивидом может тратиться много энергии, чтобы сохранить в себе воспоминания о близких: рассматриваются фотографии, перечитываются письма и

иногда ощущение близости может быть настолько живым, что возникает страх «сойти с ума» [17]. В связи с несформированностью концепции смерти, может возникать чувство вины перед родными, выражающееся в преувеличенных страхах по поводу их здоровья и материального благополучия, желания немедленно лично оказать помощь, в случае отсутствия которой может произойти нечто «катастрофическое».

Для незрелой личности, как и для подростков, характерно отсутствие способности осмысления смерти, понимания ее необратимости. Доминируют представления, сформированные на основе дологического, магического мышления, ведущие к отождествлению смерти и сна, за которым следует пробуждение: смерть обратимое приятное состояние и с её помощью можно решить проблемы [17].

Для преодоления стресса незрелая личность особенно нуждается в эмоциональной поддержке семьи и привычного окружения, разлука с которыми является одной из наиболее часто встречающихся причин ситуационной депрессии. При призыве на военную службу, возникает так называемый «страх расставания» — страх остаться вдали от близких, потерять их из виду (в детском возрасте уход близкого человека даже на короткое время воспринимается как смерть), встретиться с чем-то неизвестным. Депрессивные проявления у военнослужащих срочной службы имеют общие особенности с подобными проявлениями в подростковом возрасте: усталость; бессонница; волевое бессилие и др. [17]

Судить о скрытой депрессии можно по следующими поведенческим нарушениям: рискованное или противоправное поведение — самовольное оставление части; агрессивное поведение; отступление от дружеских отношений; частые смены настроения и эмоциональные «взрывы» и др. Течение депрессии в относительно замкнутом воинском коллективе усугубляется сексуальными дисфункциями (неудачная любовь); знаками «белой вороны»: наличие очков, неуклюжесть и замедленность движений или наоборот чрезмерная активность; отклонениями в росте, весе и другими особенностями внешности: формы головы и ушей, половых органов, цвета волос; наличием «тяжелых» болезней; недостаточными социальными навыками: отсутствие умения защищаться от вербального и физического насилия; принятием на себя роли жертвы [17].

Существует всего две стратегии примирения с ситуацией расставания с близкими, как с ситуацией переживания смерти: возмужание личности и подчинение судьбе, что сопровождается ростом личности, ощущением своей силы

либо пассивное подчинение испытанию, превысившему силы человека, замыкание в себе, жесточенность, склонность к развитию различных нервно-психических расстройств, в статусе которых можно обозначить проявления реакций траурного характера и спрогнозировать их течение в соответствии с глубиной личностной зрелости, сформированностью компенсаторных механизмов личности и клинической картиной заболевания [17].

Таким образом, анализ научной литературы, посвященной исследованию специфики срочной службы в современной российской армии, условий пребывания и особенностей взаимодействия военнослужащих срочной службы позволяет рассматривать срочную службу в современной российской армии в качестве стрессогенной (как степени влияния события на переживания индивида) для военнослужащих срочной службы). Дальнейшее, более глубокое изучение данного вопроса позволило бы дополнить знания в области формировании стрессоустойчивости среди военнослужащих срочной службы, что способствовало бы более качественной и менее травмирующей срочной службы в ВС РФ.

Литература:

1. Технологии социальной работы / Т.В. Шеляг, В.Ц. Худовердян, Е.И. Холостова и др. / под ред. Е.И. Холостовой. Москва: ИНФРА-М. 2001. 274 с.
2. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время: учеб. пособие. М.: ВУ, 2000. 152 с.
3. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний // Вопросы психологии. 1955. №2. 55 с.
4. Рутман Э.М. Надо ли убегать от стресса? М.: Физкультура и спорт, 1990. 128 с.
5. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. СПб.: ВМА, 1999. 86 с.
6. Немчинов Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л., 1983. 167.
7. Управляем стрессом. Киров: Книги «Искателя». 2002. 255 с.
8. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. — СПб.: Прайм-Еврознак. 2003. 352 с.
9. Оконов Д.А. Общие предпосылки исследования понятия стресса в современной психологии. [Электронный ресурс] // Журнал научных публи-

- каций аспирантов и докторантов: [сайт]. [2007]. URL: <http://www.jurnal.org> (дата обращения: 28.05.2012).
10. Baum A. Stress, intrusive imagery and chronic stress // Journal Health Psychology, 1990. Vol. 9. P. 675.
 11. Navon D., Gopher D. On the economy of human information processing systems // Psychological Review., 1979. Vol. 86. P. 255.
 12. Косицкий Г.И., Смирнов В.М. Нервная система и стресс. М.: Наука, 1999. 360 с.
 13. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. 209 с.
 14. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006. 480 с.
 15. Ответчиков А.В. Психические состояния военнослужащих в особых условиях ведения боевых действий. — М.: ГА ВС, 1991. 112 с.
 16. Анцупов А.Я, Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 591 с.
 17. Психотехнологии в социальной работе. Вып.10./Сб. под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2005. 272 с.

8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогические задачи профориентационной работы

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

В педагогической системе важное место занимает подготовка будущих учителей к работе в качестве профконсультанта. Как известно, профориентации представляет собой руководство процессом построения профессиональных жизненных планов учащихся, выбором ими трудового пути.

В системе профессиональной ориентации важное место занимает профконсультация. Учитель, выступающий в роли профконсультанта, должен прежде всего дать школьникам психологически обоснованный совет о выборе ими трудового пути. Это означает, что необходимо осуществить решение определенной психолого-педагогической задачи, для чего следует:

- обеспечить учащемуся общую ориентировку в мире профессий, системе профессиональных учебных заведений, системе профессионально важных личных качеств (склонностей, способностей, особенностей состояния здоровья);
- дать школьнику конкретные знания о структуре потребностей страны, области, района, города в кадрах;
- помочь ученику соотнести данные знания, т.е. выбрать наиболее соответствующий личным качествам и в то же время необходимый для народного хозяйства вид будущей деятельности;
- помочь учащемуся принять сознательное, самостоятельное решение о выборе наиболее приемлемого профессионального учебного заведения (курсов, ПТУ, техникума, вуза).

