

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сочинский государственный университет»
Социально-педагогический факультет
Кафедра общей психологии и социальных коммуникаций им. В.Н. Дружинина

ДРУЖИНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Сборник материалов
XV Всероссийской
научно-практической конференции
г. Сочи, 26—28 мая 2016 г.*

Под редакцией
И.Б. Шуванова, В.П. Шувановой, С.А. Барановой, Ю.Э. Макаревской

УДК 159.923
ББК 88
Д76

Научный руководитель конференции

зав. каф. общей психологии и социальных коммуникаций им. В.Н. Дружинина,
к.пс.н., доц. И.Б. Шуванов

Редакционная коллегия:

С.В. Воронин (отв. секр.),
В.П. Шуванова (отв. ред.).

Д76 Дружининские чтения: материалы XV Всерос. науч-практ. конф.,
г. Сочи, 26—28 мая 2016 г. / под ред. И.Б. Шуванова,
В.П. Шувановой, С.А. Барановой, Ю.Э. Макаревской — Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО
«СГУ», 2016. — 257 с.

SPLN 001-000001-3076-TY

ISBN 978-5-9909450-5-0

Концептуальной идеей проведения конференции и отбора материала для сборника явилось изучение и развитие инновационных подходов в экспериментальной психологии, психологии общих способностей, психологии семьи, разрабатываемых В.Н. Дружининым. Сборник материалов конференции подразумевает раскрытие содержания новых идей и результатов исследований в рамках таких областей психологической науки, как: общая психология, экспериментальная психология, возрастная психология, прикладная психология, педагогическая психология, психология семейных отношений, психология рекламы, массовых коммуникаций и связей с общественностью.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов, психологов, ученых.

ISBN 978-5-9909450-5-0
SPLN 001-000001-3076-TY

УДК 159.923
ББК 88

DOI 10.18411/z-2017-1
IDSP 000001:z-2017-1

© ФГБОУ ВО «СГУ», 2016
© Оформление. РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016

Кузьмина К.Е, Морозикова И.В.
Анализ взаимосвязей личностных черт и способностей
(на примере деятельности программиста и преподавателя ИЗО)

В психологии изучение взаимосвязи личностных черт и интеллекта (общих и специальных способностей) представляет собой обширную исследовательскую область.

Большинство исследований заключаются в выявлении корреляционных связей между базовыми свойствами личности и умственными способностями (факторами интеллекта). Например, Д.Л. Робинсон установил, что экстраверты лучше справляются с невербальной частью теста Векслера, а интроверты – с вербальной. В исследовании Р. Кеттела были установлены незначительные позитивные корреляции между интеллектом и сензитивностью, радикализмом, доминантностью и другими [3]. К работам такого рода относится и исследование российских психологов В.М. Русалова и С.И. Дудина, посвященное изучению корреляций между свойствами темперамента и общими способностями.

Другой подход в изучении вопроса о взаимосвязи личности и интеллекта (способностей) заключается в констатации того, что интеллект является особой подструктурой личности (Р. Амтхауэр, Р. Стернберг), особой формой организации ментального (умственного) опыта личности (М.А. Холодная), творческие способности – психической подструктурой, присущей креативному типу личности (Д.Б. Богоявленская), творчество – процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом её самораскрытия (А. Адлер, Р. Ассаджиоли) и т. д.

Анализ литературы показывает, что в отечественной психологии способностей можно выделить два крупных подхода: личностно-деятельный и функционально-генетический.

В первом случае это концепции, рассматривающие связь способностей с личностью (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др.) и деятельностью (Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин и др.).

Во втором случае анализ способностей осуществляется через соотношение их с психологическими функциями и процессами, в которых они реализуются и формируются под влиянием генотипа, а затем развиваются в процессе деятельности (Э.А. Голубева, Е.П. Ильин, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и др.).

Для современного этапа характерен системный подход к изучению способностей, который осуществляется с позиции теории системогенеза (В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др.), комплексного изучения способностей (Н.А. Аминов, Э.А. Голубева и др.), теории интегральной индивидуальности (Б.А. Вяткин, В.С. Мерлин и др.). Способности рассматриваются с позиций функциональной системы как свойства, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций (В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков). Комплексный подход (Э.А. Голубева) позволяет рассматривать

способности как одну из важнейших подструктур индивидуальности и личности [2].

Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система выражает свою целостность.

Таким образом, способности в отечественной психологии рассматриваются в структуре личности и индивидуальности, в соотношении с деятельностью как развивающаяся система (Н.А. Аминов, Б.А. Вяткин, Э.А. Голубева, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Т.М. Хрусталева, В.Д. Шадриков и др.).

Можно сделать вывод, что системный подход делает возможным изучать сложный психологический объект или процесс в целостности и во взаимосвязи всех его подсистем и элементов. Он исходит из внутренней и внешней организации жизнедеятельности личности, а в нашем исследовании предусматривает их постижение во всей целостности отношений и профессионально-функциональной направленности специалиста.

В частности, системный подход к изучению вопроса о связи способностей и личности позволяет предположить, что у лиц, успешных в определенной деятельности, существуют устойчивые взаимосвязи между способностями, личностными качествами и социально-психологическими характеристиками. Эти взаимосвязи образуют качества другого уровня и определяют успешность выполнения соответствующей деятельности. Мы предполагаем, что изучение всевозможных связей и соотношений между исходными (традиционно выделяемыми в психологии) способностями, свойствами интеллекта, личностными и социально-психологическими качествами человека, обобщение их с помощью корреляционного и факторного анализов на разных уровнях иерархических связей позволяет выявить специальные способности к той или иной деятельности.

Проанализируем специфику взаимосвязей способностей с личностными качествами на примере компьютерной деятельности и преподавания ИЗО.

Разработки психологической теории способностей к компьютерной деятельности активно ведутся учеными разных стран (Г. Вайнберг, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, Ш.Текл, Б. Шнейдерман и др.), но пока не нашли обобщения в единой теории [1]. Так из описания признаков успешных программистов следует, что успешные программисты – это определенный тип личности, обладающий специфической структурой умственной деятельности, реализующийся в этой самой умственной деятельности и создающий в ней свой мир как альтернативу реальному, управляемый интеллектуальными операциями и действиями. Этим объясняется отгороженность программистов от реальных контактов и социальных процессов, происходящих в обществе. Социальная действительность познается ими рациональными методами, выработанными в процессе взаимодействия с компьютером или другими субъектами в компьютерных сетях. Система представлений о социуме категорична, жестко структурирована и определена, является

рационализированной и в определенном смысле упрощенной (нивелированы эмоциональный и межличностный компоненты).

Успешный программист должен обладать целым симптомокомплексом взаимосвязанных между собой социально-психологических, интеллектуальных и личностных характеристик. Например, высокий уровень абстрактного мышления, сочетаясь с эмоциональной холодностью и потребностью все рационализировать, иметь четкую картину того или иного события обеспечивают создание логически безупречного алгоритма программы. Высокий уровень внимания (устойчивости, распределения, переключения), сочетаясь с внутренней мотивацией деятельности (погружение в поток), является условием удерживания в сознании большого объема информации, которую необходимо «увязать» в логические цепочки. Это же качество обеспечивает отладку программы, которая требует времени и терпения. Неразвитость потребности в общении и склонность к интеллектуальной деятельности приводят программиста к тому, что, работая за компьютером (оперируя символами и логическими цепочками), он испытывает широкий спектр эмоциональных переживаний, который обычный человек получает от общения. Таким образом создается условие для развития профессионализма в компьютерной деятельности. Развитию профессионализма способствует и то, что независимо от возраста и образования профессиональные пользователи компьютерных технологий реализуют (в разной мере), или считают вполне возможным это сделать, весь спектр своих потребностей в компьютеризированной деятельности [4]. Заметим, что взаимодействие с компьютером присутствует во всех сферах их активности, они неосознанно стремятся компьютеризировать различные стороны своей жизнедеятельности.

Как видно из проведенного нами анализа индивидуально-психологических особенностей успешных программистов, профессиональные пользователи компьютерных технологий имеют специфические личностные характеристики, прежде всего, по тем качествам личности, которые определяют характер взаимодействия индивида с другими людьми, а также его установки в отношении социума [5]. Это обусловлено тем, что профессиональными пользователями становятся люди, для которых общение и внешняя эмоциональная жизнь имеют не слишком большое значение, а компьютерные технологии позволяют им создать мир, в котором, при видимости диалога, не может быть неприятия, непонимания, как в человеческом общении, все возникающие проблемы преодолеваются интеллектуальным усилием. Это определяет необходимость включения в рассмотрение способностей к компьютерной деятельности не только интеллектуальных способностей, но и личностных и социально-психологических характеристик личности. Последние, сочетаясь с когнитивными процессами, знаниями, умениями и традиционно выделяемыми способностями (креативность, интеллект, обучаемость, математические способности, технические и т.д.), образуют качественно новый уровень способностей личности, который и можно обозначить как способности в сфере компьютерных технологий. Таким образом, способности к компьютерной деятельности представляют собой сложное системное образование,

включающее определенные особенности познавательной сферы личности, специальные способности, личностные и социально-психологические характеристики.

В исследовании взаимосвязей способностей и личностных качеств у успешных преподавателей ИЗО мы попытались выявить особенности в организации художественных и педагогических способностей [6, 7].

Структура художественных и педагогических способностей у преподавателей с высоким уровнем их развития, включает в себя: способность объективно воспринимать и структурировать информацию, эффективно решать профессиональные задачи через взаимодействие, сокращать время выполнения действия, выбирать главное, способность к сопереживанию и эстетическое чувство.

Таким образом, художественные и педагогические способности во взаимосвязи со свойствами личности образуют определенный тип. Его можно охарактеризовать как самодостаточный, работоспособный, активный, смелый, стремящийся к достижениям, статусу, с опорой на взаимодействие и способность объективно воспринимать и структурировать информацию, а так же на дипломатичность. Можно предположить, что данные способности и свойства личности рассматриваются как общие и образуют ядро личности. Они способствуют успешности в педагогической и художественной деятельности. При этом характеристика личности биполярная по одному фактору: склонность к профессиям типа «человек – художественный образ» противопоставляется склонности к профессиям типа «человек-человек». Это тип, актуализирующий в разной степени художественные и педагогические способности в зависимости от задач деятельности.

Необходимо отметить, что преподаватели с высоким уровнем развития педагогических и художественных способностей, имеют пути достижения успеха одинаковые, независимо от склонности к профессиям типа «человек – художественный образ» или типа «человек-человек».

Можно рассматривать способности и свойства личности как общие и образующие её целостность, профессиональное ядро, способствующие успешности в продвижении профессионального статуса, имиджа, актуализации в типологической выраженности. Они способствуют успешности в педагогической и художественной деятельности.

Основными психологическими факторами развития художественных и педагогических способностей учителя изобразительного искусства являются: внешние факторы (психолого-педагогические условия) и внутренние факторы (индивидуально-психологические особенности: характер и сила взаимосвязей между данными способностями и их взаимодействие с личностными свойствами).

Таким образом, изучение вопроса о взаимосвязи способностей с личностными и социально-психологическими характеристиками индивида на примере способностей к компьютерной деятельности и способностей учителя ИЗО привели нас к выводу о том, что необходимо рассматривать способности как иерархизированную систему, образованную сложными взаимосвязями

между личностными и познавательными характеристиками. Изучение и анализ данной системы позволит определить собственно способности к той или иной деятельности как психические образования, сочетающие в себе слитые воедино когнитивный, личностный и коммуникативный компоненты.

Литература

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003. 336 с.
2. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека. М.: Педагогика, 1980. 151 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2000.
4. Кузьмина К. Е. Замещающее поведение пользователей КТ // XX юбилейные международные чтения. Великие преобразователи естествознания. Жорес Алферов: материалы докладов. Минск: БГУИР, 2004. С. 154 - 157.
5. Кузьмина К. Е. Личностные особенности профессиональных пользователей компьютерных технологий // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях Российской Федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенарного перехода молодежи: Сб. статей / Под общей редакцией С.П. Иванова. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. С. 180-185.
6. Морозикова И.В. Изучение взаимосвязей педагогических и «предметных» способностей будущих учителей ИЗО // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. Материалы международной научно-практической конференции. Смоленск: СГПУ, 2006.-Ч.2,- С.30-32.
7. Морозикова И.В. Сравнительные характеристики художественных и педагогических способностей в профессиональной деятельности будущих учителей // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2007. Вып. 4(48) С. 249-253.

Морозикова И.В., Азаренкова Е.Д.

Психологический анализ информационных каналов, влияющих на формирование исторической памяти у современной молодежи

В современный период развития российского общества исторический опыт востребован в социальной практике и является основой для формирования ценностных приоритетов общества, особенно у молодого поколения. Изучение исторической памяти является важным междисциплинарным феноменом, позволяющим понять механизмы передачи моральных и идейных ценностей в обществе. Она составляет основу общественного сознания, обеспечивая возможность идентификации и самоидентификации отдельной личности и общества в целом [4].

Исследованию исторической памяти как мощного регулятора общественной жизни посвящены работы М. Хальбвакса, П. Нора, Я. Ассманна, П. Рикера, Ю.М. Лотмана, Л.П. Репиной и др.

Так французский социолог и философ М. Хальбвакс говорит о том, что память – это социально обусловленное явление: общество создает рамки для воспоминаний; общие события и герои воплощают идентичность группы, у каждой группы имеется своя собственная память. Он делает важное замечание, о том, что одновременно с исчезновением социальных групп, которые бережно

хранили в своей памяти события и героев исчезают и воспоминания о них. Его идеи дали начало описанию феномена коммеморации и «мест памяти» [11].

Е.Ю. Боброва рассматривает историческую чувствительность личности, законы исторической индивидуализации в рамках историко-психологического направления [3], А.А. Шкуратов изучает личность в культурном макровремени [12].

По мысли П. Нора, каждая социальная группа может воспринимать историю по-своему, а значит, иметь свою собственную историческую память. Стоит отметить, что фигуры и события будут аналогичными, однако их значение и достижения будут интерпретироваться по-разному [6].

Л.П. Репина [10] считает, что, как правило, понятие «память» употребляется в значении «общий опыт, пережитый людьми совместно» (речь может идти и о памяти поколений), и более широко – как исторический опыт, отложившийся в памяти человеческой общности. Историческая память понимается в данном случае как «коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание группы) или как социальная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание общества), или в целом – как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом. Историческая память – одно из измерений индивидуальной и коллективной / социальной памяти, это память об историческом прошлом или, вернее, его символическая репрезентация» [10, с. 411 – 415]. Таким образом, она характеризует память как социокультурный феномен, направленный на осмысление исторических событий и их символическую репрезентацию. В ее работах отмечается тождественность социальных функций исторической памяти и исторического сознания. В тоже время Л.П. Репина рассматривает память как «психический процесс, связанный с запоминанием, сохранением и воспроизведением прошлого опыта человека, народа, страны и включением его в сферу сознания» [10, с. 4].

Хальбвакс М. [11] выделяет индивидуальную и коллективную историческую память. С его точки зрения коллективная память включает в себя индивидуальную как обобщенный образ индивидуальных представлений, принимаемый и узнаваемый всеми. Она является контролируемой и поддается корректировке, управлению и регулированию. Индивидуальная историческая память формируется на основе саморегулирования, часто неосознанного и слабо контролируемого человеком.

Мазур Л.Н. [4] говорит о значимости информационных каналов (источников и механизмов) в формировании исторической памяти. С его точки зрения источник фиксирует историческую информацию и интерпретирует ее в образ либо в логическую структуру. Механизм отвечает за распространение в обществе имеющихся исторических знаний и представлений. Источники и механизмы испытывают влияние со стороны таких факторов. Факторы определяют особенность информационной среды и культуры общества. Они регулируют актуализацию, отбор, интерпретацию, доступность исторической информации, иными словами управляют исторической памятью и сознанием. Мазур Л.Н. считает, что место и роль информационных каналов могут

меняться, отражая исторические особенности среды. Среди них она выделяет устный канал информации, так как именно он длительное время отвечал в обществе за формирование исторической памяти. На второй план выходят письменные технологии. Впервые очередь – это тексты. На них опираются наука, литература, образование. В наше время возросла роль медиатехнологий и массовой культуры, которые влияют на формирование исторического сознания. Особое место в процессе формирования исторической памяти отводится СМИ.

Мазур Л.Н. отмечает [4], что несогласованность основных информационных каналов и механизмов приводит к эффекту разорванной памяти, исторической амнезии. Что проявляется в нежелании членов общества знать прошлое своей страны, отрицании истории как агента коллективной памяти, ведет к мифологизации сознания. Все это приводит к тому, что естественные механизмы исторической памяти постепенно замещаются искусственными и она становится объектом управления.

С целью выявления влияния информационных каналов на формирование исторической памяти у занимающихся разным родом деятельности групп современной молодежи было проведено исследование, в котором участвовали солдаты-срочники (34 человека) и студенты вуза (30 человек). По ходу исследования респондентам была предложена специально составленная анкета.

По первому вопросу «Интересна ли Вам история?» результаты в группе №1 (**солдаты-срочники**) распределились следующим образом: 57% респондентов проявляют высокий интерес к истории, у 30% опрошенных интерес носит ситуативный характер, 9% – затруднились ответить, 3% – практически не испытывают интереса к истории, 1% респондентов не испытывают к истории никакого интереса. В группе №2 (**студенты вуза**) получены следующие результаты: 39% респондентов проявляют повышенный интерес к истории края, ситуативный интерес к истории проявился у 34% опрошенных, затруднились с ответом – 16%, фактически отсутствие интереса было выявлено у 10% респондентов, 1% – вовсе не испытывает интереса к истории. Таким образом, в обеих группах больше половины опрошенных проявляют интерес к истории края. Доля респондентов, не испытывающих интереса к истории, незначительна как в группе №1, так и в группе №2.

По второму вопросу «Оцените Ваш уровень знания истории?» в группе №1 респонденты дали ответы: 25% респондентов обладают хорошими знаниями по истории и могут рассказать полезную историческую информацию другим, 13% – отметили, что знают по истории довольно много фактов, затруднились ответить – 28% респондентов, 27% – владеют фрагментарными знаниями, 7% – практически ничего не знают. В группе №2 получились следующие результаты: только 6% опрошенных оценили свои знания как высокие и достаточные для того, чтобы ими поделиться с другими людьми, 32% респондентов отметили, что их уровень знаний довольно высок, затруднились с ответом – 18%, 40% – оценили свои знания как фрагментарные, на отсутствие знаний сослались 4% опрошенных. В результате, в группе №1 отмечается более высокий уровень знаний по истории, чем в группе №2.

Однако большой процент в обеих группах занимают респонденты, владеющие фрагментарными знаниями по истории (в группе №2 этот процент выше), и респонденты, затруднившиеся с ответом. Высокие знания по истории у группы №1 можно объяснить систематическими занятиями с солдатами-срочниками во время прохождения службы.

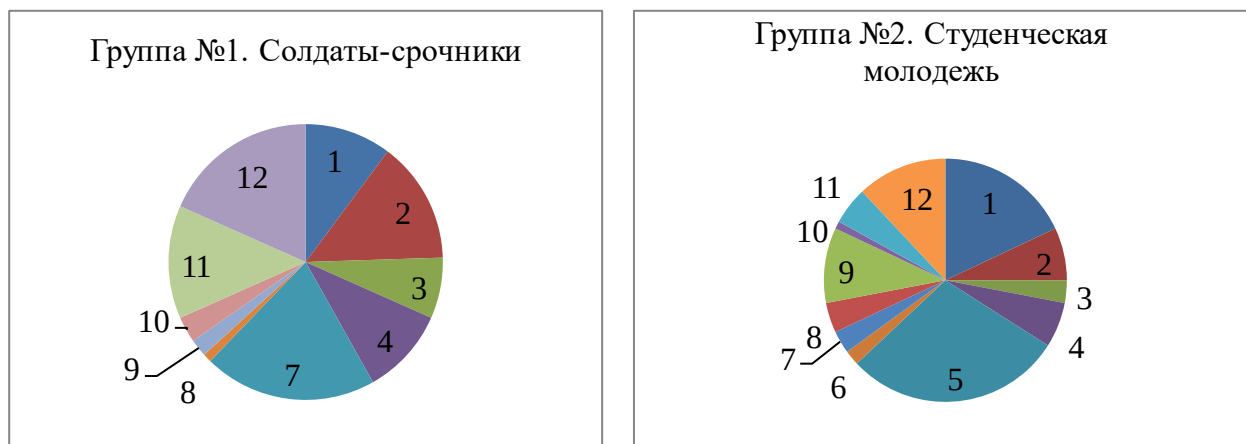
На третий вопрос: «Хотели бы Вы больше знать об историко-культурном наследии?» опрошиваемые из группы №1 ответили следующим образом: 47% респондентов однозначно хотят пополнить свой запас знаний, 34% – хотели бы получать больше информации по истории, 10% опрошенных отметили, что их потребность в знаниях ограничивается наличием свободного времени, 7% – не испытывают потребности в получении новых знаний по истории, 2% респондентов полностью отказались от получения каких-либо знаний в исторической области. Результаты респондентов группы №2: 27% опрошенных однозначно хотят расширить объем знаний по истории, 28% респондентов не против узнать новую информацию по истории, 37% – отметили, что их интерес к знаниям по истории зависит от свободного времени, не хотят получать новые знания 5% респондентов, однозначно отказались от получения новых знаний по истории 3% опрошенных. Таким образом, потребность в получении новых знаний по истории в группе №1 выше, чем у респондентов группы №2. Полученные результаты можно объяснить особенностями организации досуга у военнослужащих. Опрошенные группы №2 отмечают, что интересовались бы историей, если бы обладали достаточным количеством свободного времени. Необходимо отметить, что в обеих группах имеется незначительный процент респондентов, которые не желают получать новых знаний по истории.

По четвертому вопросу «Откуда Вы, в основном, получаете информацию об историко-культурных объектах Вашего города и событиях с ними связанных?» получились следующие результаты (см. Диаграмму 1). В группе №1 получают информацию: из передач телевидения – 14% респондентов, из разговоров с родственниками, друзьями и знакомыми – 10%, из газет – 7%, из личного посещения историко-культурных объектов – 10%, из официальных Интернет-сайтов – 20%, из передач радио – 1% опрошенных, из материалов информационных стендов на улицах и в общественных местах – 2%, из неформальных сайтов и блогов – 3%, из личного общения с сотрудниками организаций – 13%, вообще не получают никакой информации об этом – 1%, затрудняются ответить – 1%, из книг – 18%. В группе №2 получают информацию из передач телевидения – 18% опрошенных, из разговоров с родственниками, друзьями и знакомыми – 7%, из газет – 3%, из личного посещения историко-культурных объектов – 6%, из официальных Интернет-сайтов – 29%, из передач радио – 2% респондентов, из материалов информационных стендов на улицах и в общественных местах – 3% опрошенных, из неформальных сайтов и блогов – 4%, из личного общения с сотрудниками организаций – 10%, вообще не получают никакой информации об этом – 1%, затрудняются ответить – 5%, из книг – 12%.

Таким образом, отмечается повышенный интерес к истории у солдат срочной службы, их уровень знаний по истории выше, чем у студентов вуза.

Приоритетным каналом у солдат-срочников является Интернет. Этот канал лидирует и у студентов. Однако далее намечается разделение в

Диаграмма 1. Источники получения информации об исторических событиях в выборках студенческой молодежи и солдат-срочников.



1. Из передач телевидения
2. Из разговоров с родственниками, коллегами, друзьями и знакомыми
3. Из газет
4. Из личного посещения историко-культурных объектов
5. Из официальных интернет-сайтов
6. Из передач радио
7. Из материалов информационных стендов на улицах и в общественных местах
8. Из неформальных сайтов и блогов
9. Из личного общения с сотрудниками организаций
10. Вообще не получают никакой информации
11. Затрудняются ответить
12. Из книг

выборе каналов. У солдат второе место занимает получение информации из книг, затем личное общение и посещение культурных объектов. У студентов на втором месте передачи телевидения, далее находятся книги и личное общение. Разницу в приоритете информационных каналов у двух групп можно объяснить особенностью организации жизнедеятельности. В план мероприятий с солдатами срочной службы в обязательном порядке входят: посещение исторических и культурных мест города, проведение бесед сотрудниками исторических музеев части, ветеранами части. Важно отметить, что в библиотеках присутствует множество исторических книг и газет, которые солдаты читают в свободное время, тем самым повышая свой уровень знаний и удовлетворяя интерес к истории. У студентов отмечается интерес к истории, но его характер ситуативен и во многом определяется наличием свободного времени. Таким образом, специально организованная работа со студентами в вузе будет способствовать удовлетворению их потребности в изучении истории. Позитивно на мотивацию влияют альтернативные формы занятий, которые включают посещение музеев, встречи с ветеранами, научными работниками в исторической сфере, участие в исторических реконструкциях.

Однако не стоит забывать тот факт, что Интернет-ресурсы лидируют в обеих группах. Привлечение студентов к созданию и участию в специализированных интернет-сайтах с интересной и верной информацией будет способствовать активности молодежи, интересу к истории страны, города, семьи.

Литература:

1. Агафонов А.Ю. Понимание и память: сознание и бессознательное / А.Ю. Агафонов // Вестник СамГУ, — 2004. — №1 (31). — С. 13
2. Ахметшина А.В. Понятие «историческая память» и ее значение в современном российском обществе / А.В. Ахметшина // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. — 2014. — № 38. — С. 11 — 15.
3. Боброва Е.Ю. Основы исторической психологии / Е.Ю. Боброва — СПб.: Изд — во СПбГУ, 1997. — 236 с.
4. Мазур Л.Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти / Л.Н. Мазур // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. — 2013. — № 3 (117). — С. 243 — 256.
5. Нора П. Проблематика мест памяти // Франция-память. — СПб.: Изд — во СПбГУ, 1999. — С. 20 — 21.
6. Положенцева И.В., Кащенко Т.Л. Феномен исторической памяти и актуализация личной исторической памяти студентов // Власть. 2014. № 12. С. 42 — 46
7. Репина Л.П. История исторического знания: пособие для вузов / А.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2006. — 288 с.
8. Репина Л.П. Историческая память и современная историография / Л.П. Репина // Новая и новейшая история. 2004. № 5. С. 33 — 45.
9. Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX-XXI вв: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. — М.: Кругъ, 2011. — 560 с.
10. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память: Анализ современного состояния / Ж.Т. Тощенко // Новая и новейшая история. 2000. № 4. С. 3 — 15.
11. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память / пер. с фр. М. Габовича // Неприкосновенный запас. 2005. № 2 — 3.
12. Шкуратов В.А. Историческая психология / В. А. Шкуратов — М.: Смысл, 1997. — 512 с.
13. Щербатых Ю.В. Общая психология. Учебное пособие. — СПб.: Питер-Пресс, 2008. — 272 с.

Тесля С.Н.

Варианты развития творческих идей В.Н. Дружинина

Прошедшие 15 лет доказали эвристичность идей В.Н. Дружинина, его произведения переиздаются, по его учебникам учатся, в его честь проходят конференции. В настоящей статье, выполненной по итогам доклада на юбилейной конференции «Дружининские чтения», посвященной Владимиру Николаевичу, освещаются некоторые перспективные направления настоящих и будущих психологических исследований, основы которых мы находим в творчестве ученого. Варианты, о которых пойдет речь, упорядочены по трем тематическим блокам: 1 блок — «О предмете психологии»; 2 блок — «О позиционировании психолога-практика»; 3 блок — «о теме ландшафта».

Вариант 1. Почему в своем последнем публичном выступлении в Ижевске (2001) Дружинин обращается к синергетике, конкретно — к голографическому принципу, применяя его как установку к современной трактовке предмета

психологии? Обратимся, к двум фактам, которые могут прояснить, на мой взгляд, этот «поворот» В.Н. Дружинина в начале 21 в. – поворот, который можно назвать поворотом к «новой психологии» [1; 2].

Первый факт находим в высказывании Е.А. Сергиенко об особенностях мышления Дружинина: «Особенностью мышления Владимира Николаевича было то, что разработав множество моделей, он не проявлял видимого интереса к их объединению в единую сверхтеорию и только усмехался в ответ на предложение это сделать. Он не отождествлял себя со своими теориями, был готов признавать их временным инструментом, который можно будет отбросить при появлении лучшего инструмента» [3, с. 9-10].

Второй факт обнаружился двумя годами ранее, в 2013 году, на конференции, посвященной 110-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева, в выступлении Е. Ю. Патяевой, в котором она отмечала, что А.Н. Леонтьев размышлял над тем, как ввести в психологию категорию «жизнь» [4].

Имея в виду эти два высказывания, кратко остановимся на синергетике. Известно, что это теория о живых неравновесных системах, одной из которых является живая система «человек» - самая неравновесная из самоорганизующихся систем. Сильно неравновесная система «человек» опасно удаляется от центра равновесия, порождая множество вариантов самоорганизации, что обуславливает ее стохастический характер, заставляя признать вероятность тем неустрашимым ее качеством, благодаря которому она становится открытой, способной к постоянному расширению поля присутствия, размыканию границ – что описывается таким понятием как «синергия» (С.С. Хоружий).

Следовательно, любые попытки получить четкую и однозначную информацию об этой системе должны априори быть признаны ошибочными, как ошибочным должен быть признан и строго научный рациональный дискурс, относящийся к человеку. Что, кстати, не отменяет его правомерности, поскольку на ошибках учатся. В.Н. Дружинин не строит иллюзий насчет сверхтеории, любая теория носит временный, преходящий характер, модели помогают *мыслить* дальше, сверх достигнутого знания, и в этом их подлинное значение. Это – первое, что касается замечания

Е.А. Сергиенко о релятивности мышления В.Н. Дружинина.

Но дело не только в релятивности мышления Дружинина: очевидно, что он перестраивался в направлении новых контекстуальных горизонтов в понимании предмета психологии. И это заметно там, где он пишет о влиянии семьи на интеллектуальное развитие ребенка («Психология семьи», 1996), когда он обращается к обыденному сознанию (к такой его форме как русский и американский анекдот), выявляя «перевернутую» архаику языческой семьи; заметно, когда строит модели семьи, в основе которых - религиозные монотеистические архетипы (христианские в целом, православные, католические и протестантские, в частности); наконец, когда интерпретируя трансформации в семье, пишет о социо-политическом контексте советской России.

Выход к новым контекстам в понимании предмета психологии заметен и там, где В.Н. Дружинин пишет о моделях *интеллектуального диапазона*,

соотнося интеллект и общество. Для внимательного читателя не покажется странным, почему после, казалось бы, узкопрофессионального анализа моделей интеллекта, он помещает текст, помеченный как «Судьба интеллекта в России», где касается темы «элиты» и «маргиналов», где задает странный вопрос «Можно ли жить в России?» (кн. «Когнитивные способности: структура, динамика, развитие», 2001)). В этой же работе В.Н. Дружинин соглашается с Н. Хомским в том, что «ребенок *рождается* с механизмом овладения языком, что у ребенка *есть врожденное* знание о языке, что ребенок изначально обладает восприимчивостью к универсальным свойствам грамматики языка» и приходит к **выводу «о первичности «эмоционально-поведенческого кода» и операций, связанных с ним,** по отношению к естественной речи и способности оперировать «натуральным языком» [5, с. 553].

Наконец, в этой же книге [Там же] он рассматривает гипотезу о «функциональной избыточности» в контексте проблемы природы и развития творчества. Правда, только «функциональной избыточности», а не сверхизбыточности, как ее рассматривал, скажем, Ю.В. Кнорозов, но это, думаю, связано с социобиологическими методологическими установками Дружинина и его центрацией на проблемах интеллекта. Однако, несмотря на этот объективистский «камень в душе», В.Н. Дружинин вводит творчество в контекст рассуждений о *культуре*, осторожно называя гипотезой следующее умозаключение: «Но, на мой взгляд (и это гипотеза!) творчество само по себе также является культуральным изобретением» [Там же, с. 566]. Правда, свежо звучит через 70 лет после Выготского !?

Таким образом, думаю, теперь не покажется случайным тезис, высказанный Дружининым на его последней конференции в Ижевске: «Психика находится где-то около тела»? Сдвиг в сторону синтеза антропологии, этнопсихологии, культур-антропологии и социологии переживался В.Н. Дружининым со все нарастающей силой.

Вариант 2. Подчеркну эвристичность методологической установки В.Н. Дружинина, постнеклассической по существу: на первый план в психологии выходит *этика, свобода и ответственность* ученого, психолога. Психолог теперь уже не просто «изучает» человека, но промышляет его на уровне **вариативного моделирования**, которое невозможно без погружения в сам процесс живых отношений с людьми, невозможно без учета конкретных жизненных обстоятельств и особенностей переживания здесь-и-сейчас рождающейся жизненной истории или ситуации.

В такой позиции В.Н. Дружинина чувствуется тонкое схватывание особенностей постперестроечной России, обесценивающих опыт, идеалы и убеждения, саму жизнь обычного человека (большинства). В.Н. Дружинин, столь больших трудов положивший на изучение способностей, творчества и интеллекта, будто, предвидел пагубные последствия деидеологизации, понимая, *как* начнет действовать «закон социальной организации, который, как известно, гласит: там, где иссяк потенциал убеждения, в права вступает принуждение» [6, с. 187].

Итак, если нет сверхтеории, то на что же должна опираться психология, привыкшая считать себя наукой? – Хотелось бы, чтобы ответ, который и связан

с развитием идей В.Н.Дружинина в этом контексте, прозвучал с финальным многоточием: психология перестала быть анонимной уже с начала XX века, но стала «авторской» и была таковой на протяжении всего прошедшего столетия. Однако в начале 21 в. ситуация поменялась: психология становится *взглядом, организующим целое*. Понятно, что взгляд кому-то принадлежит и кто-то является субъектом взгляда [7]. Здесь – возможность говорить о новом *типе субъекта* – субъекта взгляда «на все» (или субъекта «сознания». Сегодня, можно констатировать: пришло время сознания и осознания смысла этого времени, как и самого сознания).