Профконсультационная работа учителя направлена на то, чтобы психологически и педагогически обеспечить сознательный выбор жизненного пути учащегося, являющийся важной и ответственной задачей, которую нужно решать каждому молодому человеку.

Решение проблемы профессиональной направленности усложняется еще и тем, что ошибки в выборе профессии чреваты тяжелыми последствиями для тех, кто их допускает, и в целом для общества. Неудачи в выборе профессии травмируют психику неудачников, а они, в свою очередь, наносят обществу ущерб низкой производительностью труда и текучестью рабочих кадров.

Все это вместе взятое делает проблему профессиональной направленности молодежи насущной государственной задачей, которая решается путем профессионального просвещения в школе, дающего возможность ориентировать учащихся в разнообразных профессиях и профессиональной пропаганды посредством печати, кино, радио и телевидения, профессиональной консультации, определяющей способности подростка и дающей рекомендации относительно выбора профессии, а также путем профессионального отбора по способностям и профессиональной адаптации — биологической — путем привыкания к условиям физической среды — и социальной — путем постепенного вхождения в профессию через профессиональное обучение и включение в производственный коллектив.

Одна сторона этой проблемы — хорошее знание требований, которые предъявляют к человеку различные профессии. Эти требования часто бывает легче сформулировать как медицинские и психологические противопоказания к различным профессиям.

Вторая сторона — знание рынка возможного труда, потребности общества (и более узко — города, района) в тех или иных специалистах. Это по сути экономическая и социологическая проблема, но без нее профнаправленность невозможна.

Третью сторону и основание всей работы составляет знание особенностей личности и, прежде всего способностей и призвания в целом ориентируемого.

В смежном углу данных о профессиях и рынке труда лежит та форма профнаправленности, которая называется профпросвещением. Оно включает в себя и профпропаганду — привлечение внимания молодежи к тем нужным обществу и государству профессиям, в которых отмечается недостаток кадров, и формирование у нее интересов и стремлений к этим профессиям.

Основная ориентировка молодежи в профессиях осуществляется стихийным влиянием среды: родителей, знакомых, друзей, школьных и уличных товарищей. Их оценки профессий оказывают большое влияние на молодежь. Второе по значимости влияние производят на них художественная литература, кинофильмы и телевизионные передачи — те из них, которые вызывают наиболее сильные впечатления и эмоции. Вот почему в детстве большинство

мальчиков хотят быть моряками, летчиками, разведчиками, геологами, космонавтами, а девочки — преимущественно артистками, врачами, кулинарами и портнихами.

Несколько меньшее влияние на выбор учащимися своих будущих профессий оказывает школьное образование, а именно оно должно быть целенаправленным, ориентировать на те профессии, на которые существует и предвидится большой спрос народного хозяйства. Любые профессии для общества важны, а для работающих — почетны и могут удовлетворять их потребность в труде. Различие отношений к ним обуславливается общественными оценками — их престижем, личными интересами, желаниями и склонностями, а все это создается в результате влияния социальной среды и самооценок своих способностей.

Еще в 1937 г. А.С. Макаренко отмечал, что для молодого человека в советское время сделать выбор профессии гораздо труднее, чем до революции, так как появились слишком большие возможности для этого [3, с. 11]. В настоящее время пространство выбора еще более расширилось. В связи с этим возрастает роль профконсультации.

В педагогической литературе справедливо отмечается, что профконсультация не должна сводиться лишь к совету по выбору профессии. Однако, с другой стороны, нельзя видеть основной смысл профконсультации в указании средств и способов достижения поставленной цели, осуществлении контроля за подготовкой и реализацией профессионального намерения. Основная задача профконсультации, как и всей профориентационной работы, состоит в управлении самим выбором профессии, осуществляемым каждым молодым человеком.

Такое управление заключается не столько в подготовке школьника к достижению поставленной жизненной цели, сколько в обеспечении обоснованности и приемлемости принимаемого им решения. Обоснованность профессионального выбора может оцениваться по трем прогностическим критериям:

- а) успешности осуществления будущей профессиональной сферы ребенка;
- б) удовлетворенность трудом;
- в) затратам и потерям на пути к получению профессии.

Успешность профессиональной деятельности зависит, прежде всего, от имеющихся у школьников способностей. Удовлетворенность трудом определяется потребностью заниматься именно данной деятельностью и иметь связанные с ней интересы и мотивы. Третий критерий вытекает из соответствия используемых средств поставленной цели и связан с нравственной позицией

выбирающего профессию. Соотношение данных факторов может быть различным.

Молодой человек может иметь способности к определенной профессиональной деятельности, потребность ею заниматься [1, с. 3] В этом случае приобретение профессии не связано для него с нравственными потерями. Иногда у школьника есть способность к конкретной деятельности, однако отсутствуют потребность, интерес к ней или наоборот. Может оказаться, что благоприятное сочетание потребностей и способностей не согласуется с третьим критерием. Если приобретение профессии связано с нравственными потерями личности, его цена является слишком высокой по нравственному критерию.

Учителю, выступающему в роли консультанта, важно видеть возможные соотношения условий, от которых зависит выбор профессии старшеклассников, и в соответствии с ними строить свою работу. Так, в случае объективного соответствия потребностей, способностей, средств и целей роль профконсультанта состоит в его выявлении. На основе этого учитель-консультант дает старшекласснику совет, укрепляющий уверенность последнего и правильности сделанного выбора, оправданности путей достижения намеченной цели.

Особого внимания требуют случаи, когда обнаруживается несоответствие способностей школьника его притязаниям в получении той или иной профессии. Развитие его способностей, интересов, склонностей ученика и развитие его способностей как качеств, обеспечивающих успешность определенной деятельности, происходят автономно. Эти две линии развития не совпадают.