Одним из вариантов ответа на вопрос о новом типе субъекта являются рассуждения о сложившемся уже сегодня *глобальном сообществе*, в которое благодаря новым информационным технологиям легко и быстро входит индивидум. Действительно, почему не предположить, что этим субъектом может быть человек, включенный в глобальное сообщество, например, в социальные сети интернет? А отсюда: его психологические свойства, образ жизни (игра) в виртуальном пространстве-времени, сама виртуальная реальность как объект исследования психологии способностей становятся перспективными направлениями исследований [8]. И интуиция о таком глобализированном субъекте заметна в работах Дружинина, написанных еще 1993 («Структура и логика психологического исследования»), в 1995 году («Психология общих способностей»), и даже еще раньше – в 1987 [9].

При введении нового объекта изучения психологии способностей предполагалось, что психосоциальные параметры коллективных социальных субъектов сообществ глобализации существенно не зависят от места их локализации, доминирующей в данной местности культуры, этноса, но связаны с психологическими *ресурсами* участников различных глобальных сообществ, социальной микросредой и атрибутами сообществ глобализации» [10; 11]. А.Н. Воронин отмечает следующие атрибуты: разветвленная сеть филиалов и/или представительств в различных регионах; собственная система обучения, развития и карьерного роста; собственные кодексы этики, в том числе, и деловой; регулярные тренинги повышения корпоративности и/или консолидации участников сообществ; унифицированные форматы и программы обучения; специфические дискурсы; специфическая одежда, внешность, аксессуары; специфические паттерны поведения» [11, с. 168].

В рамках исследования психологии субъектов глобализации выделяют группу способностей, определяющих эффективность деятельности участников глобальных сообществ, среди которых особое значение имеют группы способностей, объединяемые под названием «ментальный релятивизм» и «дискурсивные способности». Ментальный релятивизм - «это способности к изменению «душевной» организации человека, структурированию и трансформации его внутреннего мира, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. «Ментальный релятивизм» проявляется в умении быстро переструктурировать жизненный опыт и/или автобиографическую память, сохранять аутентичность в условиях социального диктата, поддерживать постоянную «творческую активность».

В свою очередь, «дискурсивные способности» - способности, обеспечивающие эффективность коммуникации в глобальных сообществах на основе эмоциональной окрашенности, мотивации, интенций говорящих и ситуационной отнесенности актов коммуникации. Дискурсивные способности позволяют успешно коммуницировать с собеседником, ***представленным исключительно его текстовой продукцией***, позволяют строить коммуникативно-полноценный дискурс с использованием ***ограниченного набора выразительных средств***, позволяют оперировать дискурсом в искусственно сконструированном коммуникативном поле [12].

В этом контексте перспективными, на мой взгляд, становятся исследования структуры совместной интеллектуальной деятельности (СИД), которые отличаются от других видов совместной деятельности, и проблемы адаптации при включении в нее неофитов.

Вариант 3. Проблема взгляда как умения видеть все и сразу, находясь при этом в конкретной жизненной ситуации сейчас живущего человека и участвуя в ее повседневной и единично уникальной композиции-собирации, предъявляет ***новые требования еще к одному субъекту взгляда*** – психологу. Ему предстоит осознание ***его миссии и позиции как посредника, медиатора*** между реальным и идеальным, действительным и возможным, знанием и пониманием, решением продуктивных задач и творчеством, как культурной стратегией личности, как образца для подражания (напомню, какую популярность и вес в общей массе кино-продукции занимает сегодня визуализация образа психолога-практика-профессионала: это психолог-сыщик, психолог-эксперт, психолог-консультант в детективном жанре: сериалы «всегда» - «Шерлок Холмс», «Доктор Хаус», «Обмани меня», «Метод Фрейда», «Менталист», др. При этом, психолог-психоаналитик, психолог-психиатр все больше подаются в ироничном ключе, работая, в основном, с посттравматическим синдромом (сериал «Менталист»)). И еще далеко не исследованы нарративные стратегии таких мастеров психологического детектива как Агата Кристи, Джордж Сименон, Бруно Хеллер, Квентин Тарантино, Андрей Гуляшки др., хотя, стратегия Конан Дойла подробно проанализирована Робертом Дилтсом в произведении «Стратегии гениев».

Вариант 4. Тема посредничества, тема перехода (маргинализма) превращает психологию, как форму познания, в, своего рода, ***ритуальную практику***. В переходе, если ты идешь с мастером, происходит преобразование к тому образу себя, в котором кроется потенциал продолжения, жизненности, столь необходимой во времена социальной стагнации, войн, обесценивающих смысл идеалов человека, культуры в целом, т.е. в наше время.

Подключая к ритуалам перехода востребующих его, психолог не ждет, когда возникнут проблемы-сбои-конфликты-стрессы-деструкции, и к нему в кабинет приведут очередную «овцу». Он сам выходит «в свет», не защищенный никакой схемой, никакой сверхтеорией и никакими жесткими убеждениями и выборами. Как посредник, он «ловит» и, одновременно, вызывает к бытию ресурсы человека, вступает в рискованные отношения с другим, в ходе которых меняются оба – и психолог, и тот, кого мы привыкли уже называть «клиентом»

[13; 14]. Вот только «клиент» ли он теперь-и-сегодня? Скорее, здесь иная установка: не допустить, чтобы кто-либо стал «клиентом». А это означает, что психология, как считал в свое время, А.Н. Леонтьев, должна стать инструментом для психолога и стать «действенной психологией». И не случайно, анализируя это «завещание» классика деятельностного подхода, Ф.Е. Василюк считает, что «действенность психологии» следует понимать как «вопрос о психотехнике». Тем самым, во весь рост встает проблема построения отечественной модели «действенной психологии», в корне, то есть, «технически», отличающейся от моделей практической психологии, сложившихся в европейской персонологии, консультативной психологии, психотерапии в XX в.

В попытках построить такую модель перемещается фокус внимания – с клиента, который *уже* нуждается в помощи, поддержке, сопровождении и содействии, поскольку сам не может справиться с собственными проблемами - на периферию жизни – туда, где еще нет жалоб и обращений за помощью, ни у детей и их родителей, ни у взрослых (на детей и их родителей).

Таким образом, *поле профессиональной деятельности* психолога разворачивается теперь там, где обычно фигурируют такие понятия как «психологическое просвещение» и «психологическая профилактика», а в структуре психодиагностической и психотерапевтической практики связано с организационным этапом. Только теперь эти «поля» становятся самоцелью, а не «начальными» стадиями психотерапии, или формальными процедурами психологического ликбеза и все той же психодиагностики текущего психического состояния индивидуума или группы.

Известно, что важное место в творчестве В.Н. Дружинина принадлежит описанию иерархии исследовательских приемов. Он предлагает выделять в этой иерархии пять уровней: методики, методического приема, метода, организации исследования, методологического подхода. Предложена трехмерная классификация психологических эмпирических методов. Рассматривая эмпирические методы с точки зрения взаимодействия *субъекта и объекта* (что, в общем-то, традиционно), *субъекта и измеряющего инструмента*, *объекта и инструмента*, Дружинин дает новую классификацию эмпирических методов [11, с. 159]: за основу берется система «субъект-инструмент-объект». И подчеркнем, что два из компонентов этой системы (мера взаимодействия исследователя и исследуемого и мера использования внешних средств или субъективной интерпретации) являются главными, а одно – производным [Там же]. Понятно, что «производным» в этом случае выступает «техника» или «инструмент», в то время как субъект (исследователь) и другой субъект (исследуемый, который в схеме представлен как «объект» исследования) – главные.

В.Н. Дружинин придавал большое значение именно организационному этапу диагностики личности и волновало его, на мой взгляд, не только получение валидного результата тестирования. Сегодня понятно как никогда, что искренность – редкое явление и дается она все труднее, особенно, если за маски дорого заплачено. Двойная мораль отупляет человека, бросая его из

одной крайности в другую, и в этом перескоке, ложь и самообман неизбежно **осознаются** как зло и изъясн – осознаются кем-то «третьим», живущим в глубине души, но кому нет места в агональной игре за место под солнцем в утомительном бодрствующем напряжении, но кто, в порыве протеста, обращенного к себе самому, может создавать себе галлюциногенное солнце в нарко-вселенной или алко-маркете, или во снах. Рано или поздно, ложь и лживость роковым образом сказываются на соматике и приходит болезнь – или, что то же самое, - страх быть искренним. Примечательно, что многолетнее тестирование студентов в дисциплинарном пространстве по методике ММРІ неизменно показывает удручающий результат: большая часть ответов не проходит «коэффициент лжи» и невалидны: получается, что человек отвечает на более чем 500 вопросов и врет, врет, часто даже не осознавая этого. К сожалению, нет статистических данных по поводу того, сколько студентов начинают чувствовать спазмы в желудке или головную боль после очередного лживого ответа. И тут актуальным становится изучение *этиологии* соматических сдвигов личности, восходящую к технологиям самопрезентации, в которых ложь – на первом месте.

Не отсюда ли так остро стоит в психологии проблема факта? Что считать фактом? – Удобный для проведения собственной мысли конструкт? [15]. Может, пришло время поменять приоритеты и считать психодиагностику методом выявления объема и показателей лжи – себе и другому? Во всяком случае, тогда большинство ответов можно будет считать искренними, или искренней ложью.

Вариант 5. Организационный этап любого психологического исследования в таком контексте не просто создает необходимый минимум условий для проведения главного – собственно, диагностики или тестирования и т.п. Получается, что его задача – организовать то **целое**, которое проявит себя на уровне показателей методики, а если речь идет о проективном, н-р, подходе, то организации здесь отводится решающее значение. И это значение ничего общего не имеет с управленческими идиомами, типа «Сели в кружок!», «вот вам задание», с наличием раздаточного материала и необходимого оборудования.

То, о чем идет речь как об **организационном этапе**, может растянуться на все время работы в формате проективной техники [16]. Серия произведений Дружинина показывает, в каком направлении он предлагал работать с «целым», в опоре на синергетические установки и *определенный образ индивида* – индивида, способного к мимесису. В.Н. Дружинин, казалось, готовит себя к масштабному эксперименту с полевыми структурами человеческих отношений. *Понимание* неизбежно выходило на первый план, а вместе с ним – и проблема языка общения: язык неумолимо клонился в сторону символизма.

Подробности работы в этом направлении я выношу «за скобки» и отсылаю вас к секционным заседаниям и мастер-классам настоящих Дружининских чтений, где вы сможете подробнее узнать об особенностях применения проективных техник в консультационной работе с детьми: одна из магистранток (А. Зинатуллина) уже апробировала свои идеи на региональном

конкурсе в рамках научно-практической конференции студентов в Краснодаре (май 2016), заняв одно из первых мест.

Вариант 6. Подчеркну роль наставника в этом процессе развертывания креативности ребенка: В.Н. Дружинин не раз подчеркивал значение подражания креативному образцу (у детей – значимому взрослому), предполагая, что именно подражание является основным механизмом формирования креативности [17, с. 568]. И особенно эвристичным, на мой взгляд, является утверждение: «... подражание базируется на изначально (по крайней мере, с 3-5 лет) развитом воображении, речевых способностях и чувстве формы [Там же, с. 577]. Упоминая, по сути, «тонкие тела» сознания, Дружинин говорит о важности *потенциальной креативности*, характеризующей индивида с точки зрения его *готовности* к приобретению *актуальной креативности, к проявлению творческой активности* [Там же, с. 578].

И замечу, что речь идет не о готовности к *решению задач*, но о готовности к творческой активности. А активность, как известно, есть качество только человека как вне-природного существа, благодаря которому он способен организовать любую деятельность.

Практика наставничества, т.о., становится актуальной темой исследований. Кстати, действительные и действующие наставники могут находиться в зоне ближайшего развития – я имею в виду кафедру общей психологии и социальных коммуникаций СГУ, где «живет» педагог-психолог Л.И. Багдасарова-Кузьмичева, победитель городского конкурса «Воспитатель года», 2007, победитель краевого конкурса в номинации «Воспитываем любовь к родному краю», 2009, автор разработки «Город Мастеров», - просто мастер импровизации. Здесь же работает к.пс.н. С.С. Новикова (арт-терапия, песочная терапия), И.Г. Макаревская (возбуждает и пробуждает когнитивный ресурс). Они не учат – у них учатся.

Вариант 7. Признание непредопределенности «поведения» открытой системы «человек» ориентирует методологов психологии на создание нового дискурса – способа мыслить случайность, вероятностность, неопределенность, непредсказуемость, как важнейшие характеристики «человека» как именно *живой* системы [18].

Т.о., ввести в психологию категорию жизнь и на этой основе перестроить весь категориальный аппарат психологии – это важнейший тренд современной методологии психологии.

Пластичность такого дискурса предчувствовал еще В. Вундт и, на мой взгляд, прекрасно осознавал В.Н. Дружинин, не говоря уже о А.Н. Леонтьеве, а до него – С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, др. Нельзя исключить из этого списка А.В. Брушлинского, А.Я. Пономарева, Г.П. Щедровицкого и многих других психологов, обращавшихся и обращающихся к проблемам сознания, интуиции, способностей, творчества, к понятию «человеческое бытие» (В.М. Аллахвердов, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.В. Знаков, З.И. Рябикина).

Сегодня в этом же ключе идет разработка категории «субъект жизни», отражающей смысл позиции по отношению к жизни в целом, субъектного подхода, понимания субъектности как *процесса и становления*, как порождения идеального, преобразующего реальное [19]. Это направление исследований осуществляется на базе кафедры общей психологии и социальных коммуникаций СГУ и требует вливания новых сил.

Вариант 8. На конференции «Современные исследования интеллекта и творчества», состоявшейся в Москве, осенью 2015 года и посвященной научным школам Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, приуроченной к его 60-летию, симпозиумы были обозначены не тривиально, но несли, своего рода, алгоритмы развития творческих идей Дружинина: были такие симпозиумы как «Способности как ресурс совладающего поведения и жизнедеятельности». «Способности, когнитивный ресурс и интеллект», «Социальный и эмоциональный интеллект». И еще один симпозиум был посвящен экзистенциальной психологии. В контексте этой темы я кратко остановлюсь на перспективах психологического исследования темы ландшафта. Формулировка носит символический характер: «Пространство города как осознаваемое продолжение тела: уроки творчества В.Н. Дружинина» [20].

Не останавливаясь подробно на этом материале, отметим основные направления развития творческих идей В.Н. Дружинина в контексте психологии ландшафта, подчеркивая, что В.Н. Дружинин мыслил на уровне фундаментальной модели человеческого:

1. Язык символа и тема переживания в последних работах В.Н. Дружинина неумолимо начинают сближаться, раскрывая перспективу нового видения узловых проблем человека.

2. Символы дают возможность исполнить важное: воспринять (конституировать взглядом) невидимое и неосознаваемое, а именно: идеальную форму – ландшафт.

3. Символический план ландшафта может разворачиваться как смысловая интенция человека, становясь идеальным образом его самого как целого.

4. Символ наделен избыточностью фасциногенной природы - очаровывающим, покоряющим действием (Кнорозов Ю.В.).

Символу невозможно сопротивляться, потому что он пропитан эстетическим. Эстетическое ритмизует жизнь, поэтизируя ее. Поэзия узнается по энергетике **впечатления**, изменяющей привычно обыденное ощущение жизни. Если в произведении есть поэзия, поэтический образ побуждает индивида, будь он автором или читателем, переживать собственное чудесное превращение в полно воспринимающего жизнь человека [21]. А если поэтический дар есть у психолога, можно, доверяя в этом К. Ясперсу, согласиться с его мыслью о том, что именно поэзия способствует «развитию соответствующей интуиции, приобретению ... запаса образов и символов, реализации способности к конкретному пониманию и уяснению каждого данного момента» [22]. Достаточно сказать: поэзия звучит в произведениях В.Н. Дружинина.

5. Предлагаем ввести в контекст индивидуальных консультаций пространство города и, одновременно, перенести в пространство города

контекст индивидуальных консультаций. Цель - «разбудить» потенциал психотерапевтического опыта, связываемый именно с фигурой психолога-практика, а не только с «приемами и методами» его «работы». Последние, какими бы эффективными они ни были, выносят сам факт *понимания* вовне психолога, и сам процесс *понимания*, стгуающийся вокруг вопроса о психологической технике, продолжает оставаться латентным и часто не ясным для самого «понимающего». Максиму же *понимающей психологии* выражает вопрос «Зачем?».

Вариант 9. В завершении статьи предложу некую интригу – возможность открыть в творческих исканиях В.Н. Дружинина выход к *мистической стороне* психологии творчества. Она проглядывает в тех положениях его работ, где он обращается к проблеме «неявного знания», поворачивая его и нас к идеям Николая Кузанского, жившего с 1401 по 1464 годы, то есть, как и мы – в начале века (правда, XV-го), но зато, в середине второго тысячелетия (ср.: мы – в начале третьего!).

Среди произведений Николая Кузанского мы находим «Книги Простеца». На латыни «Простец» - Idiota. Книг Простеца четыре: две книги – «Простец о мудрости» - Idiota de sapient. Первая из них, написана в 1450, за один день, 15 июля. Интересно, что В.Н. Дружинин родился 16 августа 1955. Кузанский написал этот трактат за 505 лет и месяц до рождения В.Н. Дружинина.

Краткая информация к выдвигению новой темы для размышления: образ «простеца», поднимающегося над следованием авторитету и книжной ученостью к непосредственной достоверности знания в жизни и познании, был известен в немецкой мистике [23, с. 483] ...

И в завершение - маленькая выдержка из первой книги Николая Кузанского «Простец о мудрости»:

Простец уводит оратора-ритора с площади и рынка в цирюльню – уводит от «идолов познания» (как скажет Ф. Бэкон через 150 лет после Кузанского) – с площади (метафора мнения толпы) и с рынка (метафора ненужных споров и личных оскорблений, как способов отстаивания своего мнения, позиции). Уводит от возможных заблуждений к беспристрастному разговору.

Ритор: Если ты – невежественный простец, как ты смог прийти к знанию своего незнания?

Простец: Не из твоих книг, но из книг бога.

Ритор: Что же это за книги?

Простец: То, что он начертал собственным перстом.

Ритор: Где они находятся?

Простец: Повсюду.

Ритор: Значит, и на этой площади?

Простец: Конечно! *Я же говорил, что мудрость кричит на улицах* [23, с. 362].

Литература

1. Тесля С.Н. Психология перед необходимостью новых стратегических путей своего развития // Сб.мат.Всерос. Науч.семинара Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы и перспективы исследования. - Сочи, 25-26.06. 2010. - Сочи: СГУТ и КД, 2010. - С. 69-79.
2. Тесля С.Н. Методологический поворот отечественной психологии / VII Междунар. Науч.-практ. Конф. «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени // Национальная ассоциация ученых (НАУ) Ежемесячный научный журнал. – Екатеринбург. - 2015. - № 3(8). Ч. 5. – С. 114-117.
3. Сергиенко Е.В. Исследования интеллекта и творчества в Институте психологии РАН: научные школы Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина / Современные исследования интеллекта и творчества /Под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С.265-280.
4. Патяева Е.Ю. Актуальный А.Н. Леонтьев: предмет психологии и методологический кризис в современной психологии. Доклад на юбил.науч.конф. «Общепсихологическая теория деятельности: прошлое, настоящее, будущее (к 110-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева), 16.02.2013, МГУ <https://www.youtube.com/>
5. Дружинин В.Н. Модель интеллектуального диапазона. Интеллект и общество. Из книги «Когнитивные способности: структура, динамика, развитие / В.Н. Дружинин Труды разных лет /Современные исследования интеллекта и творчества /Под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. – С. 551-564.
6. Панарин А.С. Глобальное социальное прогнозирование. – М.: Алгоритм. 2000. – 352 с.
7. Кимаев А.В., Тесля С.Н. Контекстуальный подход к применению метода мануально-мышечного тестирования / XIV Междунар. Научно-практ.конф. «Современные концепции научных исследований. Москва, 29-30 мая 2015. Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – 2015. - № 5 (14). Ч. 6. – С. 160-166.
8. Воронин А.Н. Методология изучения психологических проблем глобализации // Психологические проблемы глобализации. Сборник научных трудов. – М.: Сфера, 2009. – С. 8-41.
9. Воронин А.Н. Дружинин В.Н. Диагностика познавательных способностей в различных экспериментальных ситуациях // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в вузе в условиях перестройки. Вып.2. – Л.-М., 1987. - С. 29-42.
10. Воронин А.Н. Психологические ресурсы членов сообществ глобализации // Актуальные проблемы психологических исследований. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
11. Воронин А.Н. Последствия «незнания» некоторых научных идей В.Н. Дружинина / Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А.Л. Журавлева. Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. – С. 158-170.
12. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. Т.5 - № 2. - С. 123-132.
13. Тесля С.Н., Шуванов И.Б. Инновационные перспективы профессии практического психолога. Коллективная монография / Социальная психология труда. Теория и практика. Т.2. / Отв.ред. А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая. - М.: Институт психологии РАН, 2010.- С. 252-263; Тесля С.Н. Психологическая практика и практическая психология / XIII Всероссийская научно-практическая конференция Дружининские чтения. Сочи, 22-24 мая 2014.
14. Тесля С.Н. Отличие психологической практики от практической психологии: к вопросу о профессиональном позиционировании психолога-практика / The Generation of scientific ideas. The 27th Of November, 2014, Geneva (Switzerland). Volume 3. - Geneva, 2014. - P 89-97.

15. Мазиллов В.А. Факт в современной психологии: методологические проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2015. - № 56. – С. 21-37.
16. Зинатуллина А.И., Тесля С.Н. Отличие психологической техники от психологической методики: эффект осознанности как опыт самонаблюдения / Дружининские чтения: мат-лы XIV Всерос.науч.-практ.конф., г. Сочи, 21-23 мая 2015. – Сочи.РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2015. – С. 29-32.
17. Дружинин В.Н. Формирование креативности и обучаемость / Из кн. «Психология общих способностей», 1995 / В.Н. Дружинин Труды разных лет / Современные исследования интеллекта и творчества /Под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. – С. 568-581.
18. Тесля С.Н., Шуванов И.Б. Методологические инновации в понимании предмета современной науки / Наука в различных измерениях. Сб. науч.трудов II Междунар.теоретико-практической конференции, посв. памяти д.ф.н., проф. Г.Ф. Миронова. Ульяновск, 17-18 мая 2010. - Ульяновск: УлГТУ, 2010. - 500 с. - С. 154-160.
19. Тесля С.Н. Понятия «субъектный подход», «субъектность» и «человек как субъект жизни» // Мат-лы Международной науч. Конф. «Человек, Субъект. Личность в современной психологии», посв. 80-летию А.В.Брушлинского 10–11окт. 2013года Москва Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А. Сергиенко. Издательство «Институт Психологии РАН», - Москва – 2013. Том 1. - С. 355-358.
20. Тесля С.Н. Пространство города как осознаваемое продолжение тела: уроки творчества В.Н. Дружинина / Всерос.науч.конф. «Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований», посв. 60-летию со дня рождения В.Н. Дружинина (25-26 сент. 2015). Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 243 с. - С. 205-208.
21. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.
22. Ясперс К. Общая психопатология. – М., Практика, 1997. – 1056 с.
23. Кузанский Н. Сочинения в 2-х томах. Т.1. – М.: Мысль, 1979. С. 359-375.

Шуванов И.Б., Шаповалов В.И.

Каскадная оценка профессиональной компетентности

В современных условиях развития образования психологическая оценка уровня компетенций педагогических работников рассматривается всеми участниками образовательного процесса как весьма значимая. Это важный этап профессиональной жизни, направленный на обеспечение повышения качества деятельности за счет получения внешней оценки и самооценки деятельности, осмысления достигнутого и проектирования дальнейших шагов повышения квалификации и профессионального развития педагога.

Современная ситуация в образовании характеризуется осознанием высокой значимости не просто педагогического ресурса преподавателя, а эффективно действующего педагога для планирования и осуществления инновационного образовательного процесса. Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности педагогических работников. Самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога.

Психологическая оценка школьного преподавателя – результат исследований, целью которых является раскрытие уровня профессиональных

компетенций и индивидуально-психологических особенностей педагога, необходимых для понимания и прогнозирования различных форм его профессиональной деятельности. В результате психологической оценки исследователь получает важную информацию для определения потребности в профессиональном и личностном развитии преподавателя, составляющих его профессиональную компетенцию.

Несмотря на то, что проблема психологической оценки преподавателя широко исследовалась различными отечественными авторами (И. И. Агапов, В. И. Байденко, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Д. Кузнецова, А. М. Павлова, В. В. Сериков, Э. Э. Сыманюк, В. Д. Шадриков, С. Е. Шишов, А. В. Хуторской и др.), она продолжает привлекать внимание исследователей в силу своей незавершенности и многоаспектности.

В нашей работе смысл оценки заключается в том, что она направлена на получение каждым педагогом расширенной информации об уровне своих компетенций, является стимулирующим фактором, детерминирующим развитие профессиональной конкурентоспособности в стратегическом плане [2].

Для изучения профессиональных компетенций предлагается комплексная методика, включающая в себя экспертную оценку и самооценку [4]. Использовать результаты данного подхода можно для различных целей – для определения некоторого нижнего предела (в баллах) при установлении должностного оклада педагога, для перемещения кадров, для планирования карьеры и пр.

Процедура исследования довольно технологична, и в ней можно выделить несколько последовательных этапов:

- формирование экспертной комиссии из числа преподавательского состава учреждения;
- разработка экспертной комиссией подробного алгоритма проведения исследования, сбора и анализа экспертных мнений (оценок), включая как конкретный вид экспертной информации (показатели, критерии, условные градации, числа и ранжировки), так и конкретный анализ этой информации (применение математического и статистического аппаратов обработки данных);
- проведение сбора экспертной информации (анкетирование);
- обработка и анализ экспертной информации при использовании компьютерных систем поддержки;
- интерпретация полученных результатов и подготовка предложений и рекомендаций по результатам проведенного исследования.

Таким образом, экспертное оценивание профессиональных компетенций работника является сложным, деликатным делом и требует:

- общей подготовки коллектива;
- большой осторожности и такта при проведении этой процедуры;
- учета определенных методических требований.

Процедура проведения оценки **профессиональной компетентности** производилась с помощью групповой оценки личности. Выбор методики базируется на предположении, что этот метод дает возможность получить

наиболее адекватную оценку профессиональной деятельности. Учитель, являясь одним из субъектов педагогической системы, реализующим в ней свои индивидуальные профессиональные компетенции, находится в постоянном взаимодействии с другими ее субъектами – педагогами. В процессе этих профессиональных отношений у участников педагогического процесса складываются взаимные представления друг о друге как о хорошем или плохом специалисте, организаторе, человеке. По содержанию эти представления являются оценочными характеристиками различных профессиональных компетенций. При этом, формируются не просто отдельные представления, а некоторая оценочная характеристика участников педагогического процесса. Следовательно, групповая оценка личности объективна в любом коллективе, группе и фиксирует реальные качества личности, отношения к этой личности как специалисту, сложившиеся в данном педагогическом коллективе [3].

Методика оценки. Для оценки профессиональной компетентности использовался адаптированный вариант методики оценки педагогических компетентностей учителя, разработанный группой авторов во главе с В. Д. Шадриковым [4].

В методике профессиональные компетентности педагогической деятельности сгруппированы в шесть блоков (личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивирование обучающихся, разработка программы деятельности и принятие педагогических решений, обеспечение информационной основы обучения, целостная организация педагогической деятельности). Овладение этими компетентностями необходимо для формирования конкурентоспособного поведения педагога. Каждая компетентность (шесть блоков) разбивается на три компетенции [1], которые в свою очередь представлены пятью утверждениями (показателями). Эти показатели оцениваются экспертами по пятибалльной шкале: 5 – абсолютно согласен с утверждением; 4 – скорее согласен с утверждением; 3 – согласен в зависимости от ситуации, обстоятельств, дополнительных факторов; 2 – скорее не согласен с утверждением; 1 – абсолютно не согласен с утверждением.

Анализ. Для разноуровневого системного анализа разработан **алгоритм каскадной оценки**, включающий три этапа (приложение):

- 1 этап – общий анализ оценок шести профессиональных компетентностей;
- 2 этап – анализ оценок трех компетенций по каждой из шести профессиональных компетентностей;
- 3 этап – анализ оценок пяти показателей, по каждой из трех компетенций.

1 этап. Интегральная оценка позволяет распределять всех педагогов по уровню профессиональных компетентностей.

На диаграммах (рис. 1, 2 и 3) в наглядном для анализа виде представлены результаты исследования профессиональных компетентностей для педагогов трех уровней: наиболее эффективный, наименее эффективный и средний на фоне усредненных по всем испытуемым значений (на диаграммах средние

значения обозначаются пунктирной линией, а данные респондентов заливкой серого цвета).

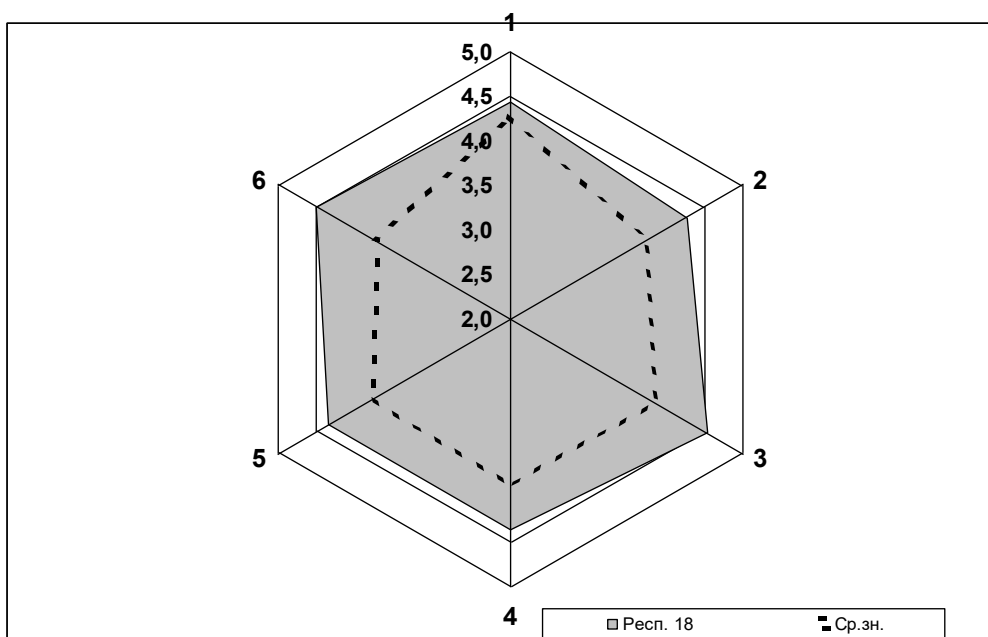


Рис. 1. Наиболее эффективный педагог по уровню профессиональных компетентностей

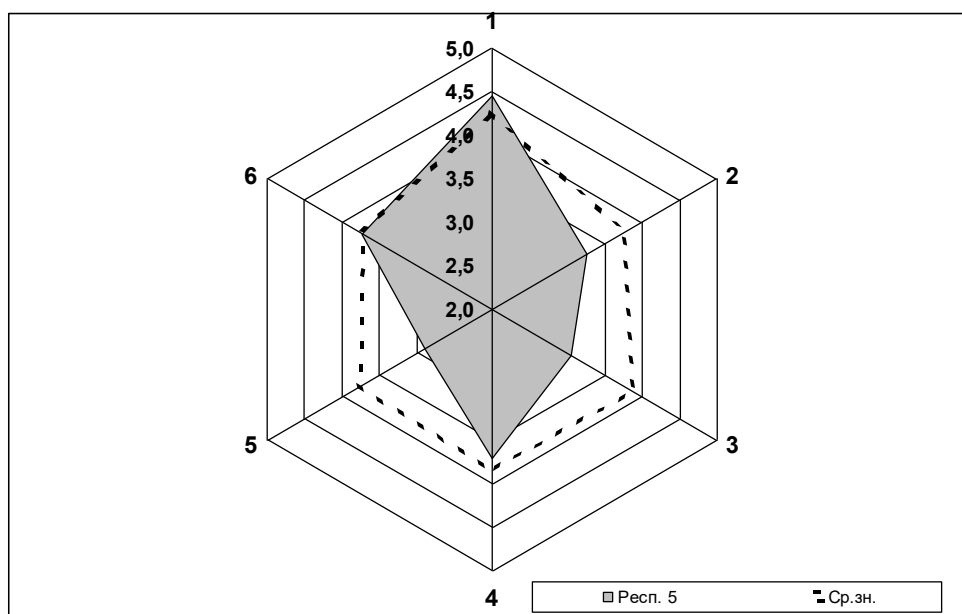


Рис. 2. Наименее эффективный педагог по уровню профессиональных компетентностей

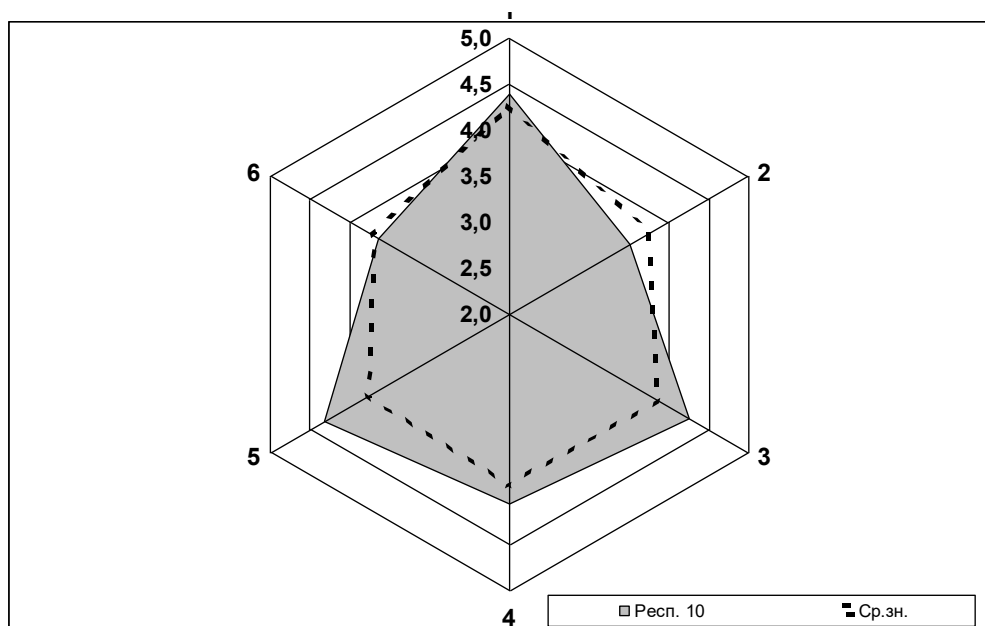


Рис. 3. Средний педагог по уровню профессиональных компетентностей.