Формирование мотивационно-потребностной сферы может опережать становление операционально-технических возможностей мышления, памяти, внимания, воображения, восприятия, ощущения, двигательной деятельности. Такое положение бывает, если школьник выбирает профессию, требующую неординарных способностей, например, актера, музыканта, летчика, и т.п. Задача профконсультанта здесь состоит в том, чтобы повлиять на выбор профессии, изменить его направленность, убедить в целесообразности иного профессионального пути учащегося. Эту непростую задачу можно решать лишь при полной уверенности в бесперспективности профессиональных намерений школьника.

Воздействие на мотивацию выбора необходимо и тогда, когда учитель-профконсультант устанавливает, что приобретение выбранной профессии связано с неоправданно высокими моральными затратами, большими нравст-

венными издержками. Это может произойти в том случае, когда получение профессии идет в ущерб или даже во вред другим людям, родным, близким.

Профконсультант должен раскрыть перед школьником то, какими нравственными потерями чревато его решение, к каким нежелательным последствиям для него самого или его семьи, любимого человека может оно привести.

Требуется внимания такая ситуация, когда у школьника обнаруживаются способности к определенной профессии, однако желания заниматься ею он не испытывает. Эта ситуация подобна первой, но связана с необходимостью пробуждения интереса к профессии, формированием потребностей заниматься делом, для успешного осуществления которого есть предпосылки. Подобная работа особенно необходима там, где существуют неординарные способности.

Талант, дарование есть достояние народа. Он должен служить людям. Из отдельных талантов складывается творческий фонд и потенциал общества. Найти, раскрыть таланты, обеспечить их развитие — важная задача педагога-профконсультанта.

Выбор профессии так же, как и любой другой выбор, есть волевой акт. В конечном счете, профессию выбирает всегда сам учащийся, он решает, заниматься ему данным видом профессиональной деятельности или нет. При отсутствии устойчивых профессиональных намерений воля помогает школьнику принять окончательное решение. Человек без устойчивых профессиональных интересов, со слабой волевой регуляцией может не найти своего места в мире профессий, не стать полноценным работником. На наш взгляд, в задачи учителя входит и формирование у школьников определенных волевых качеств, необходимых для выбора профессии: самостоятельности, ответственности, инициативности и т.д.

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы главное внимание уделено вопросам трудового воспитания школьников и подготовки их к труду. Значительную роль в решении данной задачи призвана сыграть система профориентации учащихся. Для этого, в частности, планируется создание центров профориентации с целью организации работы со школами, учащимися, родителями. Успех их деятельности во многом зависит от методической оснащенности профконсультационной службы.

В настоящее время требуются проведение углубленного психологического анализа многих профессий, составление профессиограмм, компактные, удобные для использования неспециалистами методики для изучения основных психофизиологических параметров человека. НИИ профтехобразования и факультет психологии Московского университета разработали об-

ширный массив кратких профессиограмм-профессиокарт, предназначенных для информационного обеспечения работы по профориентации и профконсультации учащихся на первых этапах [2, с. 1]. Предполагается, что краткие описания профессий, упорядоченные в виде картотеки, могут послужить достаточно адекватным средством формирования у учащихся (а также их родителей, учителей) конкретных первоначальных представлений о профессиях людей с профессионально-техническим, средним специальным и высшим образованием, профессиях, осваиваемых непосредственно на производстве.

Литература:

1. Маркс К. Размышления юноши при выборе профессии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 40. С. 3–7.
2. Атутов П.Р., Климов Е.А. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопр. психологии. №1 С. 1–4.
3. Макаренко А.С. Выбор профессии // Соч.: Н 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 11–18.

Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников

Досаева Руфина Наримановна, кандидат психологических наук,
ст.преподаватель

Астраханский государственный университет

Рассматривая вопрос о коррекции эмоциональных состояний, мы говорим о ее гармонизации, направленной на преодоление эмоциональных нарушений в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной сферы ребенка, а также о компенсации негативных особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов.

С точки зрения отечественных исследователей возрастная динамика эмоциональной регуляции поведения обусловлена изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивации. Это новообразование неразрывно свя-

зано с развитием познавательных процессов (воображением, мышлением, восприятием), а также с формированием новых мотивов поведения ребенка. Весь предшествующий ход эмоционального развития определяет становление основного механизма эмоциональной регуляции — эмоциональной коррекции поведения ребенка.

При анализе литературы по проблеме мы обратили внимание, что в многообразии авторских позиций можно выделить следующие подходы к изучению и коррекции эмоциональных нарушений:

Деятельностный подход к изучению и коррекции эмоциональной сферы основывается на работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконина и др.

Идею деятельностного подхода для психологического изучения эмоциональных процессов выдвинул А.Н. Леонтьев. Эмоции, по его мнению, выполняют функцию внутренних сигналов. Сами по себе эмоции являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций, по мнению исследователя, состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании.

При планировании игровой психокоррекции необходимо ориентироваться на уровень игровой деятельности детей. Как показывают исследования, у детей с эмоциональными нарушениями наблюдается недоразвитие игровой деятельности, что обусловлено не только снижением уровня интеллекта и эмоционально-волевыми проблемами, а также низким социальным опытом ребенка, в некоторых случаях — наличием речевых или двигательных дефектов [2; с. 15].

Для эффективного преодоления страхов у детей можно использовать и такой метод, как игротерапия. Игра обладает терапевтической функцией, поскольку в ней травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит, ослабленном виде и, кроме того, происходит их эмоциональное отреагирование — катарсис. Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения. Одновременно, это предупреждение неуверенности в себе и застенчивости или их коррекция, если они уже входят в характер ребенка.

Принцип единства аффекта и интеллекта как основа **личностного подхода** в обучении детей обоснован в работах Л.С. Выготского. Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась ученым как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом: «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого — человеческого сознания» [3, с. 51]. Единство аффекта и интеллекта, согласно Л.С. Выготскому, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта.

Л.С. Выготский отмечал, что «эмоции и когнитивная система совместно обеспечивают ориентировку в окружающем». Сам же автор культурно-исторической концепции прямо указывал: «детская психология не знала проблемы высших психических функций или же проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития...» [3; с. 97].

В исследовании Я.З. Неверович было обнаружено, что эмоции не только выражают особенности мотивов поведения ребенка, но и играют существенную роль в реализации этих мотивов [107]. Данные, полученные в этом исследовании, свидетельствуют о том, что внутренняя детерминация детской деятельности мотивами осуществляется не непосредственно, а с помощью особого психологического механизма регулирования, названного механизмом «эмоциональной коррекции» поведения.

Предмет **поведенческого подхода** к коррекции эмоциональной сферы — поведение ребенка, через влияние на которое происходит гармонизация его эмоциональных реакций; влиянию подвергаются эмоциональные факторы, отражающиеся в поведении.

Суть этого подхода, восходящего к теориям И.П. Павлова и Б. Скиннера, состоит в модификации поведенческих стереотипов через использование принципов теории научения. Поведенческие и эмоциональные проблемы понимаются как закрепленные в результате поощрения и подкрепления дисадаптивных ответов на средовые раздражители. Первоначальные взгляды на техники коррекционного воздействия основывались на позициях классического бихевиоризма, и строились эти техники как модели классического обусловли-

вания по схеме «стимул — реакция» и оперантного обусловливания. В связи с этим коррекционная работа фокусировалась на внешнем поведении. Далее в концептуальную модель поведения были введены внутренние детерминанты когнитивного процесса. Таким образом, когнитивные процессы, обуславливающие поведение, становятся центром психологических воздействий. Исходя из работ А. Бандуры (концепция самоэффективности) и Дж. Роттера (теория социального научения), базовая теоретическая модель внутренних детерминант поведения и научения была усложнена включением процессов саморегуляции [21]; особое значение приобрел и механизм подражания социальным и культурным паттернам поведения.

Таким образом, ключевым звеном поведения стала считаться активность субъекта, а внутренние психические процессы (когнитивные процессы, саморегуляция, мотивы и ценности) становятся фокусом при осуществлении психологического вмешательства. Следует отметить, что техники, используемые в данном направлении, чаще имеют директивный характер: психолог использует специфические влияния в ходе той или иной техники, направляя поведение и реакции ребенка. Наибольшую популярность и эффективность в работе с эмоциональными нарушениями, повышенной тревожностью, страхами и фобиями получил метод систематической десенсибилизации, разработанный в конце 50-х годов XX века Д. Вольпе [4, с. 16].

Психодинамический подход берет начало от принципов и методов психоанализа, исходящего из динамического понимания психических явлений «как проявления борьбы душевных сил, как выражения целенаправленных тенденций, которые работают согласно друг с другом или друг против друга» [9, с. 78]. Цель психологической коррекции эмоциональных нарушений — понять и разрешить внутренние эмоциональные конфликты, возникшие в наиболее ранних отношениях, определяющие субъективное значение последующего опыта и воспроизводящиеся в последующей жизни.

В своих исследованиях Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар предметом психодинамического подхода выделяют переживания и импрессию (средства эмоциональной выразительности) [4, с. 27]. В рамках данного подхода разработаны техники недирективной (ненаправленной) игротерапии, недирективной сказкотерапии (мифотерапии), арттерапии.

Использование арттерапии в работе с детьми в целях коррекции и оптимизации их развития началось с применения для преодоления недостатков в развитии сенсомоторных способностей в изобразительной деятельности. Основная цель арттерапии связана с гармонизацией личности через развитие

ее способностей самовыражения и самопознания. Искусство как символическая деятельность стимулирует творческие способности человека, и поэтому арттерапия основана на искусстве и творческих продуктивных формах активности. Давно известно, что музыка оказывает как бодрящее, так и подавляющее, успокаивающее воздействие. Чутко подобранные музыкальные композиции определенным образом успокаивают ребенка, расслабляя и отвлекая его от страха. Новизна ситуации с использованием музыки облегчает освоение ребенком приемов аутогенной тренировки, помогающей в дальнейшем контролировать свои эмоции.

Нейропсихологический подход к изучению эмоций, основанный на концепции А.Р. Лурии о соотношении мозга и психики [5. с. 60], указывает, что проблема мозговой организации эмоций — одна из самых актуальных и мало разработанных в современной нейропсихологии. Как известно, нейропсихология (и отечественная, и зарубежная) изучала главным образом мозговые механизмы когнитивных процессов и достигла больших успехов в анализе их нарушений.

По мнению Е.Д. Хомской, в настоящее время нейропсихология эмоций только формируется. Эмоциональным нарушениям посвящено гораздо меньше работ, и они имеют в основном описательный характер.

В последние годы в отечественной нейропсихологии в русле нейропсихологии индивидуальных различий началось изучение связи межполушарной организации мозга с особенностями психических процессов, в том числе и с особенностями эмоционально-личностной сферы. Обнаружено, что у здоровых испытуемых имеется определенная зависимость между характеристиками эмоционально-личностной сферы и типом межполушарной организации мозга, что позволило уточнить представление о разнообразии «нормы эмоций». Разработаны новые экспериментальные (психологические и психофизиологические) методики, направленные на изучение разных аспектов эмоций:

- распознавание эмоционального состояния по голосу;
- ранжирование, оценку и выбор фотографий эмоционально-выразительных лиц;
- анализ эмоционального состояния, проявляющегося в познавательных процессах;
- субъективную оценку собственного эмоционального состояния и т.д.

Применение экспериментальных методов изучения проблемы эмоциональных нарушений в клинике локальных поражений головного мозга по-

казало их пригодность для клинических условий и помогает получить новые данные о нарушениях разных аспектов (параметров) эмоциональных состояний и эмоционального реагирования. Эти исследования показали, что возможно объективизировать различные аспекты эмоций, дать им количественную оценку. Оказалось, что эмоциональные нарушения складываются в эмоциональные синдромы, разные при различных поражениях мозга.

Этнофункциональный подход при коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений рассматривается в работах А.В. Сухарева, Г.Д. Смирнова, В.В. Ковалева [166;168]. Применение этнофункционального подхода в психологических исследованиях основано на представлении об этносе (системе этносов) как о некоторой целостности [12]. Это предполагает, что нарушение отношения к одному или нескольким этническим параметрам может приводить к нарушению этой целостности, что, в свою очередь, может обуславливать психические расстройства [7, с. 13].