Итогом анализа 1 этапа является расчет процентного распределения преподавателей по основным шести компетентностям (табл. 1).

Таблица 1

Распределение педагогов по уровню профессиональных компетентностей
(в процентах) (n = 74)

Компетентности	Распределение педагогов в (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Компетентность в области личностных качеств	77,3	22,7	0,0
2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности	9,1	54,5	36,4
3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности	22,7	50,0	27,3
4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности	18,2	59,1	22,7
5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений	22,7	54,5	22,8
6. Компетентность в области организации учебной деятельности	9,1	36,4	54,5

Из таблицы следует:

– три первых высоких уровня профессиональных компетентностей в процентах распределились в последовательности: (1) компетентность в области личностных качеств (77,3 %); (2) компетентность в области мотивации учебной деятельности и компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений по 22,7 %;

– три низких уровня профессиональных компетентностей в процентах

распределились в последовательности: (1) компетентность в области организации учебной деятельности (54,5 %); (2) компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности (36,4 %); (3) компетентность в области мотивации учебной деятельности (27,3 %).

Таким образом, 1 этап нашего анализа позволяет:

- провести общий сопоставительный анализ оценок шести профессиональных компетентностей по каждому преподавателю относительно среднего значения;
- наглядно представить общее состояние шести ключевых профессиональных компетентностей по всей выборке (педагогам);
- представить процентное распределение преподавателей по основным шести компетентностям.

На 2-ом этапе проводится анализ трех значимых компетенций по каждой из шести профессиональных компетентностей по В. Д. Шадрикову [4] (рис. 4) .

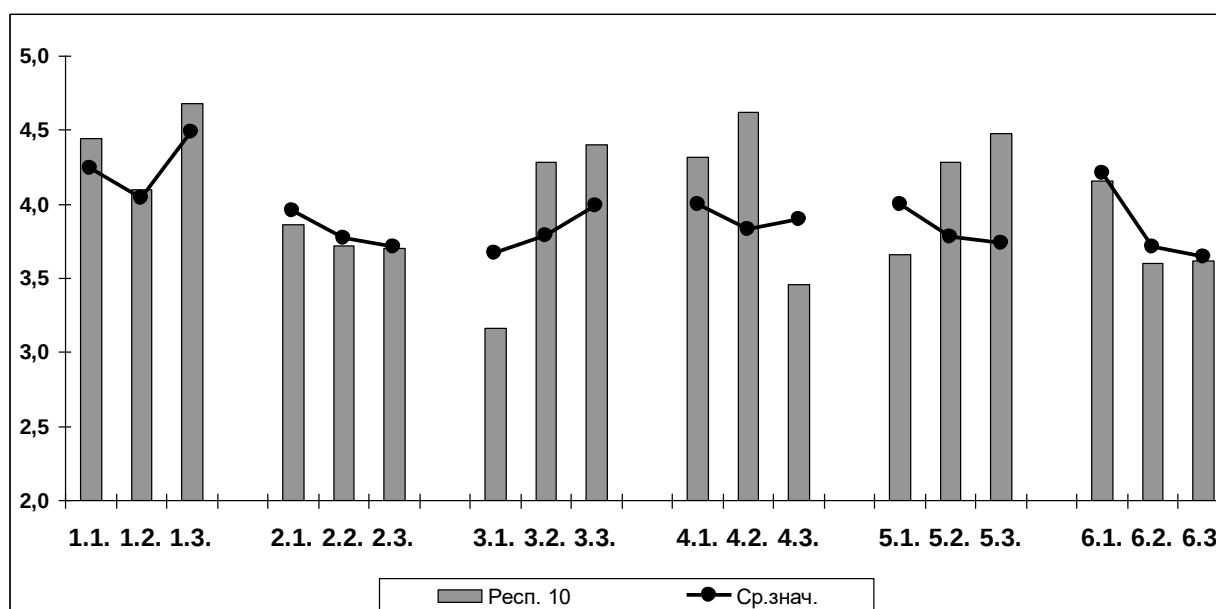


Рис. 4. Пример анализа компетентности среднего педагога по трем уровням профессиональных компетенций.

На рис. 4 приведен пример профессиональных компетентностей среднего педагога по трем компетенциям.

Согласно рисунку и данным по педагогу, которого мы анализировали на 1 этапе, следует:

- компетентность в области личностных качеств (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура) имеет самые высокие оценки, причем преобладающей характеристикой этой профессиональной компетентности является компетенция 1.3 «Общая культура» (4,7);
- компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности имеет в целом среднее значение за исключением компетенции 2.1 «Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и

индивидуальными особенностями обучающихся», которая незначительно ниже среднего значения (3,9 против 4,0).

– компетентность в области мотивации учебной деятельности требует изменения компетенции 3.1 «Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности», уровень которого ниже среднего значения (3,2 против 3,7). В то же время компетенции 3.2 «Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся» и 3.3 «Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся» имеют уровни выше среднего и в целом способствуют повышению уровня рассматриваемой компетентности и т. д.

3 этап. На рис. 5, продолжая системный анализ вглубь компетентности педагога, представлен анализ трех показателей профессиональной компетентности № 1 (компетентность в области личностных качеств) среднего педагога по оценки пяти утверждений (показателей).

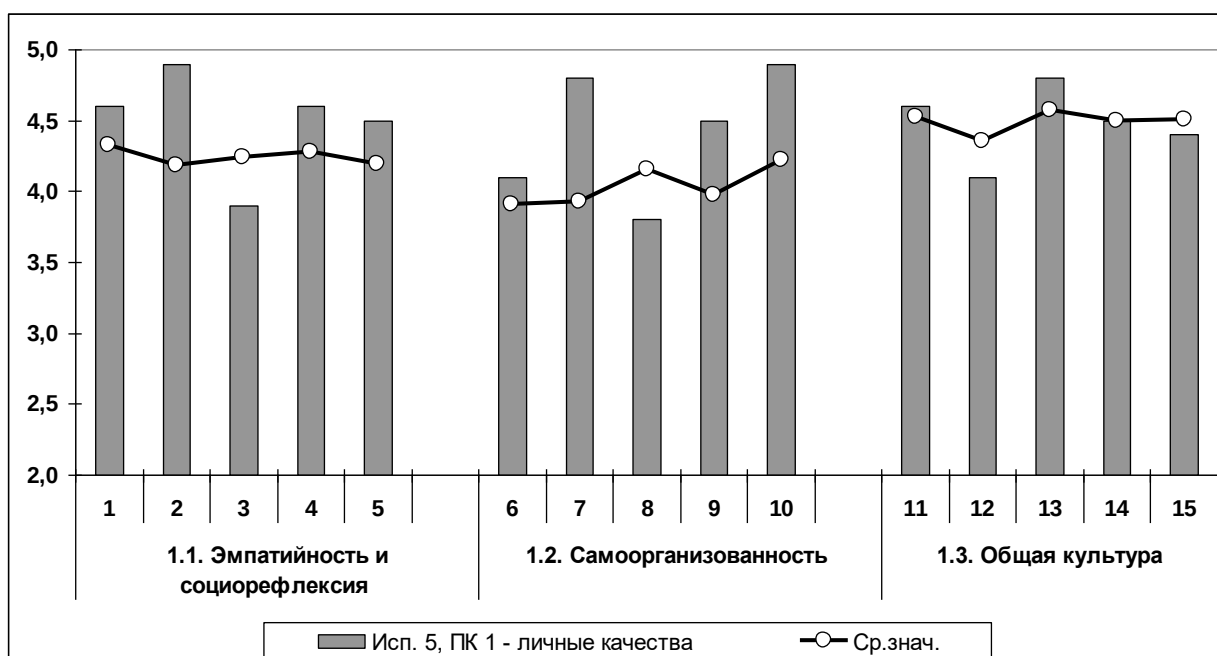


Рис. 5. Пример анализа трех показателей профессиональной компетентности № 1 (личные качества) среднего педагога по оценке пяти утверждений

Из рисунка наглядно видны показатели, требующие корректировки:

- в компетенции № 1.1 «Эмпатийность и социорефлексия» – это показатель № 3 «Умение поддержать обучающихся и коллег по работе» (3,9);
- в компетенции 1.2 «Самоорганизованность» – это показатель № 8 «Умение конструктивно реагировать на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности» (3,8);
- в компетенции 1.3 «Общая культура» – это показатель № 12 «Соответствие поведения и внешнего вида учителя этическим нормам» (4,1).

Таким образом, методика каскадной оценки позволяет предоставить подробную информацию об уровнях развития и направлениях коррекции

профессиональных компетентностей, как оценочной комиссии, так и самому педагогу для самоанализа, самоменеджмента, самоконтроля (самокоррекции) и самообучения (саморазвития) по следующим уровням:

1) характеристика шести ключевых профессиональных компетентностей педагога (рис. 1-3); .

2) характеристика трех компетенций по каждой из шести ключевых профессиональных компетентностей педагога (всего 18 характеристик компетенций) (рис. 4).

3) характеристика пяти утверждений (показателей), характеризующих 18 компетенций шести профессиональных компетентностей (всего 90 характеристик) (рис. 5).

В целом, использованный подход к оценке педагога позволяет:

1) выбирать показатели педагогической деятельности и группировать их по шести блокам компетентностей (личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивирование обучающихся, разработка программы деятельности и принятие педагогических решений, обеспечение информационной основы обучения, целостная организация педагогической деятельности), необходимых для конкурентоспособности педагога;

2) составлять общую оценку предлагаемых компетентностей и целостную компетентность (как совокупность шести компетентностей) педагогической деятельности в образовательном учреждении;

3) определять индивидуальный уровень профессиональных компетентностей конкретного педагога, отобразив все достоинства и недостатки его деятельности каскадно, согласно алгоритма: во-первых, пять показателей, характеризующих каждую из трех компетенций; во вторых, три компетенции, характеризующих каждую из шести компетентностей (приложение).

4) сопоставлять педагогических работников между собой как по каждому из блоков компетентности, так и в целом по эффективности их деятельности в образовательном учреждении;

5) распределять исследуемых педагогов по шкале эффективности (эффективный – неэффективный), проводить анализ положительных и отрицательных сторон каждого педагога;

6) разрабатывать рекомендации по совершенствованию профессиональных компетенций как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом;

7) типологизировать педагогов в соответствии с полученной индивидуальной структурой шести ключевых профессиональных компетентностей.

Следует отметить, что предложенный вариант системы оценки педагогических кадров отнюдь не является застывшим и неизменным образованием. При сохранении предложенного в настоящей работе общего принципа системно-психологической оценки и получения интегральных составляющих личности и деятельности педагога, используемый подход может измениться (дополниться, сократиться) в зависимости от задач, стоящих перед

исследователем, специфики обследуемого коллектива, уровня его развития и других условий, в которых будет проводиться соответствующее исследование.

Литература

1. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл», 2000.
2. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические и практические аспекты формирования конкурентоспособной личности / учеб. пособие. – Уфа: Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права, 2004.
3. Шаповалов В. И. Проблема конкурентоспособности в управлении персоналом организации // Управление персоналом. – 2007. – № 18. – С. 43-44.
4. Шадриков В. Д., Кузнецова И. Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2010.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл», 2000.



Раздел 1

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Акимова С.В.

*Кризис второкурсника»: специфика протекания и возможные
причины возникновения*

Исследование выполняется при финансовой поддержке РГНФ в рамках
научного проекта № 16-16-18013a(p)

Проблема «кризиса» или «синдрома» второкурсника относится к числу недостаточно изученных вопросов современной психологии. В процессе анализа результатов исследований, осуществленных, прежде всего, зарубежными авторами, мы выделили наиболее часто упоминающиеся факторы и предикторы возникновения данного социально-психологического явления, среди которых: различного рода разочарования; отсутствие уверенности в экономической целесообразности будущей профессии; большая учебная нагрузка; осознание неправильного выбора университета; несоответствие ожиданий об университетской жизни; сложные отношения в группе; прокрастинация; трудности жизни в общежитии; экономические проблемы; семейные ситуации; недостаточное взаимодействие с преподавателями (изолированность) (Schreiner L.A. & Pattengale J., 2000; Summers M.D., 2003; Tinto V., 1975; White W.F. & Mosely D., 1995 и др.). Указанные негативные факторы и тенденции были положены в основу составленных нами вопросов интервью, используемого на этапе пилотажного исследования для проведения беседы со студентами третьего года обучения, направленной на изучение процесса и результатов их обучения в вузе в течение второго курса, а также

возможных временных рамок возникновения, эскалации и затухания кризисных переживаний второкурсников.

Всего было опрошено 11 человек (6 юношей и 5 девушек), являющихся студентами третьего года обучения во ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (три направления подготовки Института педагогики, психологии и социальных технологий (4 студента направления общая психология, 1 студент направления педагогическая психология, 4 студента направления клиническая психология) и Факультет физической культуры и спорта (2 студента)). Исследование проводилось на добровольной основе, все испытуемые знали об основных целях и задачах проведения опроса. Беседа с разрешения респондентов записывалась на диктофон для более качественного анализа; средняя продолжительность беседы составляла 30-40 минут. Ниже представлены структура и содержание использовавшегося инструментария:

1. Вспомните, пожалуйста, начало второго курса обучения: с какими чувствами Вы вернулись в университет после летних каникул?

2. Вы упомянули (негативное / наименее позитивное). С чем на Ваш взгляд было в первую очередь связано это чувство?

3. Некоторые студенты рассказывали нам о разочаровании, которое они переживают на втором курсе университета. Было ли похожее чувство у Вас в этот период времени? Когда на Ваш взгляд оно начало проявляться? / В связи с чем оно возникло? В каких ситуациях выражалось?

4. Также часть студентов утверждали, что у них пропадала уверенность в том, что обучение на выбранном факультете и специализации не приведет к получению востребованной профессии, материальной выгоды. Что бы Вы могли сказать по этому поводу в вашей конкретной ситуации?

5. Кое-кто из студентов говорил, что, перейдя на второй курс, они осознали, что учиться в университете сложнее, чем им казалось ранее. Как бы Вы могли прокомментировать это, исходя из собственного опыта?

6. По каким критериям Вы выбрали именно УдГУ? Если бы Вы могли пересмотреть свое решение о выборе университета сейчас, изменили бы Вы его? Почему?

7. А почему именно эта специализация? Что привлекло?

8. Когда Вы поступали в вуз, у Вас наверняка было некое собственное представление об университетской, студенческой жизни. Оправдались ли Ваши ожидания? В чем именно?

9. Как складывались ваши отношения с одногруппниками в данный период времени?

10. Как бы Вы могли охарактеризовать Ваши взаимодействия с преподавателями на втором году обучения? В чем / как это выражалось? Как подобные взаимоотношения сказывались на вашей учебной деятельности?

11. Чем Вы занимались во внеучебное время на втором курсе? По Вашему мнению, как внеучебная деятельность влияла на Ваши академические успехи?

12. Случалось ли так, что во время обучения на втором курсе, вы на неопределенное время откладывали выполнение каких-то учебных обязательств, заданий, контрольных работ и т.п.?

13. Если студент проживал в общежитии. Вы упомянули, что живете в общежитии. Вы жили там и в прошлом году? Какие впечатления остались у Вас от этого времени?

14. Вспомните, пожалуйста, как складывались ваши взаимоотношения с родственниками и друзьями, когда вы учились на втором курсе.

15. О чем еще Вы думаете можно Вас спросить? Что бы Вы еще могли сказать по этому поводу?

Проанализируем наиболее интересные, на наш взгляд, результаты. Большинство опрошенных студентов (72%) вспомнили, что вернулись в университет после летних каникул с хорошим настроением и позитивными эмоциями, однако в половине случаев такое состояние не было связано с возвращением к учебной деятельности, скорее с личными переживаниями, возможностью вновь встретить друзей. Только 36% опрошенных студентов были рады вернуться в университет для того, чтобы продолжить обучение, приступить к изучению новых дисциплин. Отрицательные эмоции к возвращению в университет у студентов, прежде всего, были связаны с тем, что нужно покидать родителей, уезжать из дома; негативные чувства, напряжение, раздражение вспомнили те студенты, у которых к моменту начала второго курса еще не была закрыта летняя сессия первого года обучения.

У 18% испытуемых возникали разочарования в собственных силах, вследствие неудачно сданных экзаменов. 36% студентов утверждали, что на втором курсе у них пропадало желание учиться; они осознавали, что находятся не на той специализации, которой бы хотели посвятить жизнь; причиной снижения мотивации к обучению считали недостаточное количество практических занятий: «Большой объем теоретических предметов казался абсолютно ненужным, потому не было понимания, куда и где эти знания можно применить». 18% третьекурсников разочарованием называли неслаженную работу кафедры, отсутствие структурированного учебного плана, несовершенства в организации учебного процесса.

Только 27% опрошенных студентов утверждали, что старались не откладывать на неопределенный срок выполнение различных работ, связанных с учебной деятельностью. Все студенты отмечали, что трудности с выполнением заданий возникали ближе к концу первого семестра, перед началом зимней сессии, так как увеличивалась учебная нагрузка. 27% испытуемых заявляли, что целенаправленно откладывали выполнение домашних заданий для того, чтобы мобилизовать свои силы в последний момент: «Это невероятное чувство невроза за три дня до сдачи экзамена, когда ты ничего не знаешь, не сравнится ни с чем! Ты сидишь весь день, стараясь запомнить то, чем не интересовался полгода – подобная ситуация мобилизовала меня». У 36% испытуемых прокрастинация была связана с внешними факторами – работа, новое увлечение, выстраивание межличностных отношений, личные проблемы: «В жизни столько интересного помимо учебы!».

36% студентов третьего курса откладывали выполнение работ, так считали, что все равно смогут уложиться в срок. Как основной фактор прокрастинации 36% испытуемых выделяли отсутствие интереса к учебной деятельности.

Интересен и тот факт, что 36% испытуемых, столкнувшись с трудностями во время сессии из-за постоянного откладывания выполнения тех или иных учебных заданий, впоследствии сталкивались с этим регулярно: «Каждый раз после сессии я ставила себе условие выполнять все задания в срок, чтобы не было трудностей при сдаче очередной сессии, но постоянно возникали различные обстоятельства, затрудняющие этот процесс».

На основании полученных данных мы предположили, что кризис второго года обучения начинает особенно ярко проявляться в период зимней сессии и, возможно, связан с потерей интереса к учебе, увеличением учебной нагрузки, а также с неспособностью студентов планировать рабочий процесс. Кроме того, нами осуществлялся контент-анализ сочинений студентов второго года обучения на тему «Кризис второкурсника». Выделенные категории использовались нами для разработки исследовательского инструментария следующего этапа нашего исследования – матрицы специализированного семантического дифференциала, предназначенной для сбора данных на выборке студентов второго года обучения.

Ахмеров Р.А., Баженова Е.В.

*Гражданская идентичность и картина мира у старшеклассников
с лидерскими установками*

Одной из характерных черт современности в работе с подрастающим поколением в России является подготовка среди них лидеров, способных, в новых условиях развития России, организовать управление в экономике, науке, политике и т.д. Существенной социально-педагогической задачей в школе является формирование у выпускников школы российской гражданской идентичности как высшей ступени духовно-нравственного развития личности. Обладают ли старшеклассники, претендующие на лидерство, российской гражданской идентичностью? Для ответа на этот вопрос мы составили две выборки исследования: 1) 30 старшеклассников (15 мужского и 15 женского пола) в возрасте 16-18 лет, активно участвующих в различных программах по формированию лидерских качеств; 2) 30 старшеклассников (15 мужского и 15 женского пола) в возрасте 16-18 лет, не претендующих на лидерство.

Методы. Лидеры должны обладать способностью организовать деятельность группы, другими словами субъектностью, автономностью. Для выявления лидерских качеств мы применили опросник «Автономность-зависимость» (Г.С.Прыгин). Диагностику выраженности российской гражданской идентичности проводили методикой оценки гражданской идентичности – МОГИ (Р.А.Ахмеров). МОГИ состоит из двух частей: 1) определение гражданской идентичности, в которой предлагается завершить предложения (аналогично методике незаконченные предложения), 2) определение отношения к России и Западу цветовыми ассоциациями

(аналогично методике цветовой тест отношений А.М.Эткинда). Гражданская идентичность относится к Я-концепции. Согласно индивидуальностной концепции самосознания одним из составляющих самосознания является субъективная картина жизненного мира (далее картина мира или модель мира). Для диагностики картины мира применили методику «СПАИММ» (Г.Н.Малюченко, В.М.Смирнова).

Результаты.

По опроснику «Автономность-зависимость» в группе лидерскими установками показатели субъектности в деятельности выше, чем у старшеклассников, не претендующих на лидерство (соответственно 13,1 и 8,5 баллов, по критерию Манна-Уитни значимо при $p < 0,01$). Таким образом, можно говорить в том, что старшеклассники с лидерскими установками обладают субъектностью в деятельности.

Российская гражданская идентичность по первой части методики МОГИ («заверши предложения») в обеих группах выражена на одинаковом уровне (соответственно 14,6 и 13,1 баллов, при максимальной 20 баллов). Значимых различий между двумя группами по критерию Манна-Уитни не обнаружили.

По второй части МОГИ (цветовые ассоциации понятий, относящихся к России и Западу) в обеих группах позитивное отношение к России выше, чем к Западу. Соответственно, у лидеров 16,6 и 8,8 баллов, по критерию Уилкоксона значимо при $p < 0,01$; у обычных старшеклассников 15,5 и 8,5 баллов, по критерию Уилкоксона значимо при $p < 0,01$.

У автономных старшеклассников (лидеров) в большей степени выражены механистическая и организмическая модели мира (соответственно 86,6 и 74,5, при $p < 0,001$; 86,3 и 77,0 баллов, по критерию Уилкоксона значимо при $p < 0,002$). Личности с механистической картиной мира боятся неопределенностей; жизнь, поведение и деятельность тщательно планируют; социально гибкие, приспосабливаются к любым ценностям, идеалам, если это поддерживает большинство; прагматичны. Люди с организмической картиной мира стремятся к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию в гармонии со всем, что их окружает.

Конечно, в картине мира у старшеклассников своеобразным образом сочетаются разные модели мира. Речь идет о том, что при прочих равных условиях, о преобладающей модели мира.

Результаты анализа по формуле корреляции Спирмена в группе с лидерскими установками показали следующее. Показатель гражданской идентичности отрицательно коррелирует с отношением к Западу ($r = -0,43$, при $p < 0,01$). Чем более выражено у них российская гражданская идентичность, тем ниже позитивное отношение к Западу. Чем выше показатель гражданской идентичности, тем более у старшеклассников с лидерскими установками выражена механистическая модель мира ($r = 0,49$, при $p < 0,006$) и тем меньше проявляется хаотическая модель мира ($r = -0,52$, при $p < 0,003$). Надо полагать, что им более понятна традиционная среда обитания, чем «неопределенная» Запада. В свою очередь, чем выше российская гражданская идентичность у старшеклассников лидерскими установками, тем меньше у них проявляется

организмическая модель мира ($r=-0,40$, при $p<0,02$). При прочих равных условиях, они скорее предпочитают адаптацию к понятному миру, а не самосовершенствование, при преобладании у них механистической и организмической моделей мира.

В группе старшеклассников, не претендующих на лидерство, значимых корреляционных связей между показателями МОГИ и СПАИММ не обнаружили.

Выводы.

У старшеклассников с лидерскими установками и не претендующих на лидерство проявляется российская гражданская идентичность и позитивное отношение к России.

У старшеклассников с лидерскими установками: 1) в большей степени выражены механистическая и организмическая модели мира; 2) высокие показатели гражданской идентичности связаны с механистической картиной мира.

Габдракипова В.И.

Гендерный подход к психологической коррекции детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Проблема воспитания и обучения детей с повышенной двигательной активностью волнуют педагогов, психологов, психиатров, родителей. Личность ребенка формируется в семье и в условиях общественного воспитания.

В результате наблюдений у детей с СДВГ отмечаются некоторые поведенческие особенности: беспокойство (69,7%), невротические привычки (69,7%), нарушения сна (46,3%), аппетита (35,9%), тики, назойливые движения, двигательная активность и неловкость и т.д. Исследования показали, что у 56% мальчиков, отмечается синдром дефицита внимания, у девочек - 45%.

Очень важно при этом понимать, что воспитание девочки отличается от воспитания мальчика. Девочки рождаются более зрелыми на 2-3 месяца, к периоду половой зрелости эта разница достигает примерно двух лет. При рождении мальчиков чаще наблюдаются осложнения, чем при рождении девочек. По статистике мальчики обладают лучшими математическими способностями, а девочки лучше адаптируются в социальных условиях и они более воспитуемые, чем мальчики. Гиперактивность характеризуется чрезмерно активным, слабо моделируемым поведением с выраженной невнимательностью и отсутствием упорства при выполнении задач. Первые проявления гиперактивности встречаются у детей до 7 лет - у мальчиков по статистике в 4 раза чаще, чем у девочек. На границе младшего дошкольного и старшего дошкольного возраста, приходящейся примерно на 4-5 лет, проявление гиперактивности у девочек отмечается в нарушении засыпания, в нарушении эмоциональной стабильности (пониженное настроение, частое колебание настроения, плаксивость, раздражительность; у мальчиков - в нарушении психомоторной стабильности (двигательная расторможенность, возбудимость, сосание пальца), в расстройстве сна.

К концу раннего детства у мальчиков и девочек в 4-5 лет появляется собственная деятельность, отдельная от взрослых. Взрослый впервые выступает как образец поведения. У девочек и мальчиков формируется механизм поведенческих действий. Ребенок, подражая, перенимает манеры поведения значимых для него людей, даже сверстников, популярных в группе. Эмоциональная зависимость от взрослых сохраняется. Эмоциональная поддержка вызывает у мальчиков и девочек стремление быть успешными. Негативное отношение взрослого не дает возможности установления позитивного контакта, ребенок становится замкнутым, агрессивным, избегает общения. Важную роль играет общение со сверстниками.

В возрасте 4-5 лет происходит подчинение мнению большинства, овладение умением согласовывать свои и чужие действия. Появляются новые мотивы поведения. У мальчиков, проявляющих признаки гиперактивности, отсутствует контакт со сверстниками, они не подчиняются мнению большинства, не подчиняются общепринятым нормам поведения. Статистика показывает, что среди детей 7 лет травмы у мальчиков в 2 раза чаще, чем у девочек, и гиперактивность чаще всего встречается у мальчиков, так как их чаще всего наказывают и отчитывают за плохое поведение.

Мальчикам для игр нужны большие пространства, и они более подвижные, чем девочки, и этим вызывают недовольство у воспитателей и мам. Мальчики наполнены энергией, движением, действием, шумом. Пик гиперактивности 6-7 лет. Дефицит внимания, отсутствие волевых качеств, сверхвозбудимость, агрессивность - характеризуют гиперактивных девочек и мальчиков. Самый яркий показатель гиперактивности у девочек и мальчиков – несформированность произвольного внимания.

Ученые (Ильин Е.П., Гарбузов В.И., Демьяненко Ю.Г.) видят причины возникновения гиперактивности у девочек и мальчиков в окружающей среде. При неправильном воспитании, отсутствии своевременной коррекционной помощи специалистов, родителей в подростковом возрасте у таких мальчиков и девочек наблюдается школьная неуспеваемость, дезадаптация, патологические склонности (они чаще всего злоупотребляют алкоголем, наркотиками, курением). Причем, по статистике, женский алкоголизм труднее поддается лечению.

Наряду с формами нарушенного поведения, связанными с болезненными проявлениями психики, в жизни нередко встречаются формы нарушенного поведения, не связанные с болезнью. По своим проявлениям эти формы могут быть преходящими. Преходящие формы нарушенного поведения в детском возрасте называют по-разному. В жизни встречаются преходящие формы нарушенного поведения как характерологические реакции, психологические реакции, ситуативные или ситуационно-обусловленные.

Обычно поведение таких детей формируется в силу неправильного педагогического подхода окружающих взрослых: частые окрики, порицания и наказания, осмеяния, запреты и т.д. В результате авторитарного стиля воспитания мальчики и девочки становятся раздражительными, агрессивными, озлобленными, с нарушенными коммуникациями, сверхвозбудимыми.

Приводимые в литературе показатели распространенности гиперактивных (сверхативных) детей с СДВГ в детской популяции колеблются в мире от 20% (от 10% до 50% синдром сохраняется во взрослой жизни). Гиперактивность обнаруживается у детей из семей всех социальных слоев населения, но у детей из низких социальных слоев, отягощенных алкоголизмом, наркоманией, они продолжают сохраняться на протяжении всей жизни. При отсутствии своевременной помощи - в будущем это подростки с девиантным поведением.

Нейропсихолог В.Д. Еремеева в своих исследованиях восприятия у девочек и мальчиков отмечает следующее: игры девочек чаще опираются на ближнее зрение, мальчики же чаще опираются на дальнее зрение. Планируя коррекционную работу, необходимо учитывать восприятие девочек и восприятие мальчиков. Для мальчиков мы предлагаем игры – конструкторы, пазлы, лего - требующие пространственного восприятия, задания, направленные на образное мышление, воображение; для девочек - на ассоциативное восприятие, связанные с вербальной сферой, игры на скорость выполнения: заполнить таблицы, провести кодирование (задания, предлагаемые Векслером, С.Д. Забрамной).

Специальные исследования показали, что у мальчиков специализация правого полушария мозга в отношении пространственных функций, пространственно-временной ориентации, а значит, и лучшая организация тех видов деятельности, где необходимо пространственное мышление, имеется уже в 6 лет, тогда как у девочек его нет и в 13 лет.

Что касается «исполнительской» части речи, совершенства речевого процесса, то эта сторона речи, лучше развита у девочек; нахождение же словесных ассоциаций, решение кроссвордов,- лучше у мальчиков. В ходе нейропсихологических исследований (тест «диоптическое просматривание»), были получены следующие результаты по шестилетним детям: девочки и мальчики грустное лицо видят реже, чем улыбающееся. В мозг информация об увиденном поступила, но в сознание не допускается. В конце первого класса было проведено то же исследование - у девочек картина сохранилась полностью, а мальчики стали чаще говорить, что видят грустное лицо. То есть негативная информация стала прорываться в сознание. Важно отметить, что результаты анализа мозгом положительных и отрицательных воздействий очень зависели от личности учителя, который работал с ними. У педагога авторитарного типа такое нарастание настроенности мозга неприятие неприятного, вызывающего негативные переживания, и игнорирование положительной, эмоционально позитивной стороны воспринимаемого мира выражено наиболее сильно. А если родители демонстрируют авторитарный стиль воспитания? Постоянно негативный фон, агрессивные тенденции прорываются в сознание, и ребенок становится неуправляемым. У детей, начиная с 4-х лет, ученые обнаружили различия в мозговой активности при восприятии приятного и неприятного и пришли к выводу, что мальчики кратковременно, но ярко реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга.

Это говорит о том, что у девочек (женщин) максимальная ориентированность организма на выживаемость. Мальчики (мужчины) обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность: можно предложить мальчикам различные спортивные игры (футбол, хоккей, эстафетный бег и другие подвижные игры). Для мальчиков можно устраивать шашечные и шахматные турниры, вовлекать их в спортивные секции (борьба, плавание, бокс).

Взрослые должны учитывать особенности эмоциональной сферы девочек и мальчиков. Для девочек необходимо создавать необходимые условия для развития и коррекции эмоциональной сферы, вовлекая их в театрализованную деятельность, в танцевальные и певческие кружки. Девочки очень чувствительны к различным шумам, поэтому мы предлагаем создавать для них комфортные уединенные условия: психолог может предложить им в индивидуальном порядке занятия по вышиванию.

Если обратиться к истории, то можно вспомнить тот факт, что вязание изобрели в Италии в XIII веке мужчины, и в течение нескольких веков это было сугубо мужским делом. Поэтому мальчикам мы предлагаем для индивидуальной работы в кабинете психолога вязание на спицах или крючком с целью коррекции эмоционально-волевой сферы.

Творчество и новаторство, поиск нестандартных решений - это мужской стиль, а женский - мастерство, точность в выполнении заданий, исполнительность. Исходя из выше перечисленного, коррекционная работа с девочками должна отличаться от коррекционной работы, с мальчиками.

Впервые в программе предложен комплексный подход раннего дифференцированного сопровождения гиперактивных девочек и мальчиков. Коррекция синдрома дефицита внимания у детей 7-летнего возраста с учетом их гендерных особенностей способствует более качественной подготовке их к обучению в школе. Психологическая коррекционная работа проводилась без применения фармакотерапии, но с использованием массажа, фито- и физиотерапии для снятия возбуждения.