На основании теоретико-экспериментальных исследований была разработана методика, получившая название этнофункциональной психотерапии. В процессе этой терапии претерпевает динамику, прежде всего, этноид пациента как субъективно предпочитаемый образ его этнической самоидентификации [8, с. 23]. Элементы этноида составляют совокупность отношений индивида к описанным выше этническим признакам. Внутренняя этнофункциональная рассогласованность этноида и его рассогласованность с реальными средовыми условиями является показателем нарушения индивидуального социокультурного развития, показателем этнокультурного (или этнофункционального) дизонтогенеза.

Одним из принципов реализации этнофункционального подхода при коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста средствами музыкального фольклора является применение метода «этнофункционального погружения». Под воздействием ярких образов национальной музыки ребенок эффективно погружается в этносреду с относительно сохранившимися культурными традициями. На уровне ассоциаций, эмоционального опыта, переживаний ребенок испытывает особое эмоциональное состояние, выраженное в форме аффективности, обозначаемое в отечественной психиатрии как тип ведущего аффекта. В данном случае реализуется принцип этнической функции ведущего эмоционального состояния.

Анализ современного состояния подходов к коррекции эмоциональных состояний детей дошкольного возраста позволяет сделать заключение о том, что наблюдается тенденция к сближению и взаимообогащению теоретических по-

зиций в рамках многих подходов, что позволяет нам объединить в целое основные методы коррекции эмоциональной сферы (игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, сказкотерапия) и комплексно применить отдельные техники в коррекционной работе.

Литература:

1. Баенская Е.Р. Признаки эмоциональных нарушений в раннем возрасте / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 4. — С. 64–70.
2. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 19–25.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Собр. соч. — М., 1984. — Т. 4. — 433 с.
4. Изотова В.Н. Эмоциональная сфера ребенка / В.Н. Изотова, Е.В. Никифорова. — М., 2004. — 288 с.
5. Лурия А.Р. Диагностика следов аффекта / А.Р. Лурия // Психология эмоций. — М., 1993. — С. 241–247.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. — М., 2005. — 512 с.
7. Сухарев А.В. Опыт этнофункциональной экспресс-психотерапии эмоциональных и поведенческих расстройств у детей в условиях стационара / А.В. Сухарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 92–102.
8. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. — М., 1959. — 406 с.
9. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы: пер. с англ. / З. Фрейд. — СПб., 1997. — 295 с.

Образовательная программа: психологическая готовность к школьному обучению

Иванова Валентина Витальевна, воспитатель;
Иванова Надежда Артемьевна, воспитатель;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

1. Актуальность программы

Психолого-педагогическая задача дошкольного обучения состоит в том, чтобы усвоение не только совокупности конкретных знаний по дошкольным дисциплинам, но и помочь сформировать у воспитанников представление об обобщенных приемах и способах выполнения различных действий, что в свою очередь, может обеспечить усвоение конкретного предметно-учебного содержания.

В последнее время воспитатели детских садов отмечают увеличение числа детей с трудностями в обучении, создаваемыми недостаточным уровнем развития познавательной деятельности. Поэтому оказание действенной психолого-педагогической помощи в развитии детей дошкольного возраста в настоящее время становится особенно актуальной задачей.

2. Теоретические основы программы

Программа построена на реализации принципа системной дифференциации, являющегося ведущим механизмом психического развития.

3. Цель

Формирование психолого-педагогических когнитивных структур путем усвоения обобщённых представлений о содержании, организации и принципах осуществления различных познавательных действий и когнитивных умений, путем проведения тренинговых занятий на развитие познавательной детальности у детей дошкольного возраста.

4. Направленность и уровень программы

Коррекционно-развивающая программа направлена на профилактику проявлений различных форм дошкольной дезадаптации и на создание предпосылок для успешного овладения программным материалом.

5. Задачи

- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование предпосылок овладения учебной деятельностью;
- развитие речевой деятельности детей дошкольного возраста;
- формирование адекватных способов реагирования взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- развитие моторных функций;
- развитие эмоционально-коммуникативных навыков;

6. Адресат

Дети дошкольного возраста, психологически слабо подготовленных к обучению.

7. Показания к применению

Комплекс упражнений и занятий рассчитан на детей дошкольного возраста, посещающих общеобразовательный детский сад и имеющих низкий для своего возраста уровень психического развития и эмоциональной сферы. Данную программу можно применить для общего развития детей от 5 до 7 лет.

Благодаря специально подобранным письменным упражнениям данная программа позволяет детям переносить все полученные знания, умения и навыки, в ситуацию приближенной к школьной. Общение и взаимодействие детей во время игр, способствует раскрытию их собственных возможностей и расширяет социальный опыт детей дошкольного возраста. А также чередование подвижных и малоподвижных, устных и письменных заданий позволяет наиболее оптимально поддерживать уровень работоспособности воспитанников, при этом распределять нагрузку.

8. Содержание программы

Данная программа представляет собой обоснованный выстроенный комплекс занятий, рассчитанный на детей дошкольного возраста. В адаптированный вариант вошли все традиционные приемы работы с детьми:

- игры;
- письменные и устные задания;
- физкультминутки;
- пальчиковая гимнастика;

Упражнения не имеют жесткой привязки друг к другу, в связи, с чем программа может корректироваться по ходу работы. Планирование занятий

может предусматривать вероятность смены какой-либо темы или задания в зависимости от актуального состояния ребенка.

9. Структура программы

Занятия делятся на несколько составляющих: на вводную часть, основную и заключительную.

Задача вводной части — является создание положительного эмоционального настроения у детей, дружелюбия, расположения к взрослому (педагогу) без которых невозможна психолого-педагогическая работа. В свою очередь в водной части используются упражнения (пальчиковая гимнастика) для улучшения мозговой деятельности.