Организация коррекционно-развивающей работы предусматривает педагогические советы, консультации, семинары-практикумы, мастер-классы, беседы, тренинговые упражнения, встречи для родителей, педагогов, имеющих непосредственные контакты с гиперактивными мальчиками и девочками, для организации их позитивного общения. Для решения задачи коррекции необходимо реализовать единство семьи и учреждения образования в создании положительного эмоционального фона для ребенка, атмосферу принятия его таким, какой он есть. Основной акцент делается на обеспечение их средствами контроля поведения - научению адекватному реагированию на агрессию и сверхактивность мальчиков и девочек. Необходимо сочетать воспитание старших дошкольников, организацию поведения, твердость и последовательность с теплотой и привязанностью.

Программа коррекционно-развивающей работы направлена на формирование гармонизации взаимоотношений детей и взрослых, оздоровление неблагоприятной семейно-бытовой обстановки, создание

специального режима дня, пути социализации гиперактивных девочек, мальчиков с учетом их гендерных особенностей в условиях общественного воспитания.

Коррекция предусматривает принцип перемежения интеллектуальных занятий значительными физическими нагрузками, позитивного психологического сопровождения с использованием инновационных технологий, систематического развития правильности и целенаправленности поведения девочек и мальчиков. Для активного взаимодействия родителей с психологом используется электронная почта, дневники наблюдений.

Программой предусмотрено исследование психического развития синдрома дефицита внимания, гиперактивности девочек и мальчиков:

1. Оценка состояния развития в целом с учетом развития отдельных функций (внимания).

2. Психическая квалификация дефекта: следствие неблагоприятных условий среды (стиль воспитания в семье и в детском дошкольном учреждении).

3. Определение прогноза развития, определение уровня способности девочки и мальчика к обучению, переносу приобретенных навыков в новые ситуации.

Программа состоит из двух разделов: 1-й раздел предполагает психологическое сопровождение девочек и мальчиков 4-5 лет и состоит из системы тренировочных упражнений с детьми, направленных на развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, индивидуальной работы по коррекции эмоциональной сферы, развитие речи. Второй раздел предусматривает систему тренировочных упражнений с девочками и мальчиками 6-7 летнего возраста, направленных на развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, формирование произвольного внимания, коммуникативных функций, развитие эмоционально-волевой сферы.

При реализации программы главной задачей этого этапа коррекционной работы является научить мальчиков и девочек позитивному общению согласно их гендерных особенностей: сформировать у них позитивное отношение к гендерным ролям, научить гиперактивных мальчиков и девочек изменять свое поведение согласно совместно принятых правил, научить детей нормам межличностных отношений со сверстниками и взрослыми. Для решения этой задачи психолог использует программу тренинговых занятий «Общение в круге», разработанную на основе многолетнего опыта работы с гиперактивными детьми автором данной программы и апробированную в дошкольных учреждениях Свердловской области, города Москвы, в МДОУ ЦРР- детский сад № 28 города Сочи.

Тренинговые занятия проводятся 1 раз в неделю поквартально, с октября по апрель с перерывом на 1 месяц в январе, по 15 минут, желательно во вторую половину дня. Совместные усилия психолога, педагогов и родителей помогут сформировать у гиперактивного ребенка чувство уверенности в себе, способствуют исчезновению комплекса неполноценности; использовать систему межличностных отношений для интериоризации - превращение

усваиваемых способов действий, нравственных норм во внутренние достижения детской личности.

Систематический, целенаправленный, с учетом гендерных особенностей детей комплекс психолого-медико-педагогических воздействий на гиперактивных детей позволяет нарушенное поведение девочек и мальчиков откорректировать в позитивное. Программа является органической частью концепции развития детей дошкольного возраста и направлена на использование компенсаторных возможностей девочек и мальчиков.

К концу учебного года программа позволяет детям овладеть следующими универсальными учебными действиями:

- уметь осознавать задание, удерживать в памяти, самостоятельно проверять выполнение задания;
- приобрести навыки качественного, своевременного выполнения задания;
- научиться пользоваться компьютером: уметь ориентироваться на экране видеомонитора, пользоваться мышью, клавиатурой, своевременно реагировать на игровые ситуации, ориентироваться в пространстве, быть внимательным;
- четко выполнять команды, доводить начатое дело до конца с высоким результатом;
- овладеть навыками саморегуляции: уметь расслаблять, напрягать мышцы ног, бедер, живота, груди, рук, лица по сигналу; расслаблять все тело при переходе от бодрствования ко сну по сигналу; фиксировать внимание; осуществлять самоконтроль;
- овладеть навыками устойчивых коммуникативных связей; навыками социальных отношений без негативной концепции; развивать в себе высокую самооценку, уверенность в себе и своих силах;
- уметь критически подходить к заданию, адекватно относиться к собственным неудачам;
- уметь дифференцировать и правильно выстраивать отношения согласно гендерной идентификации, поло-ролевой функции.
- уметь контролировать свое поведение, управлять своими эмоциями.

Голубева О.С.

*Особенности восприятия профессии воспитателя детского сада
родителями дошкольников*

Отношения между детьми, родителями и педагогами в образовательном процессе влияют как на удовлетворенность этим процессом, так и на его качество. В процессе взаимодействия родители и дети формируют свое мнение о воспитателе и о системе дошкольного образования. Однако эти отношения определяются рядом объективных и субъективных факторов. Огромную роль в успехе данного взаимодействия играет восприятие его участниками, которое, по сути, является субъективным. Таким образом, особенности профессии воспитателя детского сада формируют определенные стереотипы в отношениях

воспитателя с детьми и их родителями, и стереотипы в отношении общества к профессии.

Восприятие профессии воспитателя основано на общих особенностях профессии педагога, а также специфических особенностях, присущих исключительно профессии воспитателя детского сада.

С целью изучения особенностей восприятия профессии воспитателя родителями мы провели эмпирическое исследование в нескольких детских садах. При этом мы учитывали в целом особенности профессии педагога (В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Кузьмина, А. И. Щербаков, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, О.А. Лапина, Н.Н. Пядушкина, И. И. Рыданова, Л. И. Рувинский, А. В. Мудрик, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, К. В. Вербова, А. А. Леонтьев, Я. Л. Коломинский и др.) и, в частности, особенности профессии воспитателя детского сада (В.Г. Маралов, Е.А. Панько, В.Н. Белкина, Р.С. Буре, Л.Ф. Островская и др.)

Основным методом исследования особенностей восприятия профессии воспитателя родителями выступала разработанная нами анкета, включающая 57 вопросов и состоящая из трех блоков вопросов для интервьюирования респондентов:

Первый блок. Вопросы, касающиеся оценки профессионализма воспитателя родителем и общие вопросы о воспитателе, объясняющие эту оценку. Также исследовался социально-экономический аспект профессиональной деятельности воспитателя детского сада. В данном блоке предполагалось установить некоторые закономерности восприятия профессии воспитателя родителями, влияние внешних факторов и личных/профессиональных качеств воспитателя на характер его восприятия родителями.

В данный блок включены анкетные данные воспитателя и вопросы с возможностью оценки по десятибалльной шкале уровня его профессионализма и степени доверия. Родителям предлагалось оценить:

- престижность профессии воспитателя;
- важность профессии воспитателя для общества;
- уровень удовлетворенности системой дошкольного образования;
- уровень удовлетворенности работой воспитателя;
- компетентность/профессионализм воспитателя;
- уровень доверия воспитателю в вопросах воспитания детей;
- уровень влияния личности воспитателя ребенка.

Второй блок. Вопросы, включающие профессиональные и личные качества, выделенные различными исследователями как обязательные (или желательные) для профессии воспитателя. В данном блоке исследовался желаемый образ воспитателя, какими качествами он должен обладать, по мнению родителей. При составлении вопросов учтены как личностные, так и профессиональные качества, а также психофизиологические особенности воспитателей, обусловленные типом высшей нервной деятельности.

Личные качества:

- общительность;

- хорошая физическая форма, отсутствие вредных привычек;
- доброжелательность;
- грамотная красивая речь.

Профессиональные качества:

- умение оценивать уровень развития ребенка;
- умение заинтересовать детей, вовлечь их в процесс;
- владение подходами по преодолению затруднений у детей;
- умение организовать взаимодействие детей между собой;
- умение понимать состояние ребенка;
- умение оказывать влияние;
- умение устанавливать дисциплину;
- умение оказывать влияние;
- умение улаживать конфликты;
- умение входить в положение родителя;
- повышение квалификации, профессиональный рост;
- опыт педагога, стаж его работы;
- информированность в современных технологиях и средствах обучения.

Психологические особенности:

- выдержка, спокойствие;
- наблюдательность;
- быстрая переключаемость внимания;
- хорошая память.

Профессиональные качества условно могут быть разделены на 3 группы:

- качества важные при работе с детьми;
- качества важные при общении с родителями;
- качества важные для профессионального роста.

Таким образом, предполагалось установить, какие качества считаются родителями наиболее важными и являются критериями оценки профессионализма воспитателя.

Третий блок. Вопросы, касающиеся деятельности и личности конкретного воспитателя, компетентность которого была оценена в первом блоке вопросов. Включены вопросы, касающиеся различных аспектов работы воспитателя, а также личных и профессиональных характеристик в контексте его непосредственной профессиональной деятельности. Данные вопросы нацелены на выявление того, как родители понимают соответствие выделенных ими критериев компетентности и реальных примеров, в которых эти критерии реализуются.

В этот блок включены конкретные примеры работы и поведения воспитателя в педагогических ситуациях и содержат материал из разных аспектов профессиональной деятельности воспитателя:

- 1) Медико-биологические особенности деятельности:
 - повышает голос и срывается на детях;
 - имеет позитивный настрой.
- 2) Санитарно-гигиеническая специфика деятельности:
 - следит за чистотой ребенка.

3) Производственно-технические аспекты деятельности:

- разрабатывает учебно-методические пособия;
- проходит курсы повышения мастерства;
- использует передовые, современные средства в обучении;
- проявляет активность в повседневной работе и проведении мероприятий;

4) Психолого-педагогические особенности деятельности:

- дает оценку результатам ваших детей;
- проводит занятия в интересной запоминающейся форме;
- подмечает склонности, способности ребенка;
- ищет индивидуальный подход к вашему ребенку;
- предвзято относится к вашему ребенку;
- замечает изменения в настроении или состоянии ребенка;
- создает дружественную атмосферу среди детей;
- учит детей нравственным ценностям: дружбе, взаимовыручке,

сопереживанию и т.п.;

- использует различные формы диагностики умственного и эмоционального развития детей;

- проводит разнообразные интересные занятия;
- следит за соблюдением правил;
- является авторитетом для ребенка;
- взаимодействует в рекомендательной форме с родителями;
- беседует с родителями по вопросам успехов и неудач детей;
- объясняет доступным понятным языком (Вам и ребенку);
- идет навстречу родителям в проблемных ситуациях.

Психолого-педагогический аспект деятельности состоит из вопросов, условно разделенных на две группы:

- профессиональная деятельность воспитателя, направленная на детей;
- профессиональная деятельность воспитателя, направленная на родителей.

Таким образом, предполагалось установить, есть ли разделение должностных обязанностей и качеств личности воспитателя при оценке профессионализма родителем, на какие качества опирается родитель при оценке компетентности педагога и каким образом в восприятии родителя формируется образ профессионала.

Исследование особенностей восприятия профессии воспитателя родителями было проведено в 3 группах ДООУ и включает 53 анкеты:

1) средняя группа, возраст педагога - 22 года, стаж работы - 1 год, категория вторая, высшее образование;

2) подготовительная группа, возраст педагога - 35 лет, стаж работы - 18 лет, категория первая, высшее образование;

3) старшая группа, возраст педагогов - 44 и 49 лет, стаж работы - 27 и 32 года соответственно, категория первая, высшее образование.

В ходе исследования было выявлено, что только 13% процентов родителей знают точно или приблизительно возраст воспитателя, его стаж работы, квалификацию и образование. Считают необходимым наличие высшего образования у воспитателя 89% родителей. Таким образом, подавляющее

большинство родителей не знает, есть ли высшее образование у их воспитателя, но считают наличие его необходимым фактором. Возможно, теоретически родители считают этот пункт важным, но другие характеристики педагога больше влияют на их отношение и доверие.

Полученные данные показывают, что чем старше педагог, тем выше уровень доверия к воспитателю. Однако, мы предполагаем, что родители подменяют знания о стаже педагога, который может реально влиять на уровень доверия, его возрастом, определяемым, чаще всего, визуально.

Также выявлена зависимость между уровнем удовлетворенности работой воспитателя, уровнем удовлетворенности системой дошкольного образования и уровнем престижа профессии воспитателя. Данные оценивались родителями по десятибалльной шкале.

Согласно полученным данным, чем выше уровень удовлетворенности работой воспитателя, тем выше уровень удовлетворенности системой дошкольного образования и уровень престижа профессии воспитателя.

Выявлена зависимость между уровнем влияния личности воспитателя на ребенка и уровнем удовлетворенности работой воспитателя. Таким образом, можно предположить, что восприятие педагога родителем переносится на результаты деятельности педагога. То есть уровень влияния педагога воспринимается родителями скорее как желаемая величина, нежели объективная характеристика.

Также выявлено, что родители высоко оценивают важность профессии воспитателя для общества, но престижность профессии оценивают низко. Данные подтвердили теоретическое предположение о большом дисбалансе между социальной ролью профессии воспитателя и её экономической оценкой.

В результате проведенной анкеты выявилось, что родители среди прочих выделяют качества, относящиеся к социальной перцепции: умение заинтересовать детей, вовлечь их в процесс; умение понимать состояние ребенка; умение организовать взаимодействие детей между собой; владение подходами по преодолению затруднений у детей. Эти характеристики относятся к формированию эмоционального микроклимата ребенка в группе, к оценке социального статуса ребенка.

Низкую оценку важности получили качества, касающиеся профессионального роста педагога: опыт педагога, стаж его работы; повышение квалификации, профессиональный рост; информированность в современных технологиях и средствах обучения. Это позволяет нам предположить, что низкий уровень информированности родителей о стаже и квалификации воспитателя является следствием низкой значимости для них этих характеристик.

Также родители низко оценивают значение психофизиологических особенностей педагога: хорошая память, быстрая переключаемость внимания, наблюдательность. Исключение составляет высокая значимость выдержки и спокойствия, что наряду с такими характеристиками как доброжелательность и умение улаживать конфликты, также оцененными высоко, является гарантом позитивного микроклимата в группе.

Таким образом, в результате анализа полученных данных определены основные тенденции в изучении восприятия профессии воспитателя детского сада детьми и родителями.

Денисова Я.С., Трушина И.А.

Взаимосвязь мотивации усыновления ребенка и типа родительского отношения приемных родителей

На сегодняшний день проблема усыновления остается по-прежнему актуальной. Это обусловлено рядом причин. Дети-сироты, а также социальные сироты - дети, оставшиеся без попечения при живых родителях, к сожалению, являются частым явлением в нашем обществе и их количество постоянно увеличивается. В то же время увеличивается и количество людей, желающих принять в свою семью детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Так, по итогам минувшего года в Челябинском регионе количество зарегистрированных детей-сирот в результате их устройства в семьи сократилось до 3400 человек, или на 13 % по сравнению с началом года [5].

На данный момент в России на государственном уровне разрабатываются различные программы, которые должны способствовать развитию института приемного родительства. С 1 сентября 2012 года большинство будущих опекунов и усыновителей обязаны проходить курсы для будущих опекунов и усыновителей. С 1 января 2016 года в Челябинской области вводится новая форма поддержки приемного родительства. При общем росте приемных семей, в детских домах остается достаточно много «невостребованных» детей. Это дети старше 10 лет, дети-инвалиды. На сегодняшний день в детских домах региона воспитываются свыше трех тысяч ребят таких категорий. Для соцподдержки семей, готовых усыновить (удочерить) ребенка либо стать приемными родителями детей таких категорий, вводятся новые меры. Планируется, что благодаря этому в течение года родителей найдут 10% детей.

При организации работы с принимающей семьей особое внимание уделяется факторам микросистемы (педагогический потенциал семьи) и внутренним факторам (индивидуальные особенности личности). В целях коррекции негативных сторон родительских чувств, можно опираться на когнитивную составляющую компонента в плане осознания самооценности ребенка, а не как средства для достижения каких-либо целей родителя [3].

В процессе определения родительского потенциала важное значение приобретает выраженная родительская позиция в отношении детей, мотивация приема ребенка в семью и типы родительского воспитания ребенка в семье.

Мотивация замещающих родителей при принятии ребенка в семью - один из значимых аспектов функционирования принимающей семьи. По сути - это смысл и значение, которые вкладываются семьей в появление приемного ребенка. Очень важно, чтобы сама семья исследовала свою мотивацию, а не только специалисты. Мотивация порождает ожидания от ребенка, а значит, влияет на восприятие ребенка в процессе адаптации.

Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. выделяют следующие виды мотивационных комплексов: гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный, эгоцентричный [4].

Тип родительского отношения относится к ряду понятий, обозначаемых терминами «родительское отношение», «стиль семейного воспитания», «родительская позиция», которые очень часто рассматриваются как синонимы и отражают воспитательное воздействие родителей на ребенка.

А.Я. Варга и В.В. Столин рассматривают родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков [2].

Изучению мотивации приемных родителей посвящены работы зарубежных исследователей Э. Хартмана и Дж. Лейрда, МакКормик К., а также вопрос изучался нашими соотечественниками Палиевой Н.А., Савченко В.В., Соломатиной Г.Н., Спиваковской А.С., Печниковой Л.С.; Жуйковой Е.Б.

Вопросы типологии родительского отношения изучались Архиреевой Т.В., Варга А.Я., Столиным В.В., Насоновой Е.Б., Дружининым В.Н., Овчаровой Р.В., Спиваковской А.С.

Группа исследователей (Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н.), подчеркивая необходимость изучения мотивации приемных родителей, выделяют конструктивную и деструктивную мотивацию. В тоже время ряд практикующих психологов и исследователей (Петрановская Л., Жуйкова Е., Печникова Л., Усачева Е.) считают, что разделение мотивации на конструктивную и деструктивную не подтверждается в дальнейшем успешностью или не успешностью приемного родительства, не наблюдается взаимосвязи между типом мотивации и отказами от приемных детей. Однако на практике это дает еще один повод «браковать» приемных родителей. Проблема типологии родительского отношения и ее взаимосвязи с успешностью или не успешностью приемных семей исследована крайне мало. На практике психологи, дающие заключения приемным родителям, делают выводы по их дальнейшей эффективности, основываясь на исследованиях типа родительского отношения. В связи с этим, рассмотрение аспектов мотивации усыновления и типологии родительского отношения открывает для исследователей ряд важных задач для дальнейшего изучения, выявления их взаимосвязи и взаимовлияния.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи мотивации принятия ребенка в семью и типа родительского отношения кандидатов в приемные родители.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существует взаимосвязь между мотивацией и типом родительского отношения.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения социального обслуживания «Кризисный центр» г. Челябинска.

В исследовании приняли участие 45 кандидатов в приемные родители, пришедшие на психологическую диагностику в «Кризисный центр». Из них 15

супружеских пар и 15 одиноких женщин. Возраст испытуемых 34-45 лет. Все кандидаты имеют средне-техническое, либо высшее образование.

Для достижения целей и проверки гипотезы были использованы следующие методы:

- опросник мотивации приемных родителей (авторы М.А. Бебчук, Е.Б. Жуйкова) [1];
- тест-опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» (авторы: Н.А. Палиева, В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина) [4];
- опросник АСБ (авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Все респонденты были объединены в группы: семейные женщины, семейные мужчины, одинокие женщины.

Анализ результатов показал, что по 13% семейных женщин, семейных мужчин и одиноких женщин выражают склонность к гармоничному мотивационному комплексу, проявляющемуся в интересе к ребенку, заботе о его здоровье, предъявлении разумных требований, обеспечении достаточно гуманной и безопасной среды для его развития.

У 7% семейных женщин, 20% семейных мужчин и 13% одиноких женщин выявлен альтруистический мотивационный комплекс, основывающийся на желании «вырвать» ребенка из государственной системы воспитания, стремлении помочь хотя бы одному ребенку.

53% семейных женщин, 40% семейных мужчин и 47% одиноких женщин показали нормативный (социальный) мотивационный комплекс, выражающийся в том, чтобы быть не хуже, чем другие, и иметь детей. Будущих родителей характеризуют социальные установки и нормы принятые в обществе, поэтому дети выступают как элемент определенного социального статуса и престижа. У 27% семейных женщин, семейных мужчин и одиноких женщин выявлен эгоцентричный (индивидуализированный) мотивационный комплекс, проявляющийся в желании заполнить пустоту после того, как собственные дети выросли; воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи; стремлении исправить собственный неудачный родительский опыт.

Анализируя полученные данные, отмечаем, что гармоничный тип выражен одинаково во всех трех группах (по 13%), количество лиц с альтруистической мотивацией больше среди семейных мужчин и менее выражен у семейных женщин; нормативная мотивация преобладает у семейных женщин (53%). Эгоцентрическая мотивация выражена во всех группах респондентов одинаково.

Следует отметить, что ни для одного из приемных родителей не характерен акизитивный мотивационный комплекс, противоречащий интересам ребенка и проявляющийся в решении за счет приемных детей своих материальных проблем.

В большинстве случаев отклонений в типе родительского отношения не выявлено. Из этого можно сделать вывод о психологической готовности кандидатов к принятию детей в семью. Семейные и одинокие женщины склонны больше доминировать в воспитании приемных детей, тогда как

семейные мужчины больше потворствуют в воспитании. Безнадзорность как тип родительского отношения проявляется только у одиноких женщин.

Результаты исследования обработаны при помощи критерия хи-квадрата Пирсона, который позволил установить наличие взаимосвязи между мотивацией усыновления ребенка и типом родительского отношения приемных родителей ($p=0,048$).

Проведенное нами исследование и обработанные при помощи методов математической статистики результаты позволяет сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между мотивацией усыновления ребенка и типом родительского отношения приемных родителей.

Следует отметить, что при гармоничном мотивационном комплексе у респондентов отмечается нормальный (без выявленных отклонений) тип родительского отношения и потворствование в равной степени. При альтруистическом типе мотивации респонденты в большей степени имеют нормальный тип родительского отношения. При нормативном мотивационном комплексе у подавляющего большинства респондентов не выявлено отклонений в типе родительского отношения. Респонденты, имеющие эгоцентрический мотивационный комплекс, в равной степени склонны к доминирующему и нормальному (без отклонений) типу родительского отношения.

Выводы нашего исследования и найденная взаимосвязь ставит перед психологией задачи дальнейшего изучения характеристик приемных семей и исследования взаимосвязи этих характеристик, что даст возможность для качественного изменения взаимоотношений в принимающих семьях, своевременной коррекции отклоняющихся типов семейного отношения и деструктивной мотивации на практике.

Литература

1. Бебчук М. Помощь семье: психология решений и перемен [Текст] / М. Бебчук, Е. Жуйкова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 312 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия [Текст] / А. Я. Варга. – СПб.: Речь, 2011. – 361 с.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений [Текст] / О. А. Карабанова. – Самара : Издательство СИОКПП, 2014. – 122 с.
4. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. «Мотивация принятия приемного ребенка в приемную семью», ж-л Общество. Среда. Развитие (Terra Humana), 2011, №1, с.132-137
5. Борису Дубровскому доложили о сокращении банка данных детей-сирот в Челябинской области // Южно-Уральская панорама // <http://up74.ru/articles/news/83121>. 2016-02-09 11:11

Киндзерская О.С.

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов

Ни для кого не секрет, что высшее профессиональное образование играет важную роль в жизни каждого человека. И в связи с этим происходит интенсивная модернизация всей системы образования. Важно отметить, что

современная система обучения в большей степени направлена на самостоятельную работу студентов. При этом для успешной самостоятельной работы необходимы не только навыки по ее организации, но и приемы и техники самоорганизации собственной деятельности. В современном обществе возрастает роль формирования умений самоорганизации учебной деятельности. Актуальность темы самоорганизации связана в первую очередь с тем, что самоорганизация является важной частью системы организации учебного процесса, которая является одним из существенных компонентов системы обеспечения качества образования.

Фалеева Л.В. рассматривает самоорганизацию как деятельность и способность личности организовать себя, планировать свою деятельность, быстро принимать решения и нести за них ответственность. Автор так же упоминает о таких способностях как: целеустремлённость, самостоятельность, активность, обоснованность мотивации, критичность оценки результатов действий.

Осницкий А.К. указывает на то, что формирование качеств организованности наблюдаются, как правило, в подростковом и юношеском возрасте, когда саморегуляция деятельности и саморегуляция личности достигает расцвета, когда личность интересуется не только результатами своих усилий, но и своей позицией, своими возможностями во взаимодействии с другими людьми.

Большинство исследователей, при определении понятия «самоорганизация личности», опираются на понятие «организованность». В тесной взаимосвязи с понятием организованность находятся такие понятия как: самообучение, самовоспитание, самоконтроль. Самообучение рассматривается как самопроизвольное стремление человека к изменениям своей внутренней базы данных знаний. Самообучение реализуется посредством затрат личного свободного времени и финансовых возможностей на более полное удовлетворение интересов и потребностей в знаниях и информации. Самовоспитание можно охарактеризовать как создание новых позитивных качеств личности (например, самодисциплина, самоодобрение, самовнушение и т.д.), преодоление вредных и отрицательных эмоций. Под самоконтролем понимается контроль своей деятельности, который осуществляется с целью сравнения результатов с нормами, правилами. Такое сравнение позволяет оценить свои возможности для улучшения результата, либо, напротив, убедиться, что данная деятельность не соответствует усилиям. Для самоконтроля характерны самоанализ, самооценка, самоотчет, внутренний голос.

В учебной деятельности самоорганизация может выполнять следующие функции:

- развивающая - посредством выполнения различных самостоятельных заданий повышается культура умственного труда, а так же происходит обогащение интеллектуальных способностей студента;
- информационно-обучающая - получение новых знаний, умений и навыков в ходе выполнения различных заданий;

- ориентирующая и стимулирующая – несомненно, каждый студент заинтересован на получение высшего образования;

- воспитывающая - в ходе самостоятельной работы формируются и развиваются профессиональные качества будущего специалиста, которые необходимы для дальнейшей работы или для накопления жизненного опыта;

- исследовательская - она помогает формировать и развивать методы исследований, такие, как анализ и систематизация данных. Следует сказать, что структура самоорганизации учебной деятельности представляет собой взаимосвязь различных элементов таких как: цели, задачи, функции, планирование, анализ ситуации, волевая регуляция, самоконтроль, коррекция а так же средства этого процесса. В тесном взаимодействии этих компонентов происходит функционирование системы самоорганизации учебной деятельности в целом.

Также, формированию самоорганизации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов. Нельзя преподавать, при этом, не обращая внимания на то, понимают студенты материал или нет. Если начальный уровень студентов ниже ожидавшегося, то необходимы корректировка заданий для самостоятельной работы студентов и программы в целом.

Таким образом, студентам важно сформировать у себя умения по самоорганизации учебной деятельности. Это позволит не только успешно анализировать задачи и условия обучения, рационально планировать и организовывать свое время и учебную деятельность, но и адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты этой деятельности, иными словами, управлять ею. От сформированности этих умений зависит активность студентов в обучении, качество их подготовки, а также эффективность и результативность учебной деятельности. Знание уровня сформированности самоорганизации студентов может помочь преподавателям в организации самостоятельной работы студентов.

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня организованности студентов. Для проведения исследования организованности личности студентов был использован бланковый тест «Диагностика организованности и общительности личности», разработанный проф. А.И. Крупновым. В обследовании приняли участие студенты Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ), обучающиеся на 2 курсе по направлению «Профессиональное обучение», профиль – «Право и правоохранительная деятельность» в количестве 28 человек. Среди опрошенных абсолютное большинство - девушки (82%), юноши – 18%. В группе обучаются студенты от 19 до 24 лет.

На основе данных, полученных в ходе исследования, мы выстроили профиль, который наглядно показывает степень выраженности различных переменных организованности (среднее значение по группе).

Так, личные цели показателя установочно-целевого компонента организованности выражены на высоком уровне (ср. знач.=40 баллов), это выше по сравнению с ориентацией студентов на общественные цели (средний

уровень; ср.знач. = 35,4балла). Организованность студентов более направлена на обретение собственной самостоятельности и независимости, достижение успешности в учебной деятельности, достижение материального благополучия, чем на достижение обретения уважения и признания в группе.

Мотивационно-смысловой аспект организованности представлен показателями когнитивных, мотивационных и предметно-смысловых характеристик. Результаты показывают, что студенты на высоком уровне понимают и осознают смысл организованности (осмысленность – ср. знач.= 44 балла; осведомленность, ср. знач. = 36 баллов). В самоорганизации эгоцентрические мотивы (ср.знач. = 26 баллов - высокий уровень), преобладают над социоцентрическими (ср. знач. = 35 баллов – средний уровень). Собственная организованность побуждается более стремлением реализовать собственные способности, достичь высокие результаты в своей учебе, стремлением сделать свою карьеру, чем сплотить коллектив, помочь другим. Вместе с тем, следует отметить, что направленность собственной организованности на достижение результата в предметно-деятельностной и субъектно-коммуникативной сферах сформированы у студентов на среднем уровне (соответственно, ср. знач. = 35 баллов и ср. знач.= 23 балла).

Инструментально-динамическая подсистема по теории А.И. Крупнова обеспечивает процессуальную сторону реализации черт личности, которую составляют показатели эргичности – аэргичности (энергетичность), эмоциональные (стеничность - астеничность) регуляторные (интернальность – экстернальность) характеристики. Показатели эргичности (ср. знач.=21 балл) и аэргичности (ср. знач. = 35 баллов) организованности выражены в группе на среднем уровне. Эти показатели свидетельствуют о том, что операциональные составляющие акта организованности – планирование, стремление к порядку в делах, установление для себя срока выполнения работы, самостоятельность в выполнении работы – недостаточно сформированы у респондентов. Студенты испытывают положительные эмоции когда проявляют себя организованными (ср. знач. = 41 балл; средний уровень). Вместе с этим, если они не могут организовать себя в быту, учебной деятельности, они испытывают отрицательные эмоции средней интенсивности (ср. знач. = 26 баллов, средний уровень). В регуляции организованности студенты отдают предпочтение внешней организации (сплоченности коллектива, обстоятельствам, организации жизнедеятельности окружением) – экстернальность выражена на высоком уровне (ср. знач. = 38 баллов), чем внутренним волевым усилиям (ср. знач. = 38 баллов, средний уровень).

Рефлексивно-оценочный компонент важен для оценки исходных намерений и возникших трудностей в ходе выполнения намеченной программы выполнения работы. Так, показатели операционных (ср. знач. = 25 баллов) и личностных (ср. знач. = 14 баллов) трудностей выражены у студентов на среднем уровне.

Таким образом, по результатам работы мы выяснили, что группе, в целом, присуще постоянство в их стремлении организовать свою деятельность больше ориентируясь на достижение личных целей.

Отметим, что развитие организованности у студентов способствует повышению уровня успеваемости обучения. При этом важную роль в развитии организованности играет мотивация к достижению целей, которая является системообразующим звеном структуры организованности.

Колосова А.В.

*Семейно-брачные установки подростков,
оставшихся без попечения родителей*

В современном обществе происходят существенные изменения института семейно-брачных отношений. И эти изменения могут кардинальным образом повернуть ход человеческого развития.

Происходит переход от патриархальной семьи к нуклеарной, а также от детоцентристской к эгилитарной. Отечественные исследователи связывают данные преобразования в институте семьи, как с изменениями общемировых тенденций, так и с деформацией ценностных ориентаций современной молодежи.

Каковы семейно-брачные установки у современной молодежи, и каким образом они проходят процесс формирования? Основа личности, несомненно, закладывается еще в раннем детстве, однако формирование и осознание ценностных ориентаций человека происходит непосредственно при влиянии семьи и близкого окружения именно в подростковом возрасте. В это время у детей происходит поиск и выбор новой взрослой идентичности, новой целостности, нового отношения к себе и к миру. Все это формируется в сознании подростка через поиск наглядного примера для подражания.

На всех этапах становления личности человека его сопровождает семья, поэтому именно этот критерий мы считаем основополагающим при рассмотрении проблем формирования семейно-брачных установок у подростков. Однако речь пойдет о весьма специфичной категории подростков.

Весьма значимой является проблема формирования семейных ценностей у детей, находящихся в условиях семейной депривации (у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей). Такие дети помещаются под надзор в государственные образовательные, медицинские организации, организации, оказывающие социальные услуги (например, в школу-интернат, дом ребенка, социально-реабилитационный центр и т. д.). Дети из государственных учреждений отличаются от детей, растущих в семьях, по физическому и психическому развитию, имеют ряд негативных особенностей, которые впоследствии сказываются на развитии ребенка, на формировании адекватного образа семьи, и в целом на его адаптации в социуме. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей находясь в условиях стационара, изолированы от жизни современного общества. Поэтому им не присуще понимание того, что такое семья, и какая она должна быть. Ведь они либо совсем не сталкивались с этим институтом, либо же имеют горький опыт.

Однако в будущем детям, воспитывающимся в государственных учреждениях, предстоит столкнуться с процессом создания своей собственной семьи. Эта проблема весьма актуальна для детей подросткового возраста.

Поэтому изучив теоретические сведения по данной проблематике, мы провели исследование с целью анализа образа семьи у подростков, оставшихся без попечения родителей на примере ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» г.Курган. Исследование проводилось с помощью психологического вербально-коммуникативного метода – интервью. В опросе приняли участие подростки, оставшиеся без попечения родителей в возрасте от 14 до 18 лет.

Проанализировав результаты полученной информации в ходе беседы с подростками, мы пришли к следующим выводам.

Подростки, оставшиеся без попечения родителей, представляют свою будущую семью как сплоченную, члены которой заботятся друг о друге, помогают друг другу. Наряду с этим выражены чувства принадлежности к семье. Однако чувство доверительного отношения к членам семьи развито слабо, что ведет за собой и неуверенность в том, что он будет понят и принят новой семьей.