Основная часть — направлена на развитие ВПФ (высшие психические функции). Для достижения эффекта необходимо неоднократное выполнение заданий на одну и ту же функцию, при этом внешнее оформление заданий будет разное.

Заключительная часть — подводятся итоги, обсуждается что получилось, а что не получилось. Итог занятия завершается ритуалом прощания.

10. Длительность программы

Комплекс занятий рассчитан на 21 занятий.

11. Количество занятий

Три раза в неделю, средняя продолжительность 1 час 30 минут.

12. Оптимальной формой работы является занятия в подгруппе от 6 до 10 человек, и индивидуально.

13. Условия реализации программы

Основой для успешной развивающей работы по данной программе является регулярное проведение и посещение детьми занятий, учет индивидуальных особенностей детей, выявленных на первичных этапах диагностики психического развития и психологической готовности к школьному обучению, физическое здоровье воспитанников. При проведении занятий важно, чтобы каждый ребенок понимал инструкцию, необходимо соблюдать время предъявленного материала. Также нужно предоставлять детям больше самостоятельности, ведущий лишь должен направлять детей и объяснять. Необходимым элементом является совместное обсуждение ответов детей. Занятия прово-

дятся в подгруппах от 6 до 10 человек или индивидуально. Помещение должно быть просторным для удобного проведения подвижных игр.

14. Способы взаимодействия специалистов

Занятия могут проводиться педагогам-психологом, учителем-логопедом, воспитателями дошкольных учреждений имеющих опыт подгрупповой или индивидуальной работы.

15. Результаты реализации программы

Развитие наглядно-образного мышления, формирование предпосылок овладения учебной деятельностью, развитие речевой деятельности детей дошкольного возраста (см. задачи)

16. Тематический план

№	Цель занятия	время	Форма работы	Оборудование
1	Знакомство	1,30	Игры, рисунки	Листы бумаги, цветные карандаши
2	Развитие памяти, пространственных представлений,	1,30	Письменные задания, упражнения, психогимнастика, рисунки	Цветные полоски, листы в клетку, ручки
3	Создание положительного эмоционального фона, чувство принадлежности к подгруппе	1,30	Игры, упражнения, рисунки	Листы А4, цветные карандаши
4	Развитие артикуляции, пространственных представлений, логического мышления	1,30	Письменные задания, упражнения, психогимнастика, упражнения	Ручки, цветные карандаши, письменные задания
5	Расширение представлений детей о чувствах, развитие способности понимать эмоциональное состояние людей	1,30	Игры, упражнения	Мяч
6	Развитие фонематического восприятия, пространственных представлений, понятийного мышления	1,30	Упражнения, игры, письменные задания	Письменные задания, простые карандаши, цветные карандаши

№	Цель занятия	время	Форма работы	Оборудование
7	Расширение представлений детей о себе	1,30	Упражнение, рисунок	Мяч, простые карандаши, фломастеры, веревки разной длины, бумага
8	Развитие координации, умения выполнять словесные поручения, самоконтроля, пространственных представлений	1,30	Письменные задания, упражнения	Письменные задания, простые карандаши, цветные карандаши
9	Расширение представлений детей о себе и об окружающих	1,30	Игры, упражнения	Мяч, большой надувной мяч
10	Развитие внимания, памяти, пространственных представлений	1,30	Письменные задания, упражнения	Письменные задания, простые карандаши, цветные карандаши
11	Расширение представление о себе, обучение видению своих достоинств, анализировать свои поступки и поступки других	1,30	Упражнения, пальчиковая гимнастика	Мяч, большой надувной мяч, листы А4, большой тяжелый камень
12	Развитие пространственных представлений, функций анализа и синтеза	1,30	Игры, упражнения и графический диктант	Картинки, простые карандаши, листы в клетку
13	Расширение представлений детей о чувствах, развитие способности понимать эмоциональное состояние людей, обучение передавать заданное эмоциональное состояние с помощью выразительных движений	1,30	Игры, упражнения, психогимнастика, дыхательные упражнения	Карандаши, фломастеры, бумага
14	Развитие зрительно-двигательной координации, самоконтроля	1,30	Письменные задания, психогимнастика, упражнения	Письменные задания простые карандаши
15	Расширение представлений детей о чувствах, обучение осознавать свои эмоции и распознавать эмоциональные реакции людей, развитие умения снимать эмоциональное напряжение	1,30	Игры, упражнения	Два надувных шара

№	Цель занятия	время	Форма работы	Оборудование
16	Развитие моторики, зрительных ощущений, произвольного внимания, фонетико-фонематического восприятия	1,30	Пальчиковая гимнастика, упражнения, письменные задания	Письменные задания, ручки
17	Расширение представлений, о чувствах вины и стыда, обучение осознавать взаимосвязь между поступками, их причинами и последствиями, обучение видеть свои недостатки и принимать их	1,30	Психогимнастика, рисунки, дыхательные упражнения	Цветные полоски, листы в клетку, ручки
18	Развитие зрительного восприятия, понятийного мышления, умения копировать образец	1,30	Письменные задания, упражнения	Письменные задания, листы А4, простые и цветные карандаши
19	Учить детей различать эмоциональные ощущения, определить их характер, тренировать умение выражать эмоции в мимике	1,30	Психогимнастика, игры, упражнения	Мяч
20	Развитие самоконтроля, восприятия инструкции на слух, пространственного восприятия, произвольного внимания	1,30	Графический диктант, упражнения	Простые карандаши, листы в клетку, письменные работы
21	Закрепить представление детей о разнообразии эмоций и способов их выражения, развивать у детей умение управлять своими эмоциями, дать представление о взаимосвязи мысли и настроения, учить детей менять отношение к ситуации	1,30	Упражнения, беседа, опыт, психогимнастика, дыхательные упражнения, игры	Плакаты: «Такие мысли помогут мне», «Такие мысли мне мешают», сломанная игрушка

Литература:

1. Дружинин Б.Л., Куминова И.И. Как улучшить ребенку почерк. Москва УЦ «Перспектива», 2008
2. Галкина Г.Г., Дубинина Т.И. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей. «Издательство «Гном и Д», 2005.