Испытуемые готовы действовать в своей семье открыто и выражать все свои чувства, но при этом учитывать мнения и желания всех членов своей семьи. Весьма четко наблюдается невысокая степень выражения гнева, агрессии и конфликтных взаимоотношений в представлениях о будущей семейной жизни. Также члены будущей семьи в представлении подростков поощряются к самоутверждению, независимости, к самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений.

Прослеживаются мотивы высокой степени активности членов представляемой семьи в социальной, интеллектуальной, культурной и политической сферах деятельности, степень семейного уважения к этическим и нравственным ценностям и положениям. В планах на будущее подростки считают необходимым больше времени проводить внутри семьи, при этом предпочтение отдавая активному отдыху.

Среди подростков, оставшихся без попечения родителей, особое внимание уделяется достижениям. Так, по разным видам деятельности (учебе, работе и пр.) в представляемой будущей семье подростков, оставшихся без попечения родителей, придают характер достижения и соревнования. Это можно объяснить определенным характером взаимоотношений детей, находящихся в учреждении (детском доме) - борьба за первенство, соревновательность.

Будущие супружеские и родительские роли являются весьма значимыми для подростков. Для них это воспринимается, скорее всего, как атрибут той желаемой, идеальной жизни, которой они сами были лишены, но к которой устремлены в своем будущем. Однако девушки в своих ответах были более уверены, они употребляли такие фразы как «хорошая мать», «любящая жена» и др., что говорит об убежденности в своих желаниях и ясности своей будущей семейной жизни. Мальчики же с настороженностью и с некой задумчивостью

подошли к своему ответу. Связано это с тем, что к мальчикам чуть позже приходит осознание того, что в скором времени необходимо будет создавать свою семью, при этом приобретая новые социальные роли, что повлекут за собой новые обязанности. Но все же испытуемые обоих полов весьма положительно отреагировали на тот факт, что когда-нибудь станут женой/мужем и матерью/отцом.

Таким образом, по результатам исследования можно с уверенностью сказать что дети, оставшиеся без попечения родителей, строят надежды на свое будущее и мечтают о благополучной, полноценной и счастливой семье. На формирование таких установок влияет дефицит любви и внимания со стороны родителей, подростки пытаются в своих планах возместить все то, чего им так не хватало в детстве. Мы проследили весьма положительные семейно-брачные установки, но чрезмерная надежда на будущее без дальнейшего воплощения своих планов в реальность может привести к разочарованию. Поэтому помимо формирования семейных ценностей, необходимо при работе с такими детьми уделять внимание и другим весьма значимым аспектам благополучной жизнедеятельности, дабы начав самостоятельный взрослый путь вне стен стационара, воспитанники государственных учреждений смогли бы активно включиться в жизнь современного общества.

Криулева А.А.

*Изучение профессионально-педагогической направленности и мотивации
учения студентов*

Масштабные социальные, политические, экономические изменения вызвали значительную трансформацию ценностного сознания молодёжи, а именно переход от направленности на самореализацию и самоутверждение к направленности на деловую и экономическую активность, смещение акцентов от этических и альтруистических ценностных ориентаций к прагматическим.

Указанные преобразования структуры ценностных ориентаций обусловили снижение профессиональной направленности и положительной мотивации к учению, слабую учебную активность, недостаточный уровень учебной самоорганизации, появления феномена сознательного отказа от профессиональной самоактуализации по окончании вуза.

Российское общество нуждается в квалифицированных педагогических кадрах, однако количество студентов педагогических профилей подготовки, не желающих работать по профессии, остается на высоком уровне, поэтому задачей учебных учреждений, готовящих учителей, является целенаправленное и научно-обоснованное развитие профессиональной направленности личности студентов. Выявление особенностей профессионально-педагогической направленности студентов различных профилей подготовки является важным этапом на пути совершенствования системы обучения.

Значимость профессиональной направленности для становления личности велика, именно она определяет психологический склад личности и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, от ее

сформированности зависит реализация способностей человека. Мотивы выбора педагогической профессии, мотивация трудовой деятельности студента, его отношение к своей профессии и к своей будущей работе, то есть все то, что составляет феномен профессиональной направленности личности напрямую связан с эффективностью учебного процесса, а значит с формированием личности студента.

Проблемы профессиональной направленности личности рассматривались во многих работах психологов и педагогов. Основными направлениями исследований в этой области являются следующие: исследование содержания и структуры профессиональной направленности (С.Х. Асадулина, Л.И. Божович, Е.Р. Горелова, Т.С. Деркач, Н.Н. Доронина, М.И. Дьяченко, С.А. Зимичева, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Г. Маралов, Т.П. Маралова, Л.М. Митина, Е.М. Никиреев, С.Л. Рубинштейн, А.П. Сейтешев и др.); изучение этапов становления и уровней сформированности профессиональной направленности (И.Ю. Быргазов, А.С. Городничева, Т.Д. Дубровицкая, Т.Ж. Качикеев, С.К. Морозов, Е.М. Никиреев); разработка критериев оценки профессиональной направленности и методов ее диагностики (Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.П. Симонов, А.И. Щербаков, П.А. Шавир и др.).

Значительная часть психолого-педагогических исследований посвящена изучению профессиональной направленности студентов (М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, С.А. Зимичева, Н.В. Кузьмина, Е.А. Орлова, А.Н. Сендер, В.А. Сластенин, Г. А. Том и лова, А.Н. Черных и др.).

Проблема профессиональной направленности личности остается актуальной вследствие того, что процесс формирования и развития профессиональной направленности отличается достаточной сложностью, обусловленной влиянием множества факторов. В психолого-педагогических работах показано, что профессиональная направленность студентов существенно зависит от условий ее формирования и развития, которые заложены в специфике обучения. Знание закономерностей воздействия различных факторов учебной деятельности позволит психологически обоснованно решать задачи повышения уровня профессиональной направленности личности студентов университета. Профессиональная направленность понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Наша работа была посвящена изучению особенностей профессионально-педагогической направленности студентов различных профилей подготовки. Ее целью являлось изучение взаимосвязи профессиональной направленности и мотивации учения студентов. Данная цель была достигнута посредством анализа литературных источников по данной проблематике и эмпирического исследования взаимосвязи профессиональной направленности и мотивации учения студентов. В эмпирическом исследовании приняло участие 79 студентов выпускных курсов.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Профессиональной направленностью является совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

2. Профессиональная направленность представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности); видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком, выражающимся в удовлетворенности–неудовлетворенности человека своей профессией.

3. Мотивация учения студентов – сложный и многоуровневый процесс. Изучение мотивации учения составляет важный компонент в оптимизации подготовки будущих педагогов.

В ходе эмпирического исследования для проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы: тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов; тест «Мотивация учения студентов педагогического вуза».

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. Студенты каждой из учебных групп, принявших участие в исследовании, имеют различный уровень профессиональной направленности и мотивации учения.

2. Профессиональная направленность и мотивация учения студентов являются взаимосвязанными.

3. Сила взаимосвязи профессиональной направленности и мотивации учения в исследуемых группах различна.

По результатам исследования было выявлено полное подтверждение всех позиций гипотезы о том, что разный уровень профессиональной направленности и мотивации учения характерен для разных направлений подготовки бакалавров и специалистов. А так же была выявлена взаимосвязь профессиональной направленности и мотивации учения студентов. Корреляционный анализ полученных данных убедительно показал, что существуют взаимосвязь различной силы в группах между профессиональной направленностью и мотивацией учения студентов.

Кузнецова А.А.

*Особенности копинг - стратегий педагогов
в условиях преподавательской деятельности*

В настоящее время проблема изучения совладающего поведения педагогов при осуществлении ими профессиональной деятельности очень актуальна,

поскольку требования к учителям со стороны социума растут с каждым днем все больше и больше.

Одной из наиболее напряженных видов деятельности в психологическом отношении является именно педагогическая деятельность. Учитель несет большую ответственность не только за обучение и развитие учащихся, но и за их здоровье, как физическое, так и психическое. Общество ждет от педагога умение решать все проблемы учащихся (трудные подростки, курение, алкоголизм, удовлетворять все потребности учащихся и т.д.), но учитель не «волшебник», а такой же человек, как и другие люди. Он так же имеет свои интересы, хочет отдыхать, имеет семью и так же развивается и решает свои собственные проблемы.

Профессия педагога связана так же и с высокими эмоциональными затратами. Эмоциональная напряженность педагогического труда очень высока и вызвана наличием большого числа факторов стресса: нехватка времени, высокий динамизм и т.д. Так же сюда можно отнести ежедневные стрессовые ситуации, которые возникают в учебном процессе.

Напряженные факторы такого рода оказывают влияние на эмоциональное и физическое самочувствие педагога: появляется нервозность, раздражительность, усталость, разного рода недомогания. Педагоги нередко начинают чувствовать себя беспомощными, перестают видеть «плоды» своего ежедневного труда, низко оценивают свою профессиональную компетентность.

Повышение или сохранение стрессоустойчивости личности в целом связано с сохранением способности к адаптации в социуме, поддержание старых и установление новых межличностных взаимоотношений, сюда так же можно отнести успешную самореализацию, достижение поставленных целей, сохранением трудоспособности, а так же сохранением физического и психического здоровья.

Особое внимание хотелось бы уделить такой категории ресурсов, как копинг - стратегии или моделям преодолевающего поведения. Копинг - поведение регулируется посредством реализации копинг - стратегий на основе личностных и средовых копинг - ресурсов. Изучение преодолевающего поведения приобретает особую актуальность в связи с отсутствием единой теории, которая могла бы обосновать особенности и специфику совладающего поведения в профессиональной деятельности данной группы специалистов.

В психологии во второй половине XX в. возникла теория совладания личности с трудными жизненными ситуациями. Под «копингом» (от англ. to cope - справиться, совладать) понимают когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые постоянно изменяются и оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними.

Данной проблемой в зарубежной психологии занимались - А. Маслоу, Р. Лазарус, С. Фолкман, Е. Хэйм. Среди отечественных авторов, занимающихся изучением проблемы стресса и копинг - поведения, можно отметить таких авторов, как Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, Р. М. Грановская, С.К. Нартова - Бочавер, И. М. Никольская.

Основными видами копинг - ресурсов являются: проблемно-ориентированный (все силы человека полностью направляются на решение возникшей трудности) и эмоционально-ориентированный (это же необходимость изменения отношения к самой ситуации).

Современные исследования свидетельствуют о том, что проблемно-ориентированные стратегии преодоления будут более эффективными, если данное событие или трудную жизненную ситуацию можно взять под контроль, в то время как эмоционально-ориентированный копинг будет более конструктивным в случае низкого контроля над ситуацией, когда человек не может предугадать исход жизненных событий.

Проблема устойчивости к психологическому стрессу в педагогической деятельности активно исследуется как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Критерии устойчивости к психологическому стрессу активно рассматривались в трудах по психологии деятельности и психологии здоровья.

От того, какова жизненная позиция человека, каковы его потребности, способности, личностный потенциал и т.д. – всё это влияет на то, какая система преодолевающего поведения сложилась у личности.

Основное предназначение преодолевающего поведения заключается в том, что для снижения негативного влияния трудных жизненных ситуаций, человек сможет подключить свои копинг – ресурсы в любой момент времени.

Преодолеть стресс можно по-разному: релаксация, эмоционально среагировать, подключить к своей проблеме других людей, стараться не думать об этой проблеме и т.д. Нас, прежде всего, интересовало, какие копинг - стратегии в большинстве случаев применяют педагоги; отличается ли выбор копингов педагогов, имеющих большой стаж от своих молодых коллег.

Целью нашего исследования: теоретическое обоснование и исследование взаимосвязи стажа работы и копинг - стратегий поведения педагогов.

Для изучения стратегий преодолевающего поведения в стрессовых ситуациях было проведено исследование, в котором приняли участие 60 педагогов общеобразовательных школ. Для подтверждения выдвинутой гипотезы, нами было проведено деление выборки на 3 группы по стажу работы педагогом: «с опытом работы до 5 лет» (15 человек), «с опытом работы от 5 до 15 лет» (25 человека), «с опытом работы от 15 до 25 лет» (15 человек).

Исследование проводилось с помощью опросных методов и метода тестов. Участие в исследовании носило добровольный характер. Нами были использованы следующие методики:

- 1.Копинг-тест Лазаруса (адаптирован Крюковой Т.Л, Куфтык Е.В.)[3];
- 2.Социальная анкета (стаж работы) состояла из 4 основных вопросов, в которых педагогам предлагалось указать: фамилия, имя, отчество, пол, возраст, а так же отметить число полных лет стажа работы педагогом.

Результаты исследования позволяют утверждать, что в независимости от возраста чаще всего используют такие копинг - стратегии как: самоконтроль и положительная переоценка, что может свидетельствовать о том, что они могут спланировать свои дальнейшие действия по разрешению проблемной

ситуации, регулируют себя, отодвигают негативные мысли на второй план, стараются мыслить позитивно.

Статистическое сравнение показателей по шкалам методики «Копинг - стратегии» позволяет утверждать, что молодые специалисты в напряженных и стрессовых ситуациях профессиональной деятельности чаще, чем педагоги со стажем используют такую стратегию, как дистанцирование и избегание - они обесценивают собственные переживания, накапливают трудности и недооценивают значимость, и возможность действенного преодоления проблемных ситуаций.

Это дает возможность сделать вывод о том, что уже в молодом возрасте, без большого стажа педагоги подвержены формированию у них эмоционального выгорания, следствием которого становится ухудшение их психологического здоровья. Данный факт заставляет задуматься, поскольку это негативно влияет на образовательный и воспитательный процесс в целом.

Такой копинг, как «поиск социальной поддержки» преобладает у учителей с опытом работы 15-25 лет. Возможно, это связано с тем, что как раз на данный момент педагоги находятся на этапе профессионального развития. Близкие, друзья, коллеги особенно важны и играют важную роль в данный период. Серьезные проблемы, они считают, что у них отсутствуют, достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением.

Знание особенностей механизмов копинг – поведения, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости педагогов в зависимости от их возраста и стажа работы, поможет построить более целенаправленные программы для профилактики выгорания, а так же для повышения уровня профессионального развития личности преподавателя и сохранению его психологического здоровья.

Моторыкина Я.В.

Научный руководитель – Морозикова И.В.

Психологический комфорт личности

как фактор суицидального риска в подростковом возрасте

В последние годы отмечается высокая смертность среди подростков, связанная с добровольным уходом из жизни. Частота суицидов составила 19 – 20 случаев на 100 тысяч подростков. В связи с этим возникает необходимость в освещении психологических причин, механизмов, влияющих на благополучие подростка [8, 9]. Изучение психологического комфорта личности как фактора суицидального риска в подростковом возрасте является актуальной проблемой.

В зарубежной психологии изучение особенностей суицидального поведения имеет определенные традиции. Так Э. Дюркгейм впервые выделил социальную основу самоубийства [5]. М. Хальбвакс показал роль психических факторов в данном явлении. А. Генри и Д. Шорт рассматривали самоубийство как форму агрессии на почве фрустрации. В отечественной психологии К. Герман сравнивал число самоубийств по отдельным губерниям, сопоставлял их

с пьянством, экономическим и социальным положением населения. И. Сикорский и М. Бехтерев также занимались исследованием феномена самоубийства. П. Кащенко рассматривал педагогическую коррекцию суицидального поведения подростков. В. В. Лебединский исследовал эмоциональные нарушения в детском возрасте. Ученые Г. И. Гордон и Л. А. Прозоров установили связь между самоубийствами и социально-экономическими факторами, такими как голод, безработица и пьянство [9].

Однако недостаточно освещены факторы, влияющие на психологический комфорт личности, что подтверждает постоянно растущее число самоубийств среди подростков.

Для решения поставленной цели использовались такие методы исследования как теоретический анализ научной литературы, наблюдение, психодиагностические методы и математическая обработка данных. Исследование включало следующие этапы: теоретический, исследовательский и этап обработки данных. В качестве опрашиваемых выступили учащиеся 8-9 классов школ города Смоленска в количестве тридцати человек: 15 – учащихся из классов коррекции (группа №1) и 15 – из общеобразовательных классов (группа №2).

Для выявления доминирующих стрессогенных факторов, влияющих на состояние психологического комфорта личности, в общеобразовательных и коррекционных классах была использована методика А. А. Кучер, В. П. Костюкевич «Выявление суицидального риска у детей» [2]. Авторы выделяют следующие факторы: алкоголь, наркотики; несчастная любовь; противоправные действия; деньги и проблемы с ними; добровольный уход из жизни; семейные неурядицы; потеря смысла жизни; чувство неполноценности; ущербности, уродливости; школьные проблемы; проблема выбора жизненного пути; отношения с окружающими. Результаты методики отображены в диаграммах (рис.1, рис 2.)

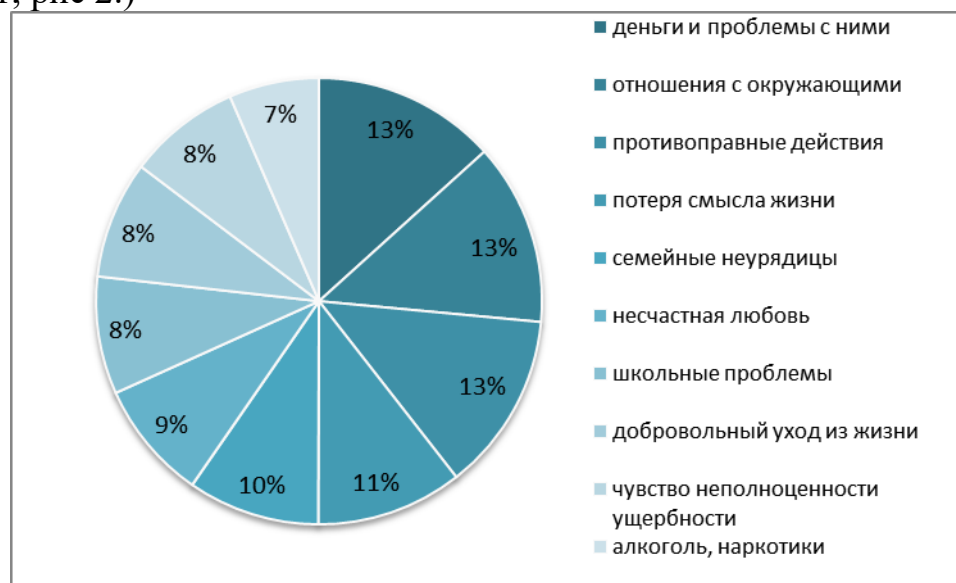


Рис.1. Результаты методики А.А. Кучер, В.П. Костюкевич «Выявление суицидального риска у детей» в коррекционном классе (1 группа)

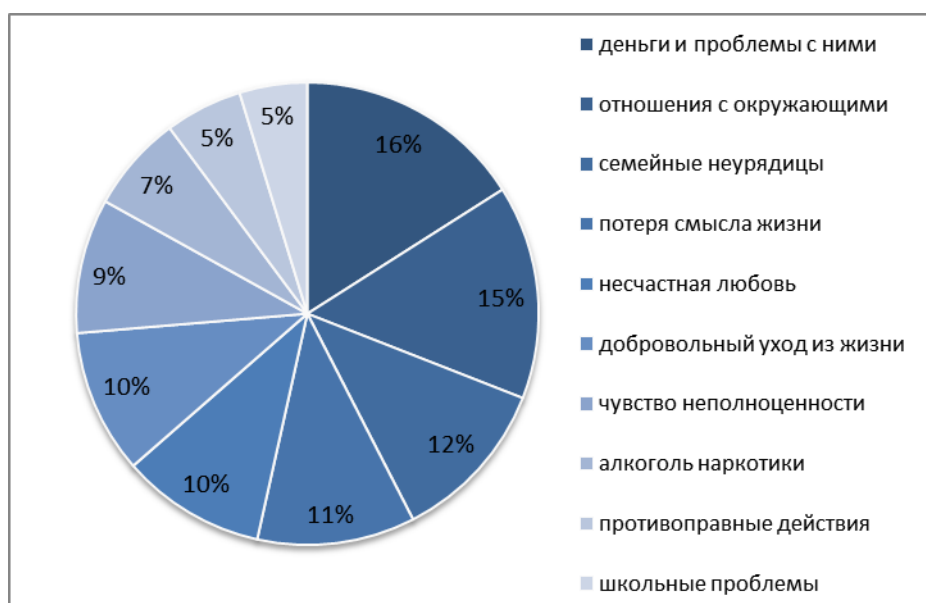


Рис.2. Результаты методики А.А. Кучер, В.П. Костюкевич «Выявление суицидального риска у детей» в общеобразовательном классе (группа №2)

Из результатов исследования видно, что одним из главных факторов, влияющих на психологический комфорт личности подростка, является неблагоприятная семейная обстановка (благополучие – неблагоприятие), которая включает в себя низкое материальное положение. Это подтверждает доминирование такого стрессогенного фактора как деньги и проблемы с ними в обеих группах: в группе №1 – 13%, в группе №2 – 16%.

На второе место вышел фактор отношения с окружающими: группа №1 – 13%, группа №2 – 15%. Значимость этого фактора соответствует возрастным особенностям детей и отражает значимость и авторитетность окружающих.

В нашей выборке так же значимым является фактор противоправные действия. В группе №1 – 13%. Этот фактор говорит о том, что в отношении данных детей были совершены противоправные действия. Такие условия в семье пагубно влияют на психологический комфорт подростка, и могут привести к суицидальным проявлениям.

Фактор потеря смысла жизни связан с подростковым одиночеством («отверженные», «козлы отпущения» и др.): в группе №1 – 11%, в группе №2 – 11%. Статус отверженности определяется внешними признаками, например, неопрятность, грязная одежда, неприятный запах, и др.

В целом, 10% опрошенных подвержены суицидальному риску. При этом результаты исследования показывают, что именно совокупность стрессогенных факторов влияет на состояние психологического комфорта и приводит к суицидальным намерениям. Они являются основой для формирования суицидального поведения.

Например, респондент №1 показал завышенные результаты по следующим факторам: добровольный уход из жизни, противоправные действия, потеря смысла жизни, семейные неурядицы. Высокий результат по фактору добровольный уход из жизни свидетельствует о наличии

суицидального риска. Проведенная беседа с респондентом показала, что семейные проблемы, отсутствие целей в жизни способствуют формированию суицидальных намерений и влияют на желание добровольно уйти из жизни.

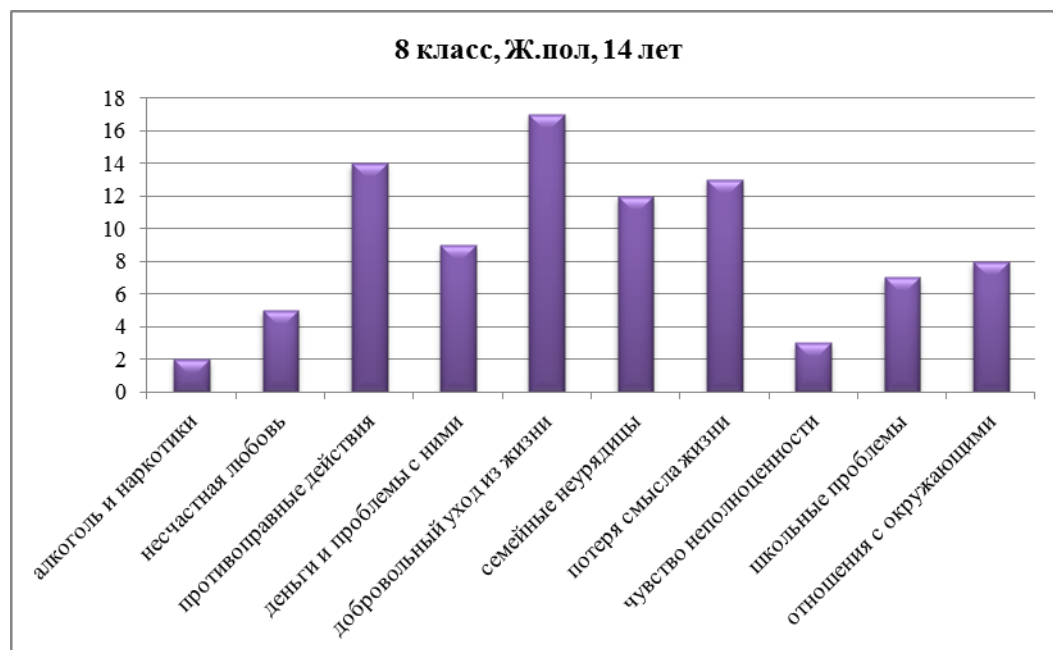


Рис. 3. Результаты по методике А.А. Кучер, В.П. Костюкевич «Выявление суицидального риска у детей». Респондент №1

Таким образом, результаты исследования показывают, что в обеих группах (общеобразовательные и коррекционные классы) выявлены дети, склонные к суицидальному риску. В выборке выделились следующие факторы суицидального риска: деньги и проблемы с ними, отношения с окружающими, семейные неурядицы и противоправные действия. Именно они оказывают негативное влияние на психологический комфорт личности. Дополнительное, более глубокое изучение условий и причин суицидального поведения подростков позволит предупредить суицидальные риски и выстроить модели психолого-педагогического сопровождения подобного поведения.

Литература:

1. Амбрумова А. Г. Личностные психологические и психопатологические факторы суицида // Акт. вопросы соц. психиатрии и пограничных нервно-психических расстройств / А. Г. Амбрумова. – М., 1985.
2. Амбрумова А. Г. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте / А. Г. Амбрумова. – М., 1978.
3. Беличева, С. А. Обеспечение психического и физического здоровья ребенка в современных социокультурных условиях / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2009. – 1. – С. 71-78.
4. Волков, Ю. Г. Социология молодежи: учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренков, Ф. Д. Кадария. Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 69 с.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Изд. Подг. В.А. Луков. СПб. 1998. 131с.
6. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. М., 2004. 288 с.

7. Ефремов В.С. Основы суицидологии / В.С. Ефремов. – СПб.: «Издательство «Диалект», 2004. 480с.

8. Морозикова И.В. Психологические особенности становления и развития личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Сохрани мне жизнь (Здоровье семьи как основа духовно-нравственного, психического, социального и репродуктивного потенциала) / материалы IV междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием. – Смоленск, 2014. С.152-154

9. Гишинский Я.Ю. Основные тенденции динамики самоубийства в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/ideas/socio/28.html> – 14.04.16.

Мягченкова И.И.

*Специфика эмоционального развития дошкольников,
воспитывающихся вне семьи*

На сегодняшний день проблема воспитания и психологического сопровождения детей-сирот является предметом активного обсуждения, в связи с резким увеличением количества детей, оставшихся без попечения родителей.

Важность психолого-педагогического сопровождения связана с необходимостью создания условий для полноценного развития личности ребенка.

В словаре С.И. Ожегова понятие сопровождения раскрывается через глагол «сопровождать» - следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь.[4] В «Словаре русского языка» В. Даля дается такое определение глаголу «сопровождать» - провожать, сопутствовать, идти вместе с кем-то для проводов, быть провожатым, следовать.[5] Рассматривая определения «сопровождения» в словарях, можно заметить, что в понятии заложены идеи общих динамичных отношений между участниками, совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия.

Взаимодействие людей отличает такая категория как нравственное развитие личности, в котором немаловажную роль играет эмоциональная зрелость и культура.

Эмоциональная культура предполагает: связь эмоций с творчеством (П.В.Симонов), связь эмоций с волей (В.С.Мухина), участие эмоций в формировании социальных взаимодействий и привязанностей (А.А.Бодалев), связь эмоций с памятью и мотивацией человека (А.Д.Кошелева, Л.И.Божович).

Проблема развития эмоций является актуальной, поскольку она дает нам полное представление об особенностях становления личности ребенка, а не только об общих закономерностях развития психики детей.[9]

Трудности и отклонения от нормального развития воспитанников детских домов отмечаются именно в эмоциональной сфере, конкретно в таких проявлениях как неуверенность в себе, неадекватная самооценка, неспособность выстроить нормальные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, конфликтность.

Эти нарушения проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, эмоциональном стрессе, повышенной агрессивности.

Всё это негативно влияет на личностное развитие и социальную адаптацию ребенка.

Поэтому требуется особый подход к развитию и коррекции эмоций ребенка.

Эмоции - это обширный класс процессов внутренней регуляции психической деятельности.[1]

Проблемой эмоций, изучением их природы занимались многие известные ученые, такие как Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев Л.А., П.В. Симонов, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.[6]

А.В. Запорожец отмечал, что полученный в детстве неадекватный эмоциональный опыт влияет на эмоциональное развитие ребенка в будущем, ведет к трудностям во взаимоотношениях с окружающими.

Исследователи уделяют большое внимание не только общей теории эмоционального развития человека, но и проблемам, связанным с эмоциональным неблагополучием, его источниками и причинами в детстве.

Тревожность, и агрессивность являются типичными проявлениями негативных характеристик эмоциональной сферы воспитанников детского дома, интерната, центра временного содержания детей. [6]

Данный аспект рассматривает в своих работах З. Фрейд, который ввел эту проблему в контекст науки и предложил авторский подход к ее решению. Ученый впервые ввел понятие «тревога», которое понимается как эмоциональное состояние внутреннего беспокойства. По мнению З.Фрейда, тревога является фундаментальной проблемой, без понимания которой невозможно понять эмоциональные и другие психологические нарушения личности. В науке различают понятия «тревога» и «тревожность».[8]

По определению Р.С. Немова: “Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях”.[3]

В психологии различают тревожность как устойчивую черту (личностная тревожность) и как эмоциональное состояние (ситуативная тревожность).

Еще одной проблемой эмоционального развития детей, воспитывающихся вне семьи, является повышенная агрессивность.

Р.С. Немов пишет, что «Агрессивность – это не вызванная объективными обстоятельствами (как необходимая ответная реакция), неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям, окружающему миру» [3]

Одно из наиболее ранних определений агрессивности было дано еще Аристотелем, который трактовал ее как враждебное поведение человека в отношении других людей, стремление причинить им неприятности, нанести вред.

Л.И. Божович и В.С.Мухина рассматривали причины агрессивности детей и особенности их проявления.

Для более точного определения особенностей развития личности ребенка, воспитывающегося в условиях детского дома нами, были использованы данные результатов исследований, проведенных М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан и других.[2]

Исследования показывают, что дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье по своему психическому развитию. [7]

На наш взгляд, целесообразно изучать имеющиеся отличия для обоснования дальнейшей коррекционной работы.

Для определения проблем эмоционального развития у детей, воспитывающихся вне семьи, в качестве основных мы считаем возможным использование следующих методик:

- Тест тревожности для детей 4-7 лет (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки);
- Рисунок несуществующего животного.

Эти методики позволяют косвенным способом выявить переживания, не всегда осознаваемые ребенком и заметные взгляду педагогов и родителей.

Наше исследование проводилось на базе ГУЧ Социально-реабилитационном центре «Вертикаль» Ярославской области, с. Ширинье.

В эмпирическом исследовании приняли участие 7 детей дошкольного возраста (из них 5 мальчиков, 2 девочки). Возраст детей 5 - 7 лет.

По методике «Тест тревожности» (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки) были получены следующие результаты:

Количественный анализ показал, что высоким уровнем тревожности обладают 4 человека (57%), средний уровень тревожности показали 3 человека(43%).

Качественный анализ методики показывает, что испытуемые, отвечая на вопросы, на подсознательном уровне переносили настроение изображаемого ребенка на себя - 6 человек (86%). В ряде случаев дети не могли обосновать свой выбор.

По результатам исследования было выявлено: ситуации «Игнорирование», «Изоляция», «Агрессивность» у всех детей вызывают беспокойство и тревогу.

Можно проследить сходство отрицательных ответов у девочек на ситуации «Выговор», «Игнорирование», «Агрессивность», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»

Все мальчики (71%) считают, что лицо будет печальное в ситуациях: «Игнорирование » и «Изоляция».

Интерпретируя результаты методики "Несуществующее животное" можно выделить общие черты в рисунках детей: острые линии, сильный нажим карандашей, большое количество углов, рот с зубами; большие глаза, штриховка рисунка; хвост опущен вниз - все это свидетельствует о повышенном уровне тревожности, защите от окружающих. В рисунках присутствуют агрессивные приспособления - когти. О вербальной агрессии свидетельствуют "огнедышащие" и животные с огромными зубами.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что у испытуемых наблюдается нарушение социального взаимодействия, неуверенность в себе,

неспособность выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими. У детей можно заметить беспокойство, повышенную агрессивность, недоверчивость к людям, эмоциональную холодность, уход в себя, повышенную тревожность.

Сопровождение – это комплексный подход, в основе которого существует единство четырех функций[9]:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о проблеме и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения;

Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот может обеспечить защищенность ребенка, повысить эффективность и качество его обучения и воспитания, улучшить эмоциональное состояние ребенка.

На основе полученных результатов будут разработаны консультации для педагогов по профилактике и коррекции эмоций детей.

Литература

1. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. М., 2004
2. Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Воспитание и развитие детей в детском доме. М., 1996.
3. Немов Р.С. Психология. Изд. Центр Владос, 1999
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка Издательство "Азъ", 1992.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1978.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г., Психологический словарь, 1990 г
7. Прихожан А.М. Психология сиротства. Изд. 3-е. СПб., 2007
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с
9. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. СПб., 2000

Окорокова А.В., Макаревская Ю.Э.

Профориентация старшеклассников с несформированным профессиональным планом

Каждый человек стремится, как можно, лучше узнать себя и, конечно же, как можно более полно реализовать себя, добиться успехов в жизни.

Для этого надо попытаться составить представление о своей будущей профессиональной деятельности, то есть выработать свой личный профессиональный план, позволяющий осуществить свои профессиональные намерения.

Профессиональный план — представление человека о своем профессиональном будущем, о своей профессиональной деятельности, сложившиеся на основе его склада характера, склонностей, интересов, опыта, а также знаний о себе и о мире профессий [5].

В современном мире насчитывается более сорока тысяч профессий. Найти среди них свою, соответствующую личным потребностям, способностям и

физиологическим возможностям с одной стороны, и отвечающую требованиям рынка труда, с другой стороны, достаточно сложно.

Выбор профессии - сложный и длительный процесс. Эта процедура, как правило, требует психологической помощи, консультирования, поддержки и осуществляется под воздействием профориентационной работы, направленной на активизацию деятельности личности по профессиональному самоопределению.

Центром профориентационной работы с учащимися является общеобразовательная школа, которая создает основу для сознательного выбора профессии и координирует деятельность других звеньев системы профориентации.

Общей целью профориентации школьников является формирование у них осознанного профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и потребностям общества в кадрах.

Актуальность данной проблемы заключается, прежде всего, в том, что выбор профессии – одно из важнейших стратегических решений в жизни человека и сложная комплексная проблема. Это сложный акт самоопределения, сознательного выбора субъектом жизненной позиции, которая становится решающим фактором в выборе способов решения тех или иных жизненных проблем.

Объектом исследования является профессиональный план и степень его сформированности, а предметом – психологические составляющие процесса профориентации при формировании профессионального плана.

Целью данного исследования является рассмотрение теоретической составляющей процесса профориентации при формировании профессионального плана.

Для планирования своего профессионального пути часто используется схема Е.А.Климова, личный профессиональный план которой должен содержать: главную цель (кем хочу стать, чего достичь); ближайшие задачи (2 – 3 года); более отдаленные цели (4 – 10 лет); пути и средства достижения ближайших целей; внешние сопротивления на пути достижения цели; внутренние условия достижения цели; запасные варианты [3].

Профориентационная работа при формировании профессионального плана очень важна, так как большое количество старшеклассников испытывают трудности в профессиональном самоопределении, слабо ориентируются в профессиях, не имеют представлений о требованиях к современному работнику, затрудняются в постановке жизненных и профессиональных целей. Это накладывает отпечаток на формирование профессиональных планов и к моменту окончания учебы большая часть обучающихся меняет сделанный ранее профессиональный выбор, а многие его вообще не имеют.

Кроме того, у большинства выпускников самоопределение затягиваются, что впоследствии отрицательно сказывается на их профессиональном становлении и конкурентоспособности на рынке труда. Поэтому остро встает вопрос оказания профориентационной помощи и поддержки.

В образовательных учреждениях профессиональная ориентация осуществляется в процессе обучения, внеклассной, внешкольной деятельности, в условиях взаимодействия школы с другими социальными структурами: семьей, профессиональными учебными заведениями, центрами профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, службой занятости, предприятиями, организациями. И цель школьной профориентации – постепенное формирование внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации личных профессиональных планов.

Поэтому профессиональная ориентация и психологическая поддержка являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, и она включает в себя следующие компоненты: просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики, организация элективных курсов, а также, что особенно важно, занятий по психологии.

Но профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные методы, без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой. Многие города и районы не обеспечены текущей информацией о потребностях в кадрах; слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов – профориентаторов.

Таким образом, проблема формирования профессионального самоопределения старших школьников не является новой. В решении этой проблемы важное место занимает школа, которая способствует социализации старших школьников, развитию их склонностей, способностей и интересов, формированию профессионального самоопределения. Успешно составленный профессиональный план – это фундамент будущей профессиональной деятельности, его карьеры. Образовательные учреждения должны быть нацелены на развитие у самоопределяющейся личности готовности к осуществлению профессионального выбора и выстраивание грамотного сопровождения данного выбора с обязательным участием специалистов.

Литература

1. Андреева Л. И. Профессиональное самоопределение школьников в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения: автореф. ... дисс. докт. пед. наук. – Тольятти, 2010. – 45 с.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

5. Пряжников Н. С. Имитационная игра как средство формирования у оптантов умения строить личные профессиональные планы (ЛПП): автореф. ... дисс. канд. психол. наук. – М., 1989. – 21 с.

6. Левицкая И. А. Профессиональный план как структурный компонент самоопределения личности // Концепт. – 2013.– № 01 (январь). – ART 13019.

Прозоровская И.М.

Влияние организаторских способностей на успеваемость студентов ВУЗов

Одной из наиболее актуальных проблем педагогики высшей школы является учебная успеваемость. Проблема успеваемости студентов ВУЗа широко обсуждается в научных кругах (Б.Г. Ананьева, Ю.С. Колесников, И.А. Ларионова, Н.И. Мешков, Б.Г. Рубин, В.А. Якунин и др.). Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе используются хотя и близкие, но не тождественные термины: «академическая успеваемость», «учебная успеваемость», «успешность обучения», «эффективность обучения», «учебная успешность».

В своем исследовании мы будем рассматривать термин «учебная успеваемость». Существует достаточно много определений данного понятия. Причем исследователи акцентируют внимание на разных его сторонах, что приводит к узкоспециальному толкованию [2]. Наиболее полным, на наш взгляд, является определение, предложенное Б.Г. Рубиным. Автор определяет успеваемость в вузе как отражение степени усвоения объема знаний, навыков, умений, установленных стандартами высшего образования, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины, прочности. К этому следует добавить, что учебная успеваемость находит свое выражение в оценочных баллах [3].

Проведенный анализ исследований позволил сделать вывод о том, что на успеваемость студентов ВУЗов влияют различные факторы.

Одним из таких факторов, по мнению ученых, являются организаторские способности. Данная проблема была предметом исследований Р.С. Александрова, Н.А. Галеевой, Б.И. Корнилова, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Д.Н. Лебедева, А.К. Марковой, А.М. Новикова, В.Г. Суранова, Л.И. Уманского, и др. Ученые отмечают, что вопросы развития организаторских способностей, как одного из компонентов организаторской компетенции (наравне с организаторскими знаниями и организаторскими умениями), занимают важное место в системе профессиональной подготовки студентов в период обучения в ВУЗе [4].

Так, по мнению В.А. Крутецкого, организаторские способности включают способность организовать детский (педагогический) коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, что немаловажно, способность правильно организовать свою собственную работу [1].

Целью нашего исследования является изучение и установление взаимосвязи между успеваемостью и организаторскими способностями студентов педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского,

обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.01 - педагогическое образование (профили «Дошкольное образование», «Дошкольное образование и образование в области иностранного языка») и 44.03.02 - психолого-педагогическое (профиль «Психология и педагогика дошкольная»). В эксперименте принимают участие 36 студентов первого и 54 студента четвертого курсов.

В данной статье приводятся некоторые результаты сравнительного анализа успеваемости и организаторских способностей студентов первого курса.

Для подтверждения гипотезы, что уровень организаторских способностей и успеваемость в учебе взаимосвязаны (уровень организаторских способностей будет выше у успевающих студентов), был проведен сравнительный анализ между уровнем успеваемости студентов и уровнем организаторских способностей.

Уровень сформированности организаторских способностей определялся по методике изучения коммуникативных и организаторских склонностей личности (КОС), разработанной В.В. Синявским и Б. А. Федоришиным (обработке подвергались ответы, направленные на выявление уровня развития организаторских склонностей).

При интерпретации полученных данных мы учитывали тот факт, что методика констатирует уровень развития организаторских склонностей в данный период и в дальнейшем при надлежащих условиях способности могут развиваться. Из 36 студентов высший уровень развития организаторских способностей показали 6 студентов (16%); высокий – 9 студентов (25%); средний – 11 студентов (31%); низкий – 9 студентов (25%) и очень низкий – 1 студент (3%).

В качестве критерия успеваемости, были выявлены средние баллы по результатам зимней сессии.

Мы разделили студентов на три группы:

1 группа – студенты, сдавшие экзамены на «отлично». Высокий уровень успеваемости показали 8 человек (22%); средний балл составил 5 баллов.

2 группа – студенты, сдавшие экзамены на «хорошо» и «отлично». Повышенный уровень успеваемости выявлен у 21 человека (59%); средний балл – 4,4 балла.

3 группа – студенты, сдавшие хотя бы один экзамен на «удовлетворительно». Средний уровень успеваемости отмечен у 7 человек (19%); средний балл – 3,8 балла.

На данном этапе исследования мы приступили к обработке диагностических материалов. И уже первичные результаты проведенного анализа позволяют увидеть влияние организаторских способностей на учебную успеваемость студентов. Чем выше показатель организаторских способностей, тем выше показатель успешности в учебе. Так, в первой группе высокий уровень развития организаторских способностей был выявлен у 50% студентов. Во второй группе высокий уровень показали 38% студентов, а в третьей высокий уровень был определен лишь у 29% студентов.

В дальнейшем мы планируем провести сравнительный анализ взаимосвязи

организаторских способностей и успеваемости студентов младших и старших курсов.

Литература

1. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 22 с.
2. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 228 с.
3. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. Ростов: Изд – во РГУ, 1968. – 277 с.
4. Суранов В.Г. Формирование организаторской компетенции студентов педагогического вуза в системе деятельности студенческого клуба: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Чебоксары, 2010. – 23 с.

Прохода А.Н.

Влияние родительской активности на гендерную идентичность ребенка

Теоретический анализ гендерных исследований современных отечественных и зарубежных ученых обозначил многообразие подходов к пониманию деятельности мужчин и женщин, социальных отношений между ними и социокультурного пространства жизнедеятельности, которое является, с одной стороны, единым, а с другой, имеющим яркие индивидуальные различия.

Изучением и определением понятий «гендер», «пол», «психологический пол», позволяющих охарактеризовать психологические аспекты гендерных исследований, в разное время занимались как зарубежные, так и отечественные ученые, в частности Stoller, 1968, Bem, 1988, Deaux, 1985, Ануфриева, 2001, Геодакян, 1971, Кон, 2001, Каган, 1989, Лопухова, 2000 и др.

«Гендер» – это психологическое понятие, включающее в себя социальный, культурный и исторический контекст; характеризующее представления общества в данных контекстах о мужчине и женщине. Согласно словарю гендерных терминов «гендерная роль» – это один из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения и норм для мужчин и женщин. Измерением гендера являются такие понятия, как «маскулинность» и «фемининность», которые являются также психологическими свойствами личности. Содержание понятия «психологический пол» определяется индивидуально-психологическим уровнем анализа поведения и деятельности. Термин «гендер» подчёркивает социально-психологическую сущность явлений в поведении человека, происхождение которых связано с половой принадлежностью индивида, при этом формируются они исключительно в условиях социальных взаимоотношений.

Таким образом, гендерный анализ психологических явлений представляет собой изучение поведения мужчин и женщин в социальном контексте.

Главное внимание на осознание и принятие человеком своей гендерной принадлежности оказывает социум. Под его воздействием у индивида формируются определенные эталоны мужественности и женственности, иначе

говоря, знания о типично мужских и женских качествах. Согласно мнению Н.И. Шевандрина, «наибольшее влияние на ранних этапах процесса развития личности оказывает, как правило, семья». (Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995. С. 204.).

Важнейшую роль в усвоении подрастающей личностью тех или иных атрибутов своего пола играют родители, чье поведение в семье определяет отношение будущего человека к окружающему миру. Родители и их взаимоотношения становятся объектом пристального внимания и подражания. Они воспринимаются ребенком как модель мужественности и женственности; как образец взаимоотношения полов. Правильное полоролевое поведение родителей во многом определяет формирование адекватной половой роли у ребенка. При эмоционально-сдержанном, требовательно-властном отношении матери и ласковом, разрешающем отца девочки часто обнаруживают маскулинное, а мальчики феминное поведение.

В плане становления половой идентичности мальчику намного сложнее, так как ему необходимо изменить первоначальную женскую идентификацию на мужскую по образцу значимых взрослых мужчин и культурных стандартов маскулинности [15], [34]. Решение этой задачи осложняется тем, что практически все, кто принимает участие в жизни ребенка (например: медицинский персонал, воспитатели детского сада, учителя, педагоги дополнительного образования) особенно в современном российском обществе, – женщины. Не удивительно, что в итоге мальчики намного меньше знают о поведении, соответствующем мужской половой роли, нежели женской.

Девочке-ребенку в этом аспекте проще: она с самого рождения имеет соответствующую ее полу ролевую модель, поэтому ей в дальнейшем не придется отказываться от своей первичной идентификации с матерью. Представители названных выше профессий только помогут ей сформировать адекватный образ себя как женщины. Отсутствие в культуре жесткого стереотипа «настоящей женщины», разнообразие представлений о подлинно женских качествах [35] также облегчают формирование полоролевой идентичности, предоставляя девочке широкие возможности соответствовать стереотипу, но при этом оставаться самой собой.

В настоящее время характерно изменение ценностно-нравственных ориентиров в сфере отношений между полами; также наблюдается стирание границ между женскими и мужскими социальными ролями. Хотелось бы отметить, что на эту тенденцию влияют средства массовой информации, которые окружают современного человека.

Сейчас сложно определить точно, кто является примером для подражания для современных детей. Во второй половине XX века объектами подражания для мальчиков являлись солдаты-победители, космонавты, строители, пожарные и милиционеры, для девочек – медсестры, врачи и учителя. Перед глазами детей были замечательные примеры мужского и женского поведения.

В настоящее время мы видим смещение ориентиров, причем с каждым годом данное явление приобретает более глобальный масштаб. Мы видим, что мужчины на экранах телевизоров и на сцене становятся всё более и более слащавыми, герои, которые должны олицетворять мужество, выглядят откровенно смешно: либо туповатыми мужланами (примером чего служат персонажи многочисленных боевиков), либо «гееподобными» красавчиками. В то же время женщины стали чрезвычайно самостоятельными, самоуверенными, обеспеченными. Они не нуждаются в мужчинах так, как раньше (в сравнении с теми временами, когда мужчина был необходим женщине просто для выживания), к тому же на современных мужчин не всегда можно положиться и рассчитывать как в обыденной, бытовой ситуации, так и при возникновении различных сложностей в жизни.

Проблема идентичности в различных ее аспектах является одной из основных в современной психологической науке, поэтому исследования в этой области необходимы и актуальны, в частности, целесообразно, на наш взгляд, изучить влияние активности родителей на гендерную идентичность детей, что и определяет поле нашего дальнейшего исследования данной темы.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
2. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / Введение в гендерные исследования: учебное пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Ч. 1. – Харьков, СПб. : Алетейя, 2001.
3. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995.
4. Словарь гендерных терминов. – М., 2002.

Рекова Н.В., Сафарова Е.В.

Внешние факторы, влияющие на успешность педагога

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения. Эффективность учения предполагает взаимодействие с учениками и организацию совместной деятельности.

Взаимодействие (в психологии) - процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие - универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы. Интерес к педагогическому взаимодействию в образовательной сфере отмечается с конца 60-х годов XX века преимущественно в области теории обучения (работы С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др.). Цель участников взаимодействия может быть либо общей,

либо каждый участник может преследовать свою цель. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники взаимодействия, выделяют разные его формы: сотрудничество – в случае общности цели и усилий по ее достижению, конфликт – в случае взаимоисключающих друг друга целей каждого из участников, противоборство – когда перед участниками стоит одна цель, но достижение ее одним из них исключает ее достижение другим.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. В него включаются собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, взаимодействие с администрацией и родителями. Психологический контакт возникает в результате достижения общности психического состояния людей благодаря их взаимопониманию, обоюдной заинтересованности и доверию друг к другу. Контакт осознается и переживается субъектом как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт его установления приносит им эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и содействие.

Каждый человек в процессе взаимодействия с окружающими играет более десятка типичных ролей. Это роли начальника, подчиненного, учителя, ученика, и т.п. Что касается опасности возникновения межличностного конфликта, то здесь наиболее значима роль старшего по психологическому статусу партнера по взаимодействию, роль равного партнера и роль младшего. Роль старшего психологически наиболее комфортно для самого человека, но одновременно она же потенциально наиболее конфликтно, так как чаще всего это роль не устраивает партнера. Партнер не всего хочет, или готов играть роль младшего. Если происходит принятие ролей, то взаимодействие носит бесконфликтный характер. Взаимодействие администрации с подчиненными осложняется тем, что оно осуществляется на двух ролевых уровнях, первое при решении служебных задач происходит взаимодействие по схеме старший доминирует над младшим, второе взаимодействие при обсуждении не служебных задач, взаимодействие носит характер как равный с равным. Так как юридически оба объекта взаимодействия обладают одинаковыми правами как граждане.

Первый фактор сбалансированного социального взаимодействия – баланс ролей. В общеобразовательном учреждении роли распределяются - старший, младший и равный по психологическому статусу. Роль «старшего» психологически наиболее комфортна для самого человека, одновременно наиболее конфликтна. Не каждый готов принять роль «младшего». Чтобы не провоцировать конфликт в отношении учитель - ученик педагог естественно выступает в роли старшего, но необходимо избегать значительного психологического доминирования над партнером. Администратор должен, четко осознавать в каких, ситуациях он выступает как начальник, а в каких равный статусу учителю.

Второй фактор сбалансированного социального взаимодействия – поддержание взаимозависимости в решении и действиях. Каждому человеку присуще стремление к свободе и независимости. Когда мы говорим о социальном взаимодействии, мы обязательно зависим от окружающих нас людей. Так как свобода каждого из нас не может, обеспечиваться за счет свободы тех с кем мы взаимодействуем. В ситуации, когда человек считает свою зависимость от окружающих большей, чем он может себе допустить он способен пойти на конфликт. В ходе социального взаимодействия необходимо учитывать, какая зависимость является для обоих субъектов дискомфортной и стремиться поддержать комфортный баланс взаимодействия. Учитель должен избегать тотального контроля над каждым учеником. Администратору не целесообразно все проблемы решать самостоятельно, подвергать личной опеке каждого учителя и педагогический коллектив в целом.

Третий фактор сбалансированного социального взаимодействий - баланс взаимных услуг. В процессе совместной деятельности люди оказывают личные услуги. В педагогической среде к ним относятся подмена другого на работе, бескорыстная помощь в выполнение важного задания. При этом по утверждению психологов сознательно и подсознательно фиксируются оказанные взаимные услуги. К нарушению гармонии во взаимоотношениях приводит ситуации при которых оказывают не нормативные услуги, а в ответ не получил с течением времени услуги примерно такой же ценности.

Четвертый фактор Поддержание баланса ущерба. Если человеку нанесли существенный ущерб, у него возникает ответная реакция, человеку присуще чувство мести. Сила этого чувства и степень реализации в поведение обусловлены мировоззрением, воспитанием, социальными традициями, от усвоенных норм морали и страхом наказания. Нанесение ущерба нарушают сбалансированность межличностного взаимодействия, что ведет к конфликту. Необходимо учиться находить конструктивные решения противоречий.

Пятый фактор. Сохранение баланса между внешней оценкой и самооценкой. В процессе социального взаимодействия в школе люди постоянно оценивают друг друга. Каждому человеку свойственно непрерывная самооценка своего поведения и результатов деятельности.

В основе любой оценки лежит процесс сравнения. Сравнение с идеалом, с требованиями нормативных документов к данной деятельности, с результатами достигнутыми другими коллегами, с положением дел в начале деятельности. Типичный социально – психологической причиной конфликтов во взаимодействии учителей является различие в оценке результатов деятельности и личности друг друга. Оценивая себя и результаты своей деятельности мы чаще обращаем внимание на положительные стороны собственной личности, и на то, что нам уже удалось сделать. Администратор обращает внимание на то, что не удалось сделать работнику соответственным нормативным требованиям, или на стороны личности педагога в процессе оценивания работы подчиненного. Объективная оценка требует хороших знаний особенности работы, опыта работы педагогического такта. Одни и те же результаты могут быть оценены разными людьми по-разному. Социально психологической

причиной конфликтов во взаимодействии учителей является различие в выборе и в способе оценивания результатов деятельности и личности друг друга.

Особенности конфликтов в учительской среде. Педагоги зависят от результатов труда друг друга. Педагогический коллектив преимущественно женский, следовательно, партнеры находятся под влиянием женской психологии. Конфликты в женской среде носит личностный характер. Учителя больше подвержены социальному экономическому давлению среды, повышенная тревожность, более конфликтны. Реакция на обычные противоречия не всегда адекватна. На характер конфликтов влияет стаж работы педагога, чем больше стаж, тем реже конфликты, так как происходит адаптация к педагогической деятельности, появляются навыки неконфликтного разрешения проблем.

По данным нашего исследования, было выявлено, что конфликты из-за расписания уроков сокращаются по мере увеличения стажа на 1,4%, личные конфликты сокращаются в 1,8%, конфликты из-за недостаточной нагрузки сокращаются в 1,7%, с работой не связанной с функционалом сокращаются в 1,5%. Конфликтных ситуаций администрация – учитель 35%. Конфликты 25 % учитель - ученик, 15% учителя предметники, 15% учитель- родитель, 8 % молодые учителя- учителя со стажем. По данным опроса, нами были выявлены главные приоритеты в учительском коллективе, 54 % материальное обеспечение, 36% свобода в профессиональной деятельности, 20% отпуск в летнее время, 65% хороший психологический климат в коллективе

Таким образом, хороший социально - психологический климат в школе наиболее важен для создания сбалансированного социального взаимодействия. Учебно-педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий всех сторон, являющимися субъектами, согласованность действий которых определяется психологическим состоянием контакта.

Романчук А.А.

*Специфика взаимосвязи переживания одиночества и показателей
жизнестойкости в подростковом возрасте*

Стремительно изменяются условия жизни в последние десятилетия. Сменяющие друг друга глобальные кризисы неизменно находят свое отражение в жизни каждой семьи, и, как правило, изменения носят негативный характер. Стремление родителей улучшить условия жизни своих детей парадоксально приводит к обратному эффекту, потому что у взрослых практически не остается времени на совместное времяпрепровождение, а воспитание сводится к проверке выполнения заданий и поощрению или наказанию в виде материальных предметов. Дефицит внимания негативно сказывается в любом возрасте, но больше опасностей он несет в подростковый период. Вероятной причиной может служить иллюзия взрослости и самостоятельности подросших детей, родители ошибочно полагаются на нее и в результате дети остаются

предоставленными самим себе. Это состояние нередко сопровождается негативным переживанием одиночества.

Проблема одиночества становится все более актуальной в научной среде, что отмечают исследователи, как в психологии (О.Б. Долгинова, С.Г. Корчагина, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Рогова, И.М. Слободчиков и др.), так и в философии (Н.С. Корнющенко-Ермолаева, Г.В. Тихонов, А.Ф. Фаррахов и др.), социологии (Е.Н. Климентьева, А.О. Смирнова, Ж.В. Пузанова и др.).

В проведенных исследованиях освещены разные аспекты проблемы одиночества, однако представленные программы психолого-педагогической поддержки подростков носят преимущественно характер тренинговой работы, что может быть недостаточным. На наш взгляд, эффективнее пролонгированная психологическая поддержка, чем краткосрочные тренинговые занятия, направленные в большей степени на повышение коммуникативных навыков. Для того, чтобы построить рабочую модель такой работы было проведено эмпирическое исследование, основные результаты которого представлены в данной публикации.

В проводимом нами диссертационном исследовании на тему «Психолого-педагогическая поддержка подростков, переживающих одиночество на этапе взросления» одна из эмпирических гипотез была направлена на проверку особенностей корреляции показателей жизнестойкости и переживания одиночества подростками.

Первичное диагностическое обследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Волгограда МОУ СШ №4 и МОУ СШ №49 среди учащихся 6, 7 и 8 классов. Выборку составили 250 респондентов из них 121 мальчик и 129 девочек.

Респондентам были предъявлены следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (модифицированная); дифференциальный опросник переживания одиночества Осина Е.Н., Леонтьева Д.А. (ДОПО); тест жизнестойкости С. Мадди (в модификации Осина Е.Н., Рассказовой Е.И.); структурированные самоописания подростков О.В. Курышевой.

Математический анализ проводился с помощью статистического пакета SPSS 11.5 for Windows, при обработке полученных данных были применены следующие методы статистики: корреляционный анализ (критерий r -Пирсона), критерии U -Манна-Уитни и H -Краскала-Уоллеса.

В результате статистической обработки был получен ряд значимых корреляций и проведена интерпретация по основным показателям: «Жизнестойкость», «Общее переживание одиночества», «Зависимость от общения» и «Позитивное одиночество».

Показатель «Жизнестойкость» имеет высокосignимые прямые корреляционные связи с субшкалами «Одиночество как проблема» (0,139; $p \leq 0,05$), «Потребность в компании» (0,126; $p \leq 0,05$), «Зависимость от общения» (0,127; $p \leq 0,05$) и «Избегание одиночества» (0,142; $p \leq 0,05$). Данная математическая зависимость может быть интерпретирована в виде ситуации, когда одиночество воспринимается как проблема, которую необходимо

избегать посредством большего проведения времени в компании, расширении или углублении круга общения. Может отражать социальный стереотип *бегства от одиночества* в общение. В таком случае показатели жизнестойкости усиливаются как стратегия совладания с негативным переживанием одиночества.

Обратные корреляции значимо выражены с такими показателями как «Изоляция» (-0,491; $p \leq 0,01$), «Переживание одиночества» (-0,587; $p \leq 0,01$), «Отчуждение» (-0,556; $p \leq 0,01$), «Радость уединения» (-0,313; $p \leq 0,01$), «Ресурс уединения» (-0,243; $p \leq 0,01$), «Общее переживание одиночества» (-0,644; $p \leq 0,01$), «Позитивное одиночество» (-0,298; $p \leq 0,01$), «Ум, способности» (-0,358; $p \leq 0,01$), «Уверенность» (-0,331; $p \leq 0,01$), «Внешность» (-0,365; $p \leq 0,01$), «Возраст» (-0,154; $p \leq 0,05$).

Общую картину можно охарактеризовать следующим образом: чем старше становятся подростки, и чем чаще и сильнее переживают свою изоляцию, отчуждение, одиночество, тем ниже будет жизнестойкость. Несколько неожиданны обратные корреляции в отношении позитивного одиночества (ресурс и радость уединения), вероятно, такой характер взаимосвязи может быть объяснен тем, что находясь в различного рода изоляции и переживая негативное одиночество, подросток не находит сил, чтобы осознать возможные позитивные аспекты в уединении. Именно в такой ситуации важна помощь специалистов.

Высокие показатели «Ум, способности», «Уверенность», «Внешность» обозначают высокий уровень притязаний подростков и недовольство актуальным уровнем выраженности, таким образом, чем ниже самооценка по указанным показателям, тем ниже жизнестойкость.

По шкале «Общее переживание одиночества» выражены значимые прямые взаимосвязи с показателями «Позитивное одиночество» (0,225; $p \leq 0,01$), «Ум, способности» (0,201; $p \leq 0,01$), «Авторитет» (0,169; $p \leq 0,01$), «Внешность» (0,191; $p \leq 0,01$), «Уверенность» (0,147; $p \leq 0,05$), «Возраст» (0,125; $p \leq 0,05$). Можно отметить, что чем старше подростки, тем выше уровень переживания одиночества и тем больше позитивных возможностей в уединении они замечают, и также выше уровень притязаний в отношении внешности, уверенности, авторитетности, ума и способностей.

Обратные корреляции значимы в отношении показателей «Зависимость от общения» (-0,136; $p \leq 0,05$) и «Избегание одиночества» (-0,158; $p \leq 0,05$). При высоком уровне переживания одиночества будет отмечаться низкая зависимость от общения, низкое стремление к одиночеству.

Таким образом, наиболее диагностически значимые корреляции показателей по всей выборке отражают следующую картину: чем старше подросток, тем выше вероятность того, что он будет переживать одиночество, при этом показатели жизнестойкости снижаются; наряду с повышением общего переживания одиночества отмечается повышение позитивного одиночества, т.е. более старший подросток уже отмечает положительные возможности в уединении, повышается уровень притязаний к внешности, авторитетности, уверенности, способностям.

Сопоставление результатов диагностики по классам проводилось с помощью критериев *H*-Краскала-Уоллеса и *U*-Манна-Уитни.

Проведенный анализ позволил выделить наиболее значимые различия между учащимися 6 классов с одной стороны и 7, 8 классов – с другой, по показателям «Жизнестойкость» (15,480; $p \leq 0,01$), «Принятие риска» (17,737; $p \leq 0,01$), «Вовлеченность» (15,406; $p \leq 0,01$), «Изоляция» (11,803; $p \leq 0,05$), «Потребность в компании» (15,496; $p \leq 0,01$) «Общее переживание одиночества» (13,360; $p \leq 0,05$) «Зависимость от общения» (13,649; $p \leq 0,05$) «Ум, способности» (19,016; $p \leq 0,01$) «Взрослость» (11,879; $p \leq 0,05$).

Обобщенный портрет шестиклассника может быть представлен следующим образом: обладает высокой жизнестойкостью, редко переживает одиночество, выделяет меньше позитивных возможностей в уединении, и в большей степени зависим от общения, стремится проводить свободное время в компании.

Для учащихся седьмых и восьмых классов наиболее характерно частое переживание одиночества при общем снижении жизнестойкости, но в то же время они отмечают позитивное значение уединения.

Почему происходит увеличение показателей переживания одиночества и одновременно снижение жизнестойкости при взрослении в подростковом периоде? Ответ на этот вопрос, возможно, будет найден при завершении эмпирической части исследования.

На данном этапе можно выдвинуть гипотезу, что именно проживание одиночества выступает фактором взросления и задача психологов совместно с педагогами создать условия для наименее болезненного прохождения этого периода подростками на пути взросления.

Стеблій Е.Р., Верстова М.В.

Взаимосвязь самооотношения и индивидуально-типологических особенностей личности в подростковом возрасте

В современном мире для благополучного развития личности, и ее преуспевания, необходимо иметь высокий уровень самооотношения. В настоящее время в психологии существует немало работ, посвященных изучению самосознания личности и самооотношения как компонента самосознания. К таким работам относятся, например, «Самосознание личности» В.В. Столина, «Личность и ее взаимодействие с социальной средой» Н.И. Сарджвеладзе, «Общие вопросы самосознания личности» В.В. Ивановой. Становление самосознания проходит много этапов в процессе развития индивидуума как личности. Большинство исследователей отмечают, что вследствие многогранных биологических и психических изменений, подростковый возраст является одним из самых трудных этапов для благополучного становления личности, в том числе в контексте формирования самооотношения личности. Все выше изложенное обуславливает актуальность нашего исследования.

В качестве гипотезы выступило предположение о наличии взаимосвязи самооотношения и индивидуально-типологических особенностей личности в

подростковом возрасте, в том числе специфике этой связи в мужской и женской выборках.

В исследовании приняли участие 70 старшеклассников, из них 20 юношей и 50 девушек. Возрастной состав выборки варьируется с 14 до 16 лет.

В исследовании были использованы «Опросник самооотношения (ОСО)» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (детский вариант) (ИТДО). В качестве методов математической обработки были использованы описательная статистика, проверка на неоднородность дисперсии с помощью критерия Ливиня, параметрический метод сравнения двух независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента, корреляционный анализ с помощью r-коэффициента Пирсона

В целом полученные результаты можно представить в виде следующих выводов.

Анализ параметров самооотношения показал, что в целом для респондентов характерны средне-высокие значения глобального самооотношения, средние значения аутосимпатии и самоинтереса и высокие значения ожидаемого отношения других людей; для юношей – высокие, а для девушек – средние значения самоуважения; высокие значения ожидаемого отношения других людей, самопринятия и самоинтереса и средние значения самоуверенности, саморуководства, самопоследовательности и самообвинения при средних значениях у юношей и низких значениях у девушек самопонимания. Для юношей по сравнению с девушками характерны более высокие значения саморуководства, самопоследовательности и самопонимания.

Анализ индивидуально-типологических особенностей показал, что независимо от пола для респондентов характерна сбалансированность полярных свойств по спонтанности, ригидности, интроверсии. У юношей выявлена сбалансированность полярных свойств, а у девушек акцентуированные черты экстраверсии, сензитивности, тревожности, лабильности и наоборот, у юношей выявлены акцентуированные черты, а у девушек – сбалансированность полярных свойств агрессии.

У девушек, по сравнению с юношами больше выражены экстраверсия, тревожность и лабильность, и меньше выражены спонтанность и агрессия.

Имеется взаимосвязь ряда индивидуально-типологических параметров и глобального самооотношения:

- выборка юношей – положительная взаимосвязь с экстраверсией и отрицательная взаимосвязь с интроверсией;
- выборка девушек – отрицательная взаимосвязь с ложью.

Имеется взаимосвязь самооотношения, дифференцированного по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемого отношения к самому себе, и индивидуально-типологических особенностей личности респондентов:

- независимо от пола – отрицательная взаимосвязь самоинтереса с интроверсией;

– выборка юношей – положительная взаимосвязь самоуважения и сензитивности; положительная взаимосвязь ожидаемого отношения других людей и экстраверсии, и отрицательная с интроверсией; отрицательная взаимосвязь самоинтереса с сензитивностью;

– выборка девушек – отрицательная взаимосвязь самоуважения с ложью; положительная взаимосвязь аутосимпатии и тревожности и отрицательная с ложью.

Имеется взаимосвязь внутренних действий в отношении к собственному «Я» и индивидуально-типологических особенностей личности респондентов:

– независимо от пола – отрицательная взаимосвязь самоинтереса с интроверсией;

– выборка юношей – положительная взаимосвязь самоуверенности с экстраверсией и ложью; положительная взаимосвязь ожидаемого отношения других людей и экстраверсии, и отрицательная с интроверсией; положительная взаимосвязь самопринятия с ложью; положительная взаимосвязь саморуководства, самопоследовательности и интроверсии; отрицательная взаимосвязь самоинтереса с сензитивностью;

– выборка девушек – положительная взаимосвязь самопринятия с тревожностью и отрицательная взаимосвязь с ложью; положительная взаимосвязь самопонимания с тревожностью и отрицательная с ложью.