3. О.С. Коррекционная программа.
4. Паршина Н.Л.. Программа коррекционно-развивающих занятий для детей, испытывающих трудности к адаптации к школе на ранних этапах обучения.
5. Локанова Н.П.. 120 уроков психологического развития младших школьников: Книга для учителей начальных классов. Изд. 2-ое, дополн. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. — М., 1982—1984. — Т. 4.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах, — Минск, 1976.

Влияние образовательной среды на сохранение профессионального здоровья педагога в ДОУ

Селезнева Юлия Викторовна, старший преподаватель
Ростовский институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования

Дошкольный возраст — чрезвычайно важный этап в становлении Будущего человека, период первоначального «складывания личности», период рождения смыслов человеческого поведения. Основы «личностной культуры», появившись на ранних этапах онтогенеза, позволяют человеку в дальнейшем **БЫТЬ** ответственным, целеустремленным, быть человеком, способным в сложной жизненной ситуации сделать свободный **ВЫБОР**.

М. Мамардашвили, в одном из своих интервью, описывая проблемы современного молодого поколения и общества в целом, обращал внимание на «инфантильность» многих молодых людей, потерю ответственности, потребительское отношение к жизни... И в результате — «невозможность открыть себя и свою судьбу». По мнению М.К. Мамардашвили, источник этих проблем — в недостаточном развитии личностной культуры человека, которая начинает складываться уже в дошкольном возрасте и представляет собой «определенность формы, в которой люди способны (и готовы) на деле практиковать сложность». (М.К. Мамардашвили) Инфантилизм — как раз и состоит в неспособности человека «практиковать сложность».

Именно поэтому, сегодня уделяется столь пристальное внимание педагогической профессии. Педагог становится для ребенка неким транслятором и основанием для построения собственных смысловых ориентиров. Так, С.П. Братусь, определяя смысл — как «прошедшее через жизнь (систему деятельности) значение», отмечал, что задача воспитателя — построение особой деятельности воспитанника, в ходе которой изначально внешние значения и смыслы, приобретают личностный смысл для ребенка, и становятся собственными смысловыми образованиями. Таким образом, педагог для ребенка выступает в качестве «держателя тех смысловых уровней, которыми пока не обладает воспитанник. Но на эти уровни, через прямое общение с воспитателем, через совместные переживания, через совместную деятельность — он может со временем подняться» (С.П. Братусь).

В настоящее время, представители разных направлений изучают проблемы профессионального становления педагога: разрабатывают критерии продуктивности педагогического труда, рассматривают общие проблемы развития профессионализма в педагогической профессии, а также — исследуют механизмы, позволяющие сохранить профессиональное здоровье педагога и предотвратить развитие профессиональных деформаций, искажающих профессиональный профиль личности и негативно влияющих, на результаты труда.

Профессиональное здоровье — достаточно широкое понятие, включающее в себя во-первых, свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях деятельности», во-вторых, оптимальный уровень развития профессиональных способностей работника, позволяющих эффективно выполнять трудовые функции, и, в-третьих — отсутствие деструктивных изменений, возникающих под влиянием условий профессиональной деятельности (синдрома эмоционального выгорания, профессиональных деформаций).

Таким образом, профессиональное здоровье с одной стороны тесно связано с общей адаптированностью человека к профессии, с другой — с возможностью самореализации и развития в ней. В этом случае, показателями личностного саморазвития педагога могут выступать: рост целостности и интегративности психологической организации личности, расширение и углубление связей с окружающим миром, обществом, другими людьми; возрастание многоуровневости и системности ценностно-смысловых отношений человека к миру. (Н.А. Низовских)

Среди факторов, оказывающих существенное влияние на профессиональное становление педагога, в рамках данной статьи, предпринята попытка обозначить роль образовательной среды (это и предметные и социальные условия труда, и организационная структура взаимоотношений внутри коллектива, психологический микроклимат в труде и т.д.) в выборе работником различных траекторий собственного профессионального развития.

Рассматривая процесс профессионального становления педагога, нам представляется интересным обратиться к социально-психологической концепции развития личности В.А. Петровского, в которой обозначена ведущая роль социальной общности (группы), в процессе интеграции с которой и происходит развитие человека. Итак, процесс профессионального становления педагога можно представить как процесс вхождения индивида в специфическую профессиональную общность, которая во многом определяет результаты его профессионального становления.

Определяющим фактором развития личности, по мнению В.А. Петровского, является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с социальной группой. Движущей силой развития личности служит противоречие между потребностью человека быть максимально представленным в данной группе (персонализация) и заинтересованностью, желанием группы (педагогическим коллективом) принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, ценностям, нормам и условиям функционирования и развития данной группы. Успешное преодоление этого противоречия обеспечивает как интеграцию личности в группу, так и развитие самой группы.

В развитии человека, как субъекта профессиональной деятельности, можно аналогично возрастному развитию выделить 3 фазы: адаптация, персонализация и интеграция.

На стадии адаптации происходит активное усвоение действующих в профессиональной группе норм и правил, овладение формами и средствами деятельности, принятыми в данном коллективе. Кроме этого, профессионал привносит в группу все, что составляет его индивидуальный профессиональный почерк. Однако, раньше, чем он освоит действующие в группе нормы, ценности и овладеет приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы, ему сложно максимально полно представить собственную профессиональную позицию. Таким образом, усиливается противоречие между объективной необходимостью «быть таким как все» (чтобы усвоить принятые в профессиональной группе нормы общения, систему ком-

муникации, общие ценностно-смысловые ориентации) и непреодолимым желанием человека «сохранить свое лицо». Высокоразвитая профессиональная группа, на стадии адаптации ее нового члена, сможет: направить деятельность группы на эффективное решение единых профессиональных задач, осуществлять взаимную поддержку, сохранение продуктивной системы межличностных коммуникаций, попытаться сблизить ценностные ориентации всех членов коллектива.