Таким образом, имеются выраженная гендерная специфика взаимосвязи самоотношения и индивидуально-типологических особенностей личности респондентов.

В выборке юношей наиболее тесно связаны с индивидуально-типологическими особенностями глобальное самоотношение, ожидаемое отношение других людей и самоинтерес, из внутренних действий в отношении к собственному «Я» – самоуверенность, ожидаемое отношение других людей и самоинтерес, а выборке девушек – аутосимпатия. из внутренних действий в отношении к собственному «Я» – самопринятие и самопонимание.

В свою очередь, со стороны индивидуально-типологических особенностей наиболее тесно связанна с параметрами самоотношения в выборке юношей – интроверсия (6 связей), экстраверсия (4 связи), сензитивность (3 связи), склонность к лжи (2 связи), в выборке девушек – склонность к лжи (5 связей), тревожность (3 связи), интроверсия (2 связи).

Полученные результаты следует учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников со сниженными показателями самоотношения.

Федотова О.В.

Специфика воспитания дошкольников в многодетных семьях

Проблема психологических особенностей многодетных семей очень актуальна в настоящее время, так как многодетная семья – это своеобразие внутрисемейных отношений и наличие психологических особенностей ее

членов. Важно отметить, что на сегодняшний день мы видим явно выраженное снижение доли многодетных семей в населении России, но заинтересованность особенностями данного вида социальной ячейки общества, я считаю, должна только повышаться, так как встает важный демографический вопрос в нашей стране. И не стоит забывать о народной мудрости: «Один сын — не сын, два сына — полсына, три сына — сын!»).

Цель моего исследования - изучить психологические особенности современной многодетной семьи, выделить основные проблемы, проявляющиеся сегодня в таких семьях и эмпирически определить пути помощи в воспитании детей из таких семей на основе сравнения с однодетными.

Задачи моей работы:

1). Проанализировать имеющиеся научные данные по проблеме многодетных семей и их психологических особенностей;

2). Провести сравнение многодетных семей с однодетными с помощью эмпирического исследования психологических особенностей детей и родителей.

3). Определить пути помощи в воспитании детей в многодетной семье и составить перечень рекомендаций по данному вопросу для родителей и педагогов.

Объект исследования – психологические особенности многодетных семей.

Предметы исследования – внутрисемейные отношения: родительское отношение, семейная ситуация, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценности, враждебность; агрессивное поведение, уровень самооценки.

Гипотеза исследования: семейная ситуация многодетных семей отличается от семейной ситуации однодетных семей по отношению родителей к детям, по уровню тревожности, конфликтности, чувству неполноценности, враждебности в семейной ситуации, а также, по степени агрессивности поведения и уровню самооценки дошкольников.

Методы исследования:

- изучение научной психолого-педагогической литературы;
- тестирование;
- проведение проективных методик.

В России многодетной принято считать семью с тремя и более несовершеннолетними детьми (в том числе усыновлёнными, а также пасынками и падчерицами) в возрасте до 16 лет, а также в возрасте до 18 лет, если они обучаются в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы

Важно отметить, что многодетные семьи различны. Различают три категории многодетных семей:

1). Сознательная многодетность. В семьях, где крепки семейные или религиозно-национальные традиции.

2). Рождение общего ребенка при повторном браке отца или матери при наличии других детей. Эта категория многодетной семьи имеет зачатки «неполной» в воспитании детей.

3). Неблагополучные многодетные семьи. Чаще всего отмечаются у родителей, ведущих асоциальный образ жизни: алкоголики, безработные, психически неполноценные, где дети часто являются средством для получения материальной и натуральной помощи. В таких семьях родители имеют более низкий образовательный уровень и социальный статус.

Стоит отметить, что проблемами многодетных семей занимались очень многие исследователи. Например:

А.Б. Синельников (автор оригинальной методики определения потенциала брачности и степени его реализации), А.И. Антонов (один из основателей Всемирного конгресса семей (1995)), и В. М. Медков (один из авторов примерных программ по демографии для студентов, обучающихся по специальностям "социология" и "социальная антропология") изучали положение многодетных семей в обществе и исследовали психологические особенности подростков из многодетных семей. В их работе ««Семья и вера в социологическом измерении (результаты межрегионального и межконфессионального исследования)» на основании данных социологического исследования "Религия, семья, дети", проведенного кафедрой социологии семьи и демографии социологического факультета МГУ, анализируется влияние религиозного возрождения в современной России на семейную жизнь и демографическое поведение населения. Исследование проводилось с целью проверить обоснованность распространенного мнения о том, что религиозное возрождение может спасти страну от демографического кризиса.

И.О. Шевченко, П. В. Шевченко являются авторами статьи «Большая семья – какая она?», которая посвящена анализу состояния семьи с тремя и более детьми. Авторы рассматривают как проблемы уровня жизни такой семьи, так и ценностно-мотивационную сферу: мотивы рождения детей, цели и ориентации в воспитании, надежды и тревоги, радости и опасения. Также, затрагиваются отношения с «внешней средой», то есть общение с родными, друзьями, знакомыми, государственными органами. Помимо этого, И. О. Шевченко, П. В. Шевченко предлагают информационную поддержку таким семьям. Другими словами, авторы занимались рассмотрением проблемы современной большой семьи – ее месту в социальном окружении в современной России, а также восприятию положения семьи в социуме членами семьи.

И.Ф. Юдина указала на ряд проблем, характерных для многодетной семьи:

1. Материально-бытовые проблемы;
2. Проблема трудоустройства родителей;
3. Жилищная проблема;
4. Психолого-педагогические проблемы;
5. Медицинские проблемы

И многие другие авторы, такие как Т.А. Бодрова (заместитель председателя псковского областного отделения Общероссийского общественного благотворительного фонда «Российский Детский фонд»), Н.А. Рыбакова (специалист по философии антропологии и геронтологии), Г.И.

Осадчая (доктор социологических наук, профессор) и другие занимались именно социальным вопросом изучения и нахождения путей помощи многодетным семьям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что взрослым и детям в многодетных семьях нужна различная помощь. Если взрослые нуждаются, в основном, в социальной поддержке, то детям необходима психологическая помощь.

Диагностика психологического состояния дошкольников проводилась на базе МДОУ "Детский сад № 233" г. Ярославля в декабре 2015 года.

Выборка: 16 семей: 8 однодетных, 8 многодетных.

Возраст детей, участвующих в исследовании: 5-6 лет.

Помимо дошкольников, в исследовании принимали участие мамы. Возраст мам варьировал от 25 до 37 лет.

Родители диагностировались тестом родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Дошкольники диагностировались следующими методиками:

1. Методика исследования самооценки «Лесенка» (В. Г. Щур (интерпретированная: 5 ступенек));
2. Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич);
3. Проективная методика «Рисунок семьи» (по Л. Корману)

По результатам проведённой методики «Тест родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин)» можно сделать следующие выводы об отношении родителей к детям в многодетных семьях.

Высокий уровень по шкале "Принятие / Отвержение" говорит о том, что у испытуемых имеется выраженное положительное отношение к ребёнку. Взрослые, в данном случае, принимают ребёнка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом.

Средний показатель по шкале «Кооперация» выявлен на среднем уровне. Но у пяти из восьми испытуемых (63 %) выявлен высокий уровень по данной шкале, что является признаком того, что взрослые проявляют искренний интерес к тому, что интересуется ребёнком, высоко оценивают способности ребёнка, поощряют самостоятельность и инициативу ребёнка, стараются быть с ним на равных.

По шкале «Симбиоз» выявлен высокий уровень, что достаточно для того, чтобы сделать вывод о том, что данные взрослые люди не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребёнком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, ограждать от неприятностей.

По шкале «Контроль» в многодетных семьях выявлен средний уровень, что является наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале.

По шкале «Отношение к неудачам ребёнка» выявлен низкий уровень, что свидетельствует о том, что неудачи ребенка взрослые считают случайными и верят в него.

Таким образом, можно сказать, что родители детей в многодетных семьях, которые принимали участие в исследовании, принимают своих детей такими, какие они есть, находятся в достаточно хорошей кооперации со своими детьми, не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребёнком, педагогично относятся к контролю над своим ребенком, верят в него. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что испытуемые родители детей из многодетных семей – неплохие учителя и воспитатели для своих детей.

По результатам проведенных методик для диагностики психологических особенностей детей, воспитывающихся в многодетных семьях (методика исследования самооценки «Лесенка» (В. Г. Щур (интерпретированная: 5 ступенек)); проективная методика «Несуществующее животное»; проективная методика «Рисунок семьи» (по Л. Корману)) были сделаны следующие выводы.

У всех испытуемых детей был выявлен высокий уровень самооценки, что является нормой для данной возрастной группы, но по результатам проективной методики «Несуществующее животное» следует сказать о выраженном эгоцентризме, что, соответственно, нормой не является.

В сравнении с испытуемыми детьми, воспитывающимися в однодетных семьях, следует вывод о том, что дети из многодетных семей менее склонны к агрессивности (по результатам проективных методик «Несуществующее животное», «Рисунок семьи» (по Л. Корману)).

Также, по результатам проведённых методик выявлена заинтересованность в информации, хорошее её восприятие, контроль над своими рассуждениями, выводами, решениями, высокий уровень любознательности у испытуемых детей.

Помимо этого, у детей, воспитывающихся в многодетных семьях, определены такие черты как импульсивность, тревожность.

Что касается ощущений детей в семейной ситуации, у испытуемых выявлены лишь положительные черты (относительно испытуемых детей, воспитывающихся в семьях с одним ребенком): низкий уровень тревоги, низкая конфликтность в семье, отсутствие чувства неполноценности, враждебности в семейной ситуации, также, выражено благоприятное эмоциональное в семейной обстановке, но у некоторых испытуемых определена агрессия между членами семьи на основании проективной методики «Рисунок семьи».

На основании проведенного исследования нами предложены следующие рекомендации для родителей многодетных семей и педагогов, воспитывающих их детей:

- Внимательно относится к увлечениям ребёнка, поощрять его заинтересованность, так как было выявлено, что дети из многодетных семей более любознательны и восприимчивы к информации;

- Уделять детям больше времени в общении наедине, так как у испытуемых детей из многодетных семей выявлены такие качества как

эгоцентризм и импульсивность, и положительное отношение к ребенку в многодетных семьях выявлено ниже, чем в семьях с одним ребенком, и, у 25% детей выявлено некоторое чувство неполноценности в семейной ситуации, что говорит о недостаточном внимании со стороны взрослых;

- Стараться общаться с ребенком «на равных», так как выявлены разногласия в этом отношении;

- Помогать ребёнку в осознании себя особенным человеком в окружающем его мире, так как выявлено, что большинство детей из многодетных семей относят себя к «нейтральным»;

- Как можно меньше проявлять агрессивное поведение по отношению к детям и вообще, на глазах у них. Меры воздействия на ребёнка должны быть разумными, не унижая его личность, так как у испытуемых детей выражены тревожность и лицемерие агрессии между членами семьи.

На основании результатов проведённого исследования был сделан вывод о том, что гипотеза исследования подтвердилась: семейная ситуация многодетных семей отличается от семейной ситуации однопородных семей по отношению родителей к детям, по уровню тревожности, конфликтности, чувству неполноценности, враждебности в семейной ситуации, а также, по степени агрессивности поведения и уровню самооценки дошкольников.

Чернышева Т.В.

Психологический анализ изобразительной деятельности дошкольника как средство изучения динамики развития ребенка

Развитие ребенка – лестница, ведущая вверх, ступеньки этой лестницы – разные по ширине и высоте, и, часто, периоды медленного накопления умений и навыков сменяются периодами бурного развития, перехода на новый качественный уровень. При этом, прежде чем «забраться» на следующую ступеньку, ему нужно полностью освоиться на той, на которой он «стоит». Стремление некоторых педагогов добиться интенсификации развития детей путем «переноса» школьных методик на периоды дошкольного воспитания (так называемые «школы раннего развития») с дальнейшим сокращением времени на овладение основными компетентностными навыками (чтение, письмо, счет), в начальной школе пока не получило квалифицированной оценки, но уже повлияло на результат в основной и средней школе: отмечается существенное снижение уровня навыков устного счета, грамотного письма, а самое главное – проблемы со смысловым чтением. Информационный бум наряду с максимально облегченным доступом к информации для этого возраста («смешарики» активно обсуждают многие серьезные проблемы) не только провоцируют спорные «скачки» в развитии, но и переводят в ДОУ проблемы «школьной» перегрузки, возникновение «гаджетной», «игровой» и других психологических зависимостей. Можно отмахиваться от рекомендаций возрастной психологии и дошкольной педагогики, но все равно без этапа гуления ребенок не научится речи, без каракулей - не будет письма, так и в

изобразительной деятельности без головонога не получится в последствии изображения человека. Именно поэтому важно следить за динамикой развития каждого ребенка, что мы и попытались реализовать в работе. Изучение этой динамики строилось на основе психологического анализа рисунков детей.

Фундамент для понимания важности детских рисунков был заложен такими известными психологами, как Вильям Штерн, Джеймс Селли, Георг Кершенштейнер, Коррадо Риччи и др., и педагогами, как Жан-Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Джон Раскин, Герберт Спенсер и нашим отечественным психологом Львом Семеновичем Выготским.

Чарльз Дарвин — многодетный отец, - использовал рисунки своих десяти детей для совершенствования эволюционной теории (как подтверждение гипотезы: «онтогенез повторяет филогенез»).

Известный французский психоаналитик Франсуаза Долто считала, что метод игры и спонтанного рисунка дает возможность взрослому проникнуть в существо переживаний ребенка. Рисунок - это, прежде всего изображение определенных объектов с помощью линий и красок. Нельзя пересказать рисунок, он есть сам ребенок, который рассказывает себя через рисунок. Рисунок - это какой-то фантазм, вынесенный в анализе за рамки времени; именно в этом качестве его необходимо воспринимать.

Продолжали работу над изучением детского рисунка психологи и педагоги: Валерия Сергеевна Мухина, Анатолий Александрович Смирнов, Людмила Филипповна Обухова и др. Исследуя детскую изобразительную деятельность, они выделили стадии развития рисунка (доизобразительный период: каракули, ритмические каракули, ассоциативная стадия; период примитивной изобразительности; период схематичных рисунков; период форм и линий; период правдоподобных изображений), рассматривали связь рисунка с психическими процессами, шаблонность рисунка.

Возможности анализа рисунка варьируются от более сложных профессиональных психологических методик диагностики до более простых тестов. Не каждый рисунок может быть проанализирован, нет смысла его анализировать, если ребенка поправляют во время его деятельности или подают пример или шаблон (Мухина В.С.), который он должен повторить. Сегодняшние дети так привыкают к шаблонам (это прослеживается со средних групп детского сада), что теряются, когда им говорят: «нарисуйте любой рисунок или нарисуйте, что вам хочется сейчас нарисовать». В шаблонном рисунке индивидуальность ребенка проявляется не в той необходимой и должной мере, которая требуется для анализа развития.

Именно поэтому из всех различных вариантов рисования или проективных методик в исследовательской работе был выбран «Свободный рисунок». Рисунки детей анализировались по следующим факторам, рассматриваемым в динамике развития детей от второй младшей до подготовительных групп:

- частотность выбора цветов ребенком,
- количество объектов, нарисованных ребенком,
- уровень развитости навыка штрихования.

Полученные результаты позволяют связать чисто статистические данные для выше указанных факторов с динамикой развития ребенка на указанных этапах. Дошкольник формирует и развивает свои навыки, расширяя свои знания и опыт: это отражается в его рисунках. Уже проделанная работа показывает устойчивую положительную зависимость между количеством цветов и объектов, использованных ребенком на рисунке, и его уровнем развития. Восприятие цвета ребенком тесно связано со взрослым, который знакомит ребенка с цветами, связывая их с определенными предметами. В возрасте 4-5 лет при появлении в рисунке конкретных объектов ребенок не связывает их с конкретными цветами, (так получается зеленый кот или фиолетовое яблоко), но постепенно цвет и объект связываются, группируются, создавая единое целое. При использовании в более старшем возрасте цвета, не подходящего для объекта, может быть связано с его фантастичностью. Объективизм в рисунке проявляется после каракуль, он связан с вопросом взрослого: «А что здесь нарисовано?» и накапливаемым опытом ребенка, обычно самый главный и первый объект это – «головоног». Постепенно он трансформируется в человека, то же самое происходит и с другими объектами.

Уровень сформированности навыка штриховки также имеет ровную положительную тенденцию равномерного роста по мере взросления детей. Первая штриховка ребенка-каракули, взяв в руку карандаш и подражая взрослым, он тренирует руку, давая ей свободу воли, заштриховывая весь лист или оставив загогулину, чтобы скорее перейти к чистому листу. Позже штриховка появляется на различных объектах или их частях. Заштриховывая небо, ребенок может оставить большие просветы, ему нужно показать какого оно цвета, но пока еще трудно заштриховать его полностью. Степень заштрихованности, плотность штриховки зависит от усидчивости и концентрации ребенка, что также характеризует уровень его развития.

После обработки результатов, построения графиков и их анализа нами были предложены рекомендации по использованию данной методики в ДОУ. Они необходимы, чтобы педагог не делал частых ошибок: давать ребенку советы по изображению рисунка; пытаться самому подрисовать; давать ребенку вместо предложенных карандашей ручку и т.д., либо напротив категорично отказывать ребенку в его желании рисовать, тем, чем хочется ему в данный момент (ребенок может отказаться рисовать вообще); а если ребенок все-таки отказался рисовать, не нужно заставлять его это делать насильно.

Мы хотим продолжить нашу работу по анализу рисунков дошкольников и совершенствованию данного диагностического материала. Нам необходимо продолжить анализировать рисунки детей, увеличивая репрезентативность выборки и предлагая все большему числу педагогов использовать эту методику на практике.

Многочисленные исследования показывают, что высокий уровень интеллекта, развитые умственные способности и хороший багаж знаний не являются достаточными для прогнозирования успешности учебного процесса. Всё большее внимание уделяется личностным и мотивационным предикторам успешности учебной деятельности, роль которых может оказаться не менее существенной. Исследование факторов, влияющих на динамику учебной мотивации в процессе обучения, может помочь в работе, направленной на поддержание интереса к учебе и повышение её эффективности. Перспективной теоретической основой для исследования таких факторов, по нашему мнению, является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, наиболее глубоко раскрывающая сущность внешней и внутренней мотивации деятельности.

Для эмпирического исследования мотивации и измеренной с помощью ЕГЭ школьной обученности как предикторов долгосрочной успеваемости студентов было организовано лонгитюдное исследование на протяжении 4 лет: с первого по четвертый (выпускной) курс. Объем выборки составил 73 студента шести факультетов АГГПУ из них 60 девушек и 13 юношей. Для диагностики мотивации к учебе использовалась методика «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой и др., разработанная на основе теории самодетерминации и включающая в себя семь шкал, соответствующих разным внутренним мотивам (познавательным, достиженческим, саморазвития), внешним мотивам (самоуважения, интроецированным и экстернальным) и амотивации – состоянию утраты смысла учебной деятельности. Для оценки удовлетворенности базовых потребностей в процессе учебной деятельности использовалась методика «Базовые потребности» Т.О. Гордеевой и др., измеряющая удовлетворенность потребностей в автономии (самодетерминации), компетентности и связанности (позитивных отношениях с преподавателями). Диагностика с помощью данных методик проводилась со студентами нескольких факультетов АГГПУ им. В.М. Шукшина дважды: на первом курсе в 2012 году и повторно на четвертом курсе в 2016 году.

Так как целью исследования является изучение влияния школьной обученности на успеваемость, нами был проведен анализ электронных ведомостей успеваемости после второго и седьмого семестра. В среднем результат сессии первого курса обучения 3,99 балла, при минимальной оценки 2 балла, а максимальной 5 баллов. К четвертому курсу наблюдается улучшение успеваемости до 4,39 балла, при повышении минимальной оценке до 2,5 баллов. Результаты статистического анализа с помощью t-критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что рост средней успеваемости студентов от первого курса к четвертому является статистически значимым. Это означает, что имеет место достоверная тенденция к росту средней успеваемости студентов от первого курса к последнему. Этот факт можно объяснить повышением уровня адаптации студента к обучению в ВУЗе. Также вероятно, что повышение успеваемости объясняется тем, что на старших курсах студенты изучают

преимущественно профессиональные дисциплины, в то время как вызывающие много трудностей общеобразовательные предметы изучаются на младших курсах.

Поскольку в качестве одного из предикторов долгосрочной успеваемости студентов мы рассматриваем школьную обученность, нами был проведен анализ результатов ЕГЭ. Средний балл по экзамену составил 54,53, при минимуме в 36 баллов и максимуме в 72 балла. Можно говорить о том, что при переводе баллов в отметку средний балл по ЕГЭ студентов нашей выборки колебался между тройкой и четверкой.

Анализ результатов диагностики мотивации показал, что к четвертому курсу по пяти мотивационным шкалам (познавательные мотивы, мотивы саморазвития, мотивы самоуважения, интроецированные и экстернальные мотивы) произошло снижение уровня мотивации, и только по шкале мотивов достижения и амотивации произошел подъем. Это означает, что по мере обучения в вузе снижается уровень внутренней и позитивной внешней мотивации (за исключением мотивации достижения). В то же время, непродуктивное состояние амотивации, связанное с утратой смысла учебной деятельности становится более выраженным и распространенным.

Для анализа связи показателей ЕГЭ и мотивации с динамикой успеваемости студентов были вычислены коэффициенты корреляции Пирсона со средним баллом успеваемости на каждом из курсов, а также коэффициенты частной корреляции с успеваемостью на четвертом курсе при контроле успеваемости на первом курсе. Результаты такого анализа свидетельствуют о том, что успеваемость студентов на первом курсе лучше всего предсказывается средним баллом ЕГЭ (коэффициент корреляции $r = 0,49$; $p < 0,01$), в то время как мотивация имеет меньшее значение. Из шкал академической мотивации значимую связь показала лишь шкала мотивов самоуважения ($r = 0,29$; $p < 0,05$). Об аналогичном вкладе этих переменных в успеваемость на первом курсе свидетельствуют также результаты множественного регрессионного анализа, причем полученная регрессионная модель, включающая результаты ЕГЭ и мотивы самоуважения объясняет 28% дисперсии успеваемости на первом курсе.

К четвертому курсу значение школьной обученности несколько снижается, о чем свидетельствует меньшая величина корреляции ЕГЭ и успеваемости старшекурсников ($r = 0,26$; $p < 0,05$). В то же время, академическая мотивация, измеренная на первом курсе, к четвертому курсу показывает более значительный вклад в успеваемость. В частности, мотивы самоуважения показывают более тесную связь с успеваемостью, чем на первом курсе ($r = 0,40$; $p < 0,01$). Кроме того, появляются довольно тесные связи успеваемости с показателями внутренней мотивации: познавательными мотивами ($r = 0,35$; $p < 0,01$), мотивами достижения ($r = 0,34$; $p < 0,01$) и мотивами саморазвития ($r = 0,37$; $p < 0,01$). При этом результаты регрессионного анализа говорят о том, что статистически значимым предиктором успеваемости на четвертом курсе остается лишь мотивация самоуважения, в то время как вклад ЕГЭ становится незначимым.

Таким образом, результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что вклад мотивации студентов к учебе в успешность их учебной деятельности увеличивается по мере их обучения, в то время как вклад уровня школьной обученности снижается. Если успеваемость первокурсников довольно хорошо предсказывается результатами ЕГЭ и мотивами самоуважения, то на четвертом курсе значимым предиктором остается только мотивация. Этот результат, по-видимому, отражает тот факт, что в процессе обучения в вузе школьные знания имеют довольно ограниченное значение в основном при обучении на младших курсах. Успеваемость на старших курсах в большей мере зависит от того, насколько успешно были освоены базовые профессиональные знания в ходе обучения на младших курсах (корреляция между успеваемостью на первом и четвертом курсах составила $r = 0,40$; $p < 0,01$), а также от мотивации к учебе.

Необходимо отметить, что усиление влияния мотивации на успеваемость студентов в нашей выборке парадоксальным образом сочетается с противоречивыми тенденциями на всей выборке: рост средней успеваемости от первого к четвертому курсу сопровождается снижением показателей внутренней и автономной внешней мотивации (в том числе мотивов самоуважения). Факт снижения внутренней мотивации учебной деятельности и роста внешней по мере обучения в вузе может объясняться кризисом студенческой профессиональной идентичности, приходящимся на 6–7 семестр (Ю.П. Поварёнков, 2014). После прохождения практик и приобретения углубленных профессиональных знаний нередко происходит некоторое разочарование в выбранной специальности и на смену бескорыстным познавательным мотивам выдвигаются на первый план более прагматические внешние мотивы. Следовательно, изменение соотношения внутренних и внешних мотивов учебной деятельности студентов не является признаком деградации академической мотивации, это скорее результат её естественной эволюции в ходе обучения в вузе. Сопровождающий эти перемены в мотивации рост успеваемости может отражать влияние других дополнительных факторов и его причины заслуживают специального исследования.

Шаповалов В. И.

Социально-психологическая поддержка личности в учебном процессе

Социально-психологическая поддержка личности в учебном процессе (СППЛ УП) – система мероприятий, направленная на оказание психологической помощи в развитии (становлении) полноценной конкурентоспособной личности учащегося (что включает в себя обеспечение его готовности к требуемому уровню обучения) на основе научно-обоснованной и достоверной информации, получаемой в результате комплексной социально-психологической диагностики [2].

Современная педагогическая психология рассматривает образование как сложную систему взаимосвязанных процессов обучения и воспитания, обеспечивающую формирование конкурентоспособной личности. СППЛ УП

является интегральной частью образования, роль которой в условиях демократизации общества особенно актуальна и велика в связи с требованиями общества к качеству подготовки будущих профессиональных кадров. Сегодня каждому понятно, что это качество закладывается в недрах школьного развития личности. Школа, говоря языком финансистов, наилучшая форма вложения национального капитала, ибо отсюда общество рассчитывает получить самые верные и самые большие прибыли.

СППЛ УП осуществляется на основе данных психологической диагностики различных сторон личности учащегося. Часто именно некорректное использование методического и практического инструментария, который находится в арсенале психодиагностики, делает некорректным или невозможным осуществление другой работы в рамках социально-психологической поддержки личности в учебном процессе – психологического консультирования, коррекции поведения, ротации учащихся по образовательным уровням, реализации личностно-ориентированного обучения и другой. Действительно, в какой бы форме не осуществлялась психологическая поддержка личности в процессе обучения, она обладает общей характеристикой – индивидуализированностью своей направленности. Эта индивидуализация базируется на глубоком проникновении в личность учащегося, особенности его психической структуры, мотивы поведения, чувства, переживания, установки, структуру взаимоотношений с окружающими и т. д. Для такого проникновения недостаточно одного лишь психологического чутья и интуиции, требуются специальные – психодиагностические методы.

Таким образом, внедрение социально-психологической поддержки личности в процессе обучения на основе новейших методов психологической диагностики с целью формирования конкурентоспособной личности является актуальным и насущным.

С позиции научной и практической педагогической психологии можно выделить ряд утверждений, которые по нашему мнению должны составлять методологическую основу СППЛ УП.

1. Системный подход рассматривает личность учащегося как систему, представляющую собой саморазвивающееся целое, которое в процессе своего индивидуального развития проходит последовательно этапы усложнения и дифференциации. Задача СППЛ УП выявить особенности и потенциальные возможности индивидуального развития каждого учащегося с точки зрения готовности обучаться в той или иной возрастной группе или к реализации будущей профессиональной деятельности и актуализировать их в процессе обучения.

2. Личности учащегося присуще постоянное развитие, в ходе которого происходят качественные изменения, как всей системы, так и отдельных ее структурных элементов. Задача службы СППЛ УП проследить весь сложный путь развития учащегося, вовремя отмечая прогрессивные тенденции, либо отставания в этом процессе, выявляя т. н. «зоны ближайшего развития» и основные ориентиры для наиболее целесообразного формирования тех или иных показателей учебного и воспитательного процессов, а затем и

профессионального самоопределения личности. Осуществить такую работу возможно только на основе компьютерной базы данных, получаемой в лонгитюдном обследовании, и используя современные методы комплексной обработки полученной информации о различных сторонах личности учащегося [3].

3. Целенаправленное формирование личности студента требует знания общих закономерностей его развития, выявления источников и условий, при которых это развитие происходит и происходило. Ясное понимание этих закономерностей и их особенностей на том или ином этапе жизни дает возможность научно обоснованно строить соответствующую работу. Однако, до настоящего времени многие преподаватели действуют при этом ситуационно, реагируя прямыми воздействиями на те или иные поступки или нарушения студентом норм поведения, не учитывая особенностей формирования личности и развития психических процессов именно данного учащегося. По сути дела на сегодняшний день у преподавателя в процессе формирования воспитательного или обучающего воздействия нет целостной картины объекта (учащегося), на которого направлены эти воздействия. Такой целостной картиной, позволяющей преподавателю в малейшей подробности увидеть объект своего воздействия, может являться компьютерная индивидуальная характеристика учащегося. При необходимости она может быть распечатана на принтере для подробного знакомства с ней. Сохраняясь в компьютере, индивидуальная характеристика постоянно пополняется (по результатам лонгитюдных обследований) и видоизменяется, отражая весь путь и особенности развития конкретной личности и формирования его психических процессов. Психологу-практику такая подробная динамически изменяющаяся характеристика дает возможность выявлять «болевые» точки в психологическом, социально-психологическом, психофизиологическом и психофизическом развитии студента и вовремя реагировать на них через систему социально-психологической поддержки формирования его как целостной конкурентоспособной личности.

Некоторые характеристики СППЛ УП (в соответствии с принципами гуманистического подхода воспитания полноценной личности).

1. СППЛ УП – это процесс, в котором в системном взаимодействии участвуют как преподаватель, так и студент (многие современные отечественные теории «являются моделями лишь деятельности учащихся и по своей сути являются не теориями обучения, а теориями учения ...» (В. А. Якунин) [4].

Здесь задача СППЛ УП – помочь преподавателю и студентам эффективно взаимодействовать в группе – принимать совместные решения, обсуждать проблемы в партнерской беседе, адекватно оценивать ситуацию и свой вклад в общее дело, совместно решать возникающие противоречия и конфликты, оценивать работоспособность группы и ее членов, уметь реализовывать при необходимости рефлексивное, эмпатийное, конгруэнтное и другие виды поведения и т. д.

2. Преподаватель в процессе обучения и воспитания «не формирует

человека, стараясь отлить его в форме, задуманной ранее, а помогает студенту найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забито, спрятано» (К. Роджерс) [1].

Здесь задача СППЛ УП – обеспечить студента и преподавателя методами адекватной диагностики и анализа внутренних психологических процессов, свойств и состояний.

3. Учащийся может научиться чему-либо лишь самообучаясь, так как учение это не только усвоение знаний, а «изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта учащегося, связанного со всей его личностью».

Важная задача СППЛ УП – помочь студенту в овладении им умениями и навыками самообучения, а преподавателю – умениями и навыками «помогающих отношений».

4. Самообучение, вовлекая всего человека – его чувства, отношения, мысли и действия в процесс обучения, делает учащегося ответственным, независимым, творческим, уверенным в себе, самостоятельным, самокритичным, умеющим давать себе адекватную самооценку и актуализировать свои потенциальные возможности, реализующим принципы интернального поведения (внутренняя локализация контроля за свои поступки).

Если же внутренний опыт не изменяется, механически закреплённые знания бесполезны, они забываются, не играя никакой роли в жизни учащегося, а сам учащийся не развивается.

Здесь задача СПП УП – помочь студентам в их профессиональном самоопределении – процессе самостоятельного и целенаправленного проектирования и обустройства своей профессиональной карьеры и жизненного пути активным и самостоятельным человеком на основе сформированных у него знаний, свободного осознанного самостоятельного выбора и с учетом потребностей социума.

Литература

1. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
2. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии меренджмента / учеб. пособие. – Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2011. – 144 с.
3. Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования / монография. – Сочи: Изд-во СГУТиКД, 2004. – 244 с.
4. Якунин В. А. Педагогическая психология. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

Шуванова В.П., Шуванов И.Б., Шуванова В.И.

Педагогическое управление процессом формирования социального взаимодействия старших дошкольников

Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления, направленный на повышение эффективности педагогического процесса. Исходя из

приведенного определения, любой педагог (воспитатель) является, по сути, менеджером учебно-воспитательного процесса (как субъект управления им), а в данном случае – менеджером процесса формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников.

Педагогический менеджмент предполагает учет введенных ранее компонентов структуры опыта социального взаимодействия старших дошкольников (*мотивационно-ценностный, гностический, проектировочный, организационно-деятельностный, креативный*) в их системной взаимосвязи, что позволяет рассматривать процесс формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников с учетом принципов целостности и управляемости.

В педагогической деятельности учителя (воспитателя) целенаправленная организация социального взаимодействия детей в совместной художественно-творческой деятельности обеспечивает качество формирования опыта социального взаимодействия. Реализуя другой принцип педагогического менеджмента - ситуативности, воспитатель принимает управленческое решение, исходя из конкретной ситуации, т.е. по конкретным результатам, учитывая, насколько достигнута поставленная цель формирования опыта социального взаимодействия.

Педагогический менеджмент имеет свои особенности и присущие ему закономерности. Эти особенности выражаются в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда педагога-воспитателя. В нашем случае предметом труда педагога-воспитателя является художественно-творческая деятельность управляемого субъекта (дошкольников) и их взаимодействие в этой деятельности; продуктом труда – информация; орудием труда – язык, слово, речь. Результатом труда воспитательно-образовательного процесса является уровень сформированности опыта социального взаимодействия объекта управления – старших дошкольников.