Система ценностных ориентаций конкретного работника во многом определяет особенности его индивидуального развития, поскольку каждый человек не только воспринимает окружающую реальность через призму собственных смысловых ориентиров, но и действует в соответствии с ними. Таким образом, цель — «всегда выступает как неразрывное единство потребности, средств, и путей практического использования». [8, с. 47] Педагогическая цель должна быть ориентирована не только на предполагаемые «качества личности», но и на тот социальный опыт, который будет стимулировать проявление этих качеств, а также технологию педагога по отбору и включению этого опыта.

Анализируя современную педагогическую практику, можно обозначить типичные проблемы в области постановки целей. Педагоги затрудняются в постановке стратегических целей в развитии детей (и образовательной ситуации в целом), не могут выстроить иерархию целевых установок, не связывают их с ресурсным обеспечением, испытывают трудности в определении оптимальности цели. А ведь цель всегда конкретизируется через те условия, которые уже заданы. В этом и заключается ее операциональность, реальные возможности для ее реализации. Педагогические цели, преломляясь через материально-технические, кадровые и другие группы условий образовательного учреждения, конкретизируясь, выходят на образ будущего результата труда.

Таким образом, масштабность целей отдельного человека задается той социальной группой, к которой он принадлежит. В случае, если профессиональная группа ставит цели содержательно менее глобальные, в сравнении с тем, что может достичь в своей профессиональной деятельности работник, он может довольствоваться малым, экономя энергию и не достигая более высоких результатов. И, напротив, при формулировании задач более высокого порядка, чем те, которые может освоить и достичь конкретный работник в конкретном образовательном учреждении, есть риск столкнуться с проблемой в достижении запланированного результата и изменением траектории профессионального развития педагога, в искажении его профессиональной самооценки и профессионального самосознания.

На стадии индивидуализации может обостриться противоречие между достигнутым результатом адаптации профессионала в группе и неудовлетворенной на первом этапе потребностью в максимальной персонализации педагога. В этом случае возникает острая мотивация в поиске средств, для обозначения своей индивидуальности. Человек мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельной трансляции своей профессиональной позиции в педагогической среде, что впоследствии и может обеспечить его оптимальную персонализацию. Если профессиональная среда содержит в себе определенные возможности (например, творческие, профессиональные объединения различного уровня, поддержка педагогических инноваций и пр.), то профессиональное творчество, поиск нестандартных решений и высокий уровень ответственности за них, приводят и педагога, и педагогический коллектив в ситуацию развития, что, безусловно, оказывает позитивное влияние на качество образовательной деятельности. Направленность педагогического коллектива на творчество и профессиональную мобильность, находит свое отражение в психологическом пространстве при наличии целого ряда условий. На первом месте среди них — баланс между наличием профессиональной свободы и профессиональной деятельности в рамках жесткого администрирования.

Этап интеграции педагога в профессиональной группе характеризуется наличием противоречия: с одной стороны, между стремлением педагога быть идеально представленным в других со значимыми для него отличиями, а с другой — потребностью профессиональной общности принять и культивировать лишь те индивидуальные особенности, которые соответствуют ценностям группы, ее «внутреннему стандарту». В том случае, если противоречие между работником и профессиональной группой оказывается неустранимым, есть риск возникновения дезинтеграции, и, как следствие — либо вытеснение личности из данной профессиональной общности, либо ее фактическая изоляция в ней, что ведет к закреплению негативных личностных характеристик.

Если же, в рамках данной фазы, в процессе профессиональной деятельности у индивида складываются (или проявляются) личностные черты, отвечающие и потребностям группового развития, и потребностям педагога, то он испытывает безусловное удовлетворение от значимости собственного «вклада» в жизнь своего профессионального сообщества.

Каждая, из перечисленных фаз, выступает как этап становления профессионала в его важнейших проявлениях и качествах. Если человеку не удастся преодолеть трудности адаптации к значимой для него группе, то во второй фазе есть риск развития таких качеств как конформность, зависимость, без-

ынициативность, неуверенность в себе, что естественно будет негативно отражаться на результатах его работы и приводить к различным формам профессиональных деформаций личности. Если уже в фазе персонализации работник представляет группе свои индивидуальные отличия, которые та не принимает и отвергает, как не соответствующие потребностям общности, то может появиться риск возникновения у него негативизма, агрессии, подозрительности, неадекватно завышенной самооценки. Если же педагог успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой профессиональной общности, у него формируются положительные социально-ценностные качества личности.

Итак, профессиональное развитие педагога осуществляется в профессиональной среде и во многом, определяется уровнем развития профессиональной группы. Тем не менее, для педагога остается важным:

- знание своих профессиональных возможностей и планирование долгосрочных целей собственного профессионального развития — (невозможность увидеть перспективу смысла своего труда может способствовать сужению личностного профессионального, смыслового пространства и приводить к различного рода профессиональным деформациям).

- развитие педагогической гибкости (Л.М. Митина) — (готовность к смене профессиональных задач и включению в новые проекты, отсутствие сопротивления инновациям, способность к самостоятельному выбору в профессиональной деятельности, индивидуальная социальная и экономическая ответственность).

- владение приемами самовосстановления — (после физических и психических перегрузок; устранение последствий профессионального утомления: использование рационального соотношения приемов мобилизации и расслабления, труда и отдыха).

- профилактика профессиональных кризисов

Каждому человеку совершенно необходимо выстраивать свою индивидуальную программу профессионального развития и самосохранения, решая профессиональные задачи разной степени сложности в зависимости от уровня собственной зрелости, что поможет ему сохранить профессиональное долголетие.

Литература:

1. Безносков С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. — СПб., 1995. — 167 с.

2. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал. 2010. №6. С. 171–178..
3. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. — М., 2005. — 237 с.
4. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. — СПб, 1997. — 568 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2004. — 315 с.
6. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. — Курск, 1991—340 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб, 2000. — 679 с.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. — М., 1999. — 272 с.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Международная заочная научная конференция
г. Уфа, октябрь 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2012. Формат 60х90 ¹/₁₆.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,5. Уч.-изд. л. 5,3. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Лайм»

450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2