Как теоретико-методологическая основа управления процессом формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников, педагогический менеджмент может быть представлен в определенном наборе *проектных позиций* [Тюников Ю.С.]. Каждая такая позиция отражает существенные особенности педагогического менеджмента и вместе с тем позволяет продвинуться в вопросах построения целостного процесса формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности:

Проектная позиция 1 «Ограничения и барьеры формирования опыта социального взаимодействия дошкольников». С точки зрения педагогического менеджмента для эффективного управления процессом формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников необходимо иметь четкое представление об объекте управления, его специфике. На основе обобщения результатов психолого-педагогических исследований были выявлены психологические особенности старших дошкольников, служащие предпосылками для формирования опыта социального в различных видах деятельности: особая чувствительность к социальным влияниям, стремление к

взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми и сверстниками, способность к произвольному, опосредованному взаимодействию, осознание себя как субъекта коллективной деятельности и коллективных взаимоотношений, изменение ориентации взаимодействия со взрослыми на сверстников, переход к внеситуативно-личностной форме взаимодействия, избирательность в общении, ведущая роль игры, слитность моральных чувств и знаний и др. Однако такой информации недостаточно для понимания специфики процесса формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников как сложного управленческого процесса, связанного прежде всего с особенностями управляемой системы — ребенком дошкольного возраста. С позиций педагогического менеджмента необходимо также выявить ограничения формирования опыта социального взаимодействия в старшем дошкольном возрасте. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить такие *ограничения*:

- низкий (зачаточный) уровень целеполагания, мотивации, организации, планирования своего и совместного взаимодействия (как операций, так и действий), и тем более полноценной деятельности;
- низкий уровень ответственности;
- при высокой потребности в социальных взаимодействиях старшим дошкольникам сложно организовать адекватное общение (коммуникацию);
- многие дети этого возраста эмоционально неуравновешены, что приводит к возникновению спонтанных конфликтных ситуаций, к продуктивному разрешению которых многие дошкольники не готовы;
- высокий уровень вероятностной неопределенности в поступках и действиях;
- слабая саморегуляция;
- низкая способность к самооценке и самоконтролю (отсутствие рефлексии и незнание этого механизма «познания себя в системе других»);
- невнимательность и др.

Перечисленные характеристики старших дошкольников связаны в основном с неспособностью к осознанной регуляции своего поведения и выступают значимыми барьерами в процессе управления их социальным взаимодействием.

Все перечисленные ограничения старших дошкольников как управляемой системы так или иначе связаны с процессом управления / самоуправления, регуляцией / саморегуляцией их поведения в социальном взаимодействии, что вполне естественно для данного периода жизни ребенка.

Также необходимо отметить, что ограничением формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников выступает неравномерность развития в дошкольном возрасте: одни дети опережают в своем развитии сверстников (т.е. приближаются по уровню развития к младшим школьникам), а другие отстают (находятся на уровне среднего дошкольного возраста). Это ограничение также необходимо учитывать воспитателю-управленцу, используя индивидуальный подход и варьируя управленческие сценарии.

Описанные выше ограничения в процессе социального взаимодействия старших дошкольников проявляются в выборе низко- и среднепродуктивных сценариев такого взаимодействия, а также в возникновении барьеров такого взаимодействия, и неспособности детей самостоятельно их преодолеть. Снятию ограничений будет способствовать коррекция низко- и среднепродуктивных сценариев социального взаимодействия и оказание детям помощи в преодолении барьеров такого взаимодействия. Следует отметить, что в процессе социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности наблюдается взаимосвязь барьеров социального взаимодействия и барьеров художественно-творческой деятельности.

Для педагога как управленца перечисленные ограничения и барьеры являются точкой отсчета, с которой начинается формирование опыта социального взаимодействия старших дошкольников как преодоление перечисленных недостатков. Преимущества педагогического менеджмента в том, что он вскрывает специфику детей старшего дошкольного возраста: (1) с позиции педагога/воспитателя как управляющей системы; (2) с позиции самого ребенка как самоуправляющей (саморегулирующей) системы. Для нас как исследователя перечисленные ограничения являются информацией: (1) для разработки проектных характеристик проектируемого процесса и образовательной программы формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности; (2) для выбора и варьирования управленческих сценариев «воспитатель – группа дошкольников», детерминированных уровнем развития управляемого объекта (ребенка).

Проектная позиция 2 «Типовые сценарии социального взаимодействия». Более эффективному управлению социальным взаимодействием старших дошкольников способствует выявление генерируемых детьми типовых сценариев такого взаимодействия с различной степенью продуктивности и подбор соответствующих управленческих сценариев. Мы описали типовые сценарии социального взаимодействия старших дошкольников с различной степенью продуктивности по шкалам «обособление – объединение», «руководство – подчинение», «эгоизм – альтруизм», «подражание – творчество». Данные сценарии педагогу-управленцу необходимо брать за основу при подборе управленческих сценариев.

Проектная позиция 3 «Управленческие отношения». Анализ основных положений теории инновационного менеджмента привел нас к выводу о том, что наиболее эффективными для формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников являются управленческие отношения «воспитатель – группа детей», основанные на *разумном балансе централизма и самостоятельности* и построенные по *принципу сбалансированного приоритета*.

Функционирование и развитие общественного организма осуществляется как диалектическое единство движения социального целого и его отдельных элементов. Отсюда возникает необходимость выполнения одновременно как

общих, так и частных функций в социальном управлении, иерархичности субъектов управленческой деятельности, что порождает соответствующую систему управленческих отношений. Одним из видов таких отношений являются отношения *централизма и самостоятельности*. Обе стороны этих отношений органически присущи деятельности субъектов управления, существуют неразрывно, в диалектическом единстве. Свое конкретное выражение отношения централизма и самостоятельности находят в распределении прав и обязанностей между отдельными участниками управленческого процесса. Отношения *централизма* — это формы связи между вышестоящими и нижестоящими субъектами управленческих отношений по поводу реализации управленческих функций, при которых вышестоящие органы управления имеют права и обязанности определять содержание и направленность деятельности нижестоящих в соответствии с движением к общей цели в пределах единого объекта управления. При этом положение вышестоящего или нижестоящего субъекта управленческих отношений определяется в зависимости от выполнения общих или частных функций управления. Такого рода отношения существуют, например, между общегосударственным аппаратом и отраслями, отраслями и объединениями, предприятиями, предприятием и цехами, их органами управления. Отношения *самостоятельности* предполагают наличие у субъектов управленческих отношений круга прав и обязанностей, которые дают возможность им определять содержание и направленность деятельности в соответствии со своими интересами, не игнорируя в то же время общих интересов. Две стороны отношений — централизм и самостоятельность — в деятельности субъектов управления взаимно дополняют друг друга. Чем больше прав и обязанностей у одних, тем меньше их у других. Работа механизма социального управления требует определенного соответствия между централизмом и самостоятельностью. Централизм в управленческих отношениях оправдан лишь в той мере, в которой он необходим для обеспечения движения объекта управления к общей цели. Единство централизма и самостоятельности в деятельности субъекта управления диалектично, имеет противоречивый характер. Определенные противоречия между интересами нижестоящих и вышестоящих участников управленческого процесса возникают в силу отличия их положения в системе управленческих отношений, наличия особых интересов у каждого из них. Превалирование особых интересов вышестоящих органов управления приводит к стремлению расширить свои права, усилить централизацию, а у нижестоящих — как можно полнее освободиться от нее.

Преодоление негативной тенденции к чрезмерной централизации в социальном управлении требует перераспределения прав и обязанностей между вышестоящими и нижестоящими органами управления в пользу последних, ограничения прав и обязанностей вышестоящих органов теми, которые необходимы для обеспечения общей цели управления. Особенно важно создание условий, определение гарантий невмешательства в деятельность нижестоящих участников управленческого процесса со стороны вышестоящих вне рамок их установленных полномочий. В свою очередь, должна быть

обеспечена способность вышестоящих органов воздействовать на нижестоящие для приведения их деятельности в соответствие с общественно необходимыми требованиями. Отсутствие такой способности приводит к развитию группового эгоизма, дезорганизирующего жизнь общества, о чем свидетельствует практика первых лет осуществления перестройки экономической системы в нашей стране. Принципом, на базе которого происходит распределение функций, полномочий, прав и обязанностей между субъектами управления, является *сбалансированный приоритет*. Он предполагает создание в сфере взаимодействия субъектов нескольких зон. Первая — зона приоритета одного субъекта управления, включающая совокупность функций, решающая роль в осуществлении которых принадлежит данному субъекту. Вторая — зона приоритета другого субъекта управления. Третья — зона паритета, где оба субъекта равноправны, решения принимаются на основе общего согласия сторон, консенсуса. В зонах приоритета деятельность каждого из субъектов может развиваться самостоятельно. Они являются независимыми и полноправными в рамках установленных полномочий. Исключается вмешательство в дела друг друга. Зона паритета является зоной, где пересекаются общие и особые интересы субъектов управления. Здесь создаются возможности для отыскания взаимоприемлемых, согласованных решений, что позволяет учесть многообразие интересов на пути совместного достижения поставленной цели. Конкретная совокупность функций, прав и обязанностей, составляющая содержание зон приоритета и паритета, зависит от особенностей управленческой деятельности, характера выполняемых задач. С их изменением меняется и содержание зон с сохранением общего принципа организации.

Проектная позиция 4 «Образовательная среда» — для эффективного управления процессом формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности должна быть создана образовательная среда, отвечающая следующим требованиям:

- развивающий характер — направленность на зону ближайшего развития социального взаимодействия дошкольников, преодоление ограничений и барьеров такого взаимодействия;
- включение дополнительных стимулов в виде игрушек, игры, высоких образцов произведений искусства;
- вариативность — использование разнообразных форм организации совместной художественно-творческой деятельности;
- гуманистическая направленность — включение гуманистических ценностей в содержание художественно-творческой деятельности детей;
- креативность — наличие образцов художественного творчества; предоставление каждому ребенку возможностей для самореализации, творческого самовыражения; отказ от навязчивых инструкций, нравоучений, морализирования; стимулирование и психолого-педагогическая поддержка инициативы, самостоятельности, активности детей; создание условий, стимулирующих детей к выполнению совместной художественно-творческой

деятельности как на занятиях по инициативе воспитателя, так и в свободной жизнедеятельности по собственной инициативе.

Проектная позиция 5 «Организационные изменения» – в педагогический процесс с позиций педагогического менеджмента вносятся следующие организационные изменения:

- сценарный подход к управлению социальным взаимодействием старших дошкольников;
- систематическая организация совместных форм художественно-творческой деятельности, а также совместных форм других видов деятельности детей (игровой, познавательной, трудовой);
- привлечение психолога, музыкального руководителя, родителей в качестве субъектов управления социальным взаимодействием детей.

Проектная позиция 6 «Типы педагогического регулирования» предполагает использование педагогом как субъектом управления различных типов педагогического регулирования социального взаимодействия детей. Проведенный анализ педагогической теории и практики показал целесообразность использования с целью педагогического регулирования социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности следующих типов регулирования, предложенных В.Н. Белкиной: обучающе-корректирующего, направляюще-корректирующего, направляющего.

Обучающе-корректирующий тип регулирования характеризуется следующими чертами:

- ориентацией на развитие у участников взаимодействия операциональной его стороны (способов общения и первоначальных способов совместных действий);
- стремлением педагога помочь участникам взаимодействия в овладении индивидуальными способами выполнения действий, закреплении достигнутых результатов;
- выбором взрослым доступных детям дошкольного возраста видов совместной деятельности – игры, конструирования и простейших заданий по труду;
- использованием педагогом фронтальных, групповых и индивидуальных бесед о сущности взаимодействия («Что значит делать что-то вместе»);
- демонстрацией образцов поведения и действий;
- внесением поправок в поведение ребенка или выполнение им действий по просьбе самого – ребенка или сверстников в случае конфликта;
- непосредственной включенностью взрослого в процесс общения или совместных действий в качестве посредника (педагога) или партнера.

Направляюще-корректирующий тип педагогического регулирования отличается:

- ориентацией педагога на развитие у детей осознанного включения во взаимодействие со сверстниками, целеполагания и планирования совместных действий;

- направленностью участия взрослого на развитие децентрации и основ рефлексии у участников взаимодействия, что важно для понимания ими мотивов и действий друг друга;

- в развитии операционального компонента взаимодействия акцентом на способы согласовывания индивидуальных действий участниками общения и совместной деятельности;

- стимулированием самостоятельного решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия детей;

- расширением видов продуктивной деятельности, в частности, конструирования;

- включением взрослого в процесс взаимодействия в качестве лидера или партнера.

Для *направляющего типа* педагогического регулирования взаимодействия детей характерны следующие особенности:

- ориентация на развитие у каждого участника взаимодействия индивидуального стиля социального поведения (выполняемая во взаимодействии роль, адекватные способы поведения, индивидуальный уровень деятельностных умений, пристрастия в выборе форм контактов с другими детьми, уровень творчества, рефлексии, эмпатии и т.д.);

- направленность на расширение и усложнение содержания и форм взаимодействия детей;

- стимулирование творчества и инициативы каждого участника;

- включение взрослого в процесс взаимодействия детей в качестве равноправного партнера.

Мы считаем, что выбор типа регулирования зависит от генерируемых ребенком типовых сценариев социального взаимодействия: для низкопродуктивных сценариев социального взаимодействия необходимо использовать обучающее-корректирующий тип педагогического регулирования, для среднепродуктивных – направляюще-корректирующий, для высокопродуктивных – направляющий.

В целом выделенные проектные позиции педагогического менеджмента в практике дошкольного образования становятся стратегическими позициями скоординированной деятельности воспитателей, психолога, родителей по формированию опыта социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности.



Раздел 2

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Балин В.Д.

Зависимость структурных характеристик устных сообщений от психического состояния говорящего

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда по теме «Разработка проблемы целостного человека в отечественной и мировой психологии (1960-2010 гг)» код 14-06-00668

Психология обладает обширным методическим арсеналом, но качественная экспертиза с помощью тестов трудоемка, требует временных затрат, из чего следует, что арсенал психологов следует пополнить компактным, но надежным диагностическим средством, не требующим длительного контакта эксперта с объектом.

Тесты обладают такими недостатками. 1. Большинство требуют времени для обследования и интерпретации результатов; это вызывает утомление испытуемого и может исказить результаты. 2. Большинство тестов можно использовать однократно: они чувствительны к «утечке» информации. 3. Тест — отражение исходной концепции, которая может быть угадана испытуемым. 4. Он требует заинтересованного отношения испытуемого к процедуре тестирования, что не всегда может быть проконтролировано. 5. Тест зависим от культурных и социальных факторов. 6. Тесты быстро устаревают.

Представляется весьма перспективным использование речевой продукции человека для определения его состояния и индивидуально-психологических особенностей.

Организация исследования и испытуемые. В исследовании приняли участие 86 студентов психологического факультета СПбГУ дневной и вечерней форм обучения в возрасте 18-32 лет, среди которых 7 юношей и 79 девушек. Запись текстов и их расшифровка производилась М.А. Куцеровой.

Методики: Регистрировались характеристики текста, психологические и ряд физиологических параметров. В данном сообщении будут описаны только результаты обработки 19 характеристик текста в их сравнении с показателями тревоги. Для измерения тревоги использовались тесты: шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Личностная шкала проявлений тревоги (J.Taylor, 1953, адаптация Т.А. Немчина, 1966).

Процедура исследования состояла в том, что испытуемые наговаривали текст на тему «Мое хобби» на магнитофон. Записи расшифровывались и вся дальнейшая работа производилась с письменными реализациями сообщения. Рассчитывались такие параметры текста: общее время интервью, число предложений, средний размер предложения, число незаконченных

предложений, темп речи, количество существительных, местоимений, прилагательных, глаголов, модальных глаголов, причастий, деепричастий, наречий, числительных, количество пауз, количество сорных слов, явления проявления «телеграфного стиля» и незакрепленности места зависимых членов предложения по отношению к главным, явления отсутствия согласования между отдельными частями высказывания.

В данной статье описываются результаты обработки только структурных характеристик речевых сообщений.

Разбивка общей выборки испытуемых на подгруппы. Все испытуемые были разбиты на 7 подгрупп на основе их индивидуальных значений по показателям: а) личностная тревога; б) ситуативная тревога (в обоих случаях использовался тест Спилбергера-Ханина); в) тест Тейлор. Использовалась процедура получения шкальных оценок на основе построенного эмпирического распределения признака и использования рангового процента. (Gutjahr W.1971; Балин В.Д. 2015). Суть метода состоит в том, что эмпирическое распределение признака сначала преобразуется в нормальное, а затем делится на нужное число классов с помощью стандартного отклонения (σ). Число классов шкалы связано с числом испытуемых таким образом: квадрат числа классов должен быть меньше или равен числу испытуемых.

Получилось такие распределения показателей тревоги по классам-подгруппам (соответственно ситуативная тревога, личностная тревога и тревога по Тейлор). I класс — 0-7 баллов, 0-24, 0-3; II класс — 8-12, 25-29, 4-8; III класс — 13-20, 30-35, 9-13; IV класс — 21-28, 36-44, 14-22; V класс — 29-39, 45-54, 23-31; VI класс — 40-50, 55-62, 32-36; VII класс — больше или равно 51, больше или равно 63, больше или равно 37 баллов. На практике оказалось, что по всем трем показателям тревоги большинство испытуемых распределились только по 5 средним подгруппам, а в крайние попали по 1-2 испытуемых. Для дальнейшей обработки брались только данные 2-3-4-5-6 классов (подгрупп).

Определение структурных характеристик текста. Для обработки использовались 19 описанных выше характеристик текста. Поскольку данные по тревожности были получены с помощью трех шкал, то и обработка производилась отдельно для каждой из шкал. Другими словами, у нас получилось 5 подгрупп испытуемых для шкалы личностной тревоги, 5 подгрупп для шкалы ситуативной тревоги и 5 подгрупп для шкалы тревоги по Тейлор. Для каждой из подгрупп (всего их 15) были подсчитаны корреляции по Пирсону. Таким образом, материалом для дальнейшей обработки послужили 15 корреляционных матриц. Для каждой из матриц подсчитывались следующие структурные характеристики текста: 1. Количество значимых корреляций в матрице; 2. Сумма значимых корреляций в матрице, взятых по модулю; 3. Модуль средней значимой корреляции в матрице; 4. Общая сумма модулей корреляций в матрице; 5. Коэффициент суммы внутренних связей в матрице (СВС), подсчитанный по формуле: $СВС = \text{сумма значимых корреляций в матрице} / \text{общая сумма корреляций в матрице}$. Все взято по модулю.

Основные результаты. Основная гипотеза, из которой исходили при планировании данного исследования, состояла в том, что при увеличении общего уровня тревоги текст будет разрушаться. Стадии разрушения текста будут соответствовать разным типам геометрических инвариантов. Геометрическая интерпретация инвариантов состоит в том, что решают, какие преобразования можно сделать с образом отображаемого объекта на плоскости проекции. Восприятие, например, в разных условиях можно рассматривать формально как переход от одной системы координат к другой, независимо от того, за счет каких механизмов оно производится. Нужно найти закон преобразования координат при переходе от одной системы координат к другой. Известны несколько фаз развития-разрушения фигуры.

Метрический инвариант. Осуществляется поворот плоскости отражения во второй взятой системе координат вокруг точки «0», либо перемещается объект. Здесь не меняются расстояния между точками, отношение, в котором точка делит отрезок, длина вектора, скалярное произведение двух векторов, угол между двумя прямыми, расположение трех точек на одной прямой, параллельность, перпендикулярность двух прямых. При переходе от группы *движений* к группе *движений и отражений* теряется инвариантность тех свойств фигуры, которые связаны с понятием *ориентации* на плоскости. Всякий метрический инвариант — инвариант группы движений.

Инвариант подобия. Все координаты объекта умножаются на некоторый коэффициент ρ . Это — геометрические преобразования с центром в начале координат и с коэффициентом гомотетии ρ . Гомотетия (от греческого — равнорасположенный): прямое или обратное относительно одной точки (центра гомотетии) расположение подобных друг другу фигур. Выражение, которое при каком-либо преобразовании приобретает лишь множитель, зависящий только от параметров преобразования, называется *относительным инвариантом* преобразования. Выражение, которое совсем не меняется при преобразовании, называется *абсолютным инвариантом*. Длина отрезка и площадь треугольника не будут абсолютными инвариантами, а только относительными, отношение же длин двух отрезков или площадей — инвариант абсолютный. Не сохраняются длины, площади. Сохраняются прямолинейное расположение точек, параллельность прямых, угол между прямыми.

Аффинный инвариант. Можно объект растянуть или сжать либо вдоль одной из координатных осей, либо под некоторым углом относительно начала координат. Аффинными будут такие понятия: прямая, отрезок прямой, середина отрезка, параллельные прямые, треугольник, четырехугольник (параллелограмм, трапеция), сумма двух векторов, параллельное перенесение, центр линии 2-го порядка и ее диаметр, сопряженный данному направлению, асимптотические направления кривой 2-го порядка. Не инвариантными являются равенство непараллельных отрезков, перпендикулярность прямых, равносторонний треугольник, прямоугольный треугольник, ромб, прямоугольник, окружность, вращение вектора вокруг точки, оси, линии 2-го

порядка. Все треугольники аффинно-эквивалентны между собой, также как аффинно-эквивалентны все параллелограммы.

Проективные инварианты. При проективном преобразовании плоскости и точки, лежащие на прямой, переходят в точки, также расположенные на одной и той же прямой. В проективной плоскости не только две различные точки однозначно определяют прямую, но и обратно — две различные прямые всегда пересекаются в одной и той же точке. Точки, лежащие на одной прямой, образуют прямолинейный ряд точек. Три точки, лежащие на одной прямой, — зависимые, не лежащие — независимые. Линии 2-го порядка при таком преобразовании переходят в линии 2-го порядка. Параллельные прямые могут пересекаться. Все треугольники, как и все четырехугольники, одинаковы. Точки, лежащие на одной прямой, переходят в точки, лежащие на одной прямой. Здесь нет понятия эллипс, гипербола, парабола, в отличие от аффинного инварианта. В аффинной геометрии остается деление на эллипс, параболы, но все эллипсы в ней одинаковы, то же относится к гиперболам и параболам, понятие окружности теряет смысл. В проективной геометрии исчезают различия между эллипсами, гиперболами, параболами.

Топологический инвариант. К проведенным преобразованиям проекционной плоскости добавляют новое: сворачивают ее, например, в полусферу, с неравными произвольными сторонами. То, что останется от объекта является наиболее фундаментальными свойствами фигуры: связность, компактность, размерность, вес, фундаментальная группа, группы гомологии. Здесь любые замкнутые пространства эквивалентны, нет понятия прямой, кривой (Вейль Г., 1947, Гуревич Г.Б., 1948).

Предполагалось, что в оптимальном состоянии текст будет соответствовать уровню метрического инварианта, а при чрезмерной тревоге испытуемый будет только называть слова, не соединяя их в предложения, что соответствует топологическому инварианту. Результаты оказались несколько неожиданными. Наиболее характерны результаты подсчета СВС. Эти показатели были усреднены для трех рассматриваемых методик и их значения таковы: подгруппа 2 — 0,19; подгруппа 3 — 0,3; подгруппа 4 — 0,41; подгруппа 5 — 0,35 и подгруппа 6 — 0,33. Другими словами, первоначальное увеличение уровня тревоги приводит к усилению связей между характеристиками текста (значения СВС от 0,19 первоначальных во 2-й подгруппе увеличиваются до 0,3 в 3-й подгруппе и продолжают увеличиваться до 0,41 в 4-й подгруппе). На уровне 4-й подгруппы находится точка перегиба графика зависимости СВС от уровня тревоги, а затем наступает уменьшение СВС: в 5-й подгруппе СВС равна 0,35, а в 6-й СВС равно 0,33, не опускаясь до исходного уровня 0,19, характерного для 2-й (исходной в нашем случае) подгруппы.

О чем это говорит? Как видно, текст «сопротивляется» своему разрушению. Его структура остается на уровне инвариантов «подобие-аффинный-проекция». Это одновременно говорит о том, что названные тесты измеряют только средние возможные значения тревожности, не отражая ее

крайних значений. Требуются дальнейшие исследования зависимости структурных характеристик устных сообщений от тревоги, где будут изучены крайние группы (в нашем случае 1 и 7) испытуемых. В сущности, мы столкнулись с новым вариантом закона Йеркса-Додсона об U-образной зависимости психологической продуктивности от активации. Помимо этого, есть основание предполагать, что закон фазовости восприятия, описанный Н. Ланге, Б.Ф.Ломовым и Л.М. Веккером, носит общепсихологический характер. Его можно применять не только для случая восприятия, как это обычно и делается, но и распространить на случаи изменения состояния, и, по некоторым данным, и для памяти и внимания.

Босенко М.В.

Личностные ресурсы психологического благополучия студентов

В психологической научной литературе существуют различные подходы к определению понятия, структуры, факторов, детерминант и предпосылок психологического благополучия личности. Но до сих пор феномен психологического благополучия остается мало изученным и в зарубежной, и в отечественной психологии.

В психологии под психологическим благополучием традиционно понимается эмоциональное состояние индивида, субъективное переживание счастья, субъективные суждения индивида об удовлетворенности жизнью (Н. Брэдберн, Э. Динер); субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия (К. Рифф). Согласно Д.А. Леонтьеву, благополучие детерминируется смыслом жизни. Куликов Л.В. отмечает, что благополучие личности формируется из социального, духовного, физического (телесного), материального, психологического (душевного комфорта) элементов.

Р.М. Шамионов считает психологическое (субъективное) благополучие интегральным социально-психологическим образованием. Он выделяет в структуре этого феномена комплекс представлений человека об отдельных сторонах своего бытия и преобладающий эмоциональный тон в отношении личности к разнообразным сторонам жизни.

В исследованиях Фесенко П.П. и Шевеленковой Т.Д. выявлена связь психологического благополучия с базовыми человеческими ценностями и потребностями.

Среди факторов, детерминирующих психологическое благополучие личности разные авторы выделяют систему отношений личности к себе, миру и окружающим (Павлоцкая Я.И.); личностные характеристики (экстраверсия, эмоциональная устойчивость, оценка человеком себя, самоуспешность (Ригби Б. и Хьюбнер Ю., Бучацкая М. В., Пучкова Г.Л., Созонотов А. Е.); возраст, пол, состояние здоровья, уровень образования, статуса, культурной и этнической принадлежности (Козьмина Л.Б.).

Мы согласны с мнением Ширяевой О.С. указывающей, что психологическое благополучие представляет собой совокупность личностных

ресурсов, которая обеспечивает субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда». А под личностными ресурсами, вслед за Педановой Е.Ю., понимаем психологические свойства человека, которые позволяют более эффективно функционировать и добиваться успехов, преодолевать стрессы и справляться с жизненными трудностями.

На основании вышесказанного мы сформулировали проблемный вопрос: каков характер взаимосвязи личностных ресурсов и параметров психологического благополучия студентов, обучающихся на направлении Психология? Значимость поиска ответа на этот вопрос обусловлена тем, что во время вузовской подготовки студентам-психологам необходимо научиться диагностировать, развивать и управлять собственными личностными ресурсами, так как именно это повысит эффективность их профессионального становления, обретения ими профессиональной позиции.

В исследовании приняли участие 117 студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения, обучающихся на направлении Психология факультета Управления и психологии КубГУ.

Компоненты психологического благополучия студентов-психологов мы изучали с помощью методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (версия Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко).

В качестве параметров личностных ресурсов рассматривались шкалы оригинальной методики («положительные отношения с другими», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цели в жизни», «самопринятие») и показатели, выделенные авторами адаптации («баланс аффекта», «осмысленность жизни», «человек как открытая система»).

Переменные, характеризующие личностные ресурсы, были выделены с помощью теста «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), методики исследования самооценки личности (С.А. Будасси), методики исследования самоотношения (МИС) (С.Р. Пантелеев).

Для исследования взаимосвязей между осмысленностью жизни, смыслжизненными ориентациями, самооценкой, показателями самоотношения и психологическим благополучием личности студентов мы провели анализ корреляционных зависимостей между показателями методик с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Следует отметить, что все компоненты психологического благополучия связаны с осмысленностью жизни и основными смыслжизненными ориентациями ($p < 0,05$). Можно сказать, что осмысленность жизни студентов непосредственно сопряжена с ощущением счастья, общей удовлетворённостью собственной жизнью.

Между общим показателем осмысленности жизни и индексом психологического благополучия существует тесная прямая корреляционная связь ($r = 0,79$, $p < 0,05$). То есть, чем выше уровень психологического благополучия, тем выше уровень осмысленности жизни и наоборот.

Но характер взаимосвязей компонентов психологического благополучия со смыслжизненными ориентациями неравномерный. Можно поэтому выделить две группы параметров психологического благополучия студентов-психологов.

В первую группу входят параметры, которые в наибольшей степени связаны с осмысленностью жизни: «Цели в жизни», «Управление окружением» ($r=0,74$, $p<0,05$), «Самопринятие» ($r=0,72$, $p<0,05$). Во вторую группу входят параметры, имеющие значимые корреляционные связи со смысложизненными ориентациями, но их значение ниже: «Положительные отношения с другими», «Личностный рост» ($r=0,54$, $p<0,05$), и «Автономия» ($r=0,31$, $p<0,05$).

Также выявлены статистически значимые различия в структуре смысложизненных ориентаций у студентов с высоким и низким уровнем психологического благополучия.

Между общим показателем осмысленности жизни и индексом психологического благополучия существует тесная прямая корреляционная связь ($r=0,79$, $p<0,05$).

Среднегрупповой коэффициент самооценки 0,4, что говорит о преобладании заниженной самооценки в исследуемой группе студентов.

Корреляционные связи между параметрами психологического благополучия и самооценкой слабые. Это может говорить о нечетком представлении студентов о своем идеальном Я и Я реальном.

К переменным, взаимосвязанным с психологическим благополучием студентов относятся как самоуверенность ($r=0,73$, $p<0,05$), саморукводство ($r=0,61$, $p<0,05$), внутренняя конфликтность ($r=-0,61$, $p<0,05$), самообвинение ($r=-0,59$, $p<0,05$), самооценочность ($r=0,52$, $p<0,05$), отраженное самоотношение ($r=0,52$, $p<0,05$).

Можно сказать, что отношения личности к собственному Я, преобладающий эмоциональный тон в отношении личности к разнообразным сторонам жизни оказывают регулирующее влияние на общую удовлетворённость собственной жизнью.

Таким образом, в исследовании выделены переменные, характеризующие ресурсы личности студента, которые мотивируют его на позитивное функционирование и достижение психологического благополучия. К ним относятся: наличие целей в жизни, эмоциональная насыщенность, управление своей жизнью, когда источником активности является сам человек, способность свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, удовлетворенность самореализацией; отсутствие внутренних конфликтов, неудовлетворённости собой; адекватная самооценка, заинтересованность в собственном Я; самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности; духовность, богатство внутреннего мира.

Исследование личностных ресурсов психологического благополучия студентов, обучающихся на направлении Психология, важно для оптимизации процесса профессионального становления будущих психологов. Выводы исследования могут быть основой для создания и внедрения в практику различных программ психологического сопровождения студентов-психологов.

В эпоху социальных перемен и кризисов, все больше усложняющихся условий общественной жизни, человеку в особой мере необходимо сделать верный выбор жизненной линии, раскрыть свои возможности, сохранить целостность своего внутреннего мира и его совершенствование в гармонии с собой, другими людьми и жизнью в целом. В данном материале на передний план выходит «жизненная» проблематика: это работы, посвященные анализу жизненного пути, личностного развития и саморазвития, личностного и духовного роста. Становится очевидным, что познание человека в контексте жизненных ситуаций, сменяющих друг друга в процессе жизнедеятельности, способствует более глубокому и целостному представлению о ее процессах, интегративному взгляду на человека.

Наиболее распространенной среди понятий, характеризующих целостное бытие человека, является категория «жизнь», признаваемая общепсихологической и рассматривавшаяся на протяжении всей истории человечества. Среди психологических направлений разработки жизненной проблематики выделяются экзистенциальная психология, теории развития личности на протяжении всей жизни, включая событийно-биографический подход, психология жизненного пути личности, психология времени личности и др.

Определить, что такое жизнь, на протяжении веков стремились философы и писатели. Философское понимание бытия, существования являлось основным определением жизни. Жизнь телесная и стремление к ее сохранению, материальному поддержанию, жизнь нравственная как стремление к благу и счастью, жизнь духовная как возвышающаяся над обыденной — все эти стороны жизни неизменно оказывались в центре внимания философской мысли различных эпох. Конечно, эти аспекты интерпретировались по-разному, им приписывалась разная ценность. Например, эпикурейцы видели смысл жизни в наслаждении ее благами, в достижении счастья; сторонники аскетизма выступали за подавление плоти, чувств; стоики переносили цель жизни в область логических построений, оторванных от жизненных страстей. Таковы самые ранние философские толкования жизни, ее смысла, цели, которые весьма разнообразны и подчас противоположны.

В то же время следует обратить внимание на своеобразие человеческого бытия. Уникальность человека состоит в том, что ему присуще стремление осваивать как «внешний мир», частью которого он является, так и собственный «внутренний мир», при этом происходит осмысление обоих этих миров. Поэтому в научном обращении предпочтительно использовать категорию «жизнедеятельность», которая позволяет сделать акцент на активном, деятельном характере взаимодействия человека со средой. Как правило, когда говорят о жизнедеятельности, имеют ввиду уровни бытия человека (биологический, психологический, социальный).

В рамках данной статьи мы будем опираться на подход, обозначенный Е.Ю. Коржовой как «психологическое познание человека в качестве субъекта

жизнедеятельности», рассматривающий процесс жизнедеятельности в контексте многомерности человеческого бытия.

Ключевым понятием в данном подходе выступает «жизненная ситуация».

Е. Ю. Коржова говорит о том, что невозможно понять личность вне ситуации. Субъект не существует без объекта, на который он направляет свою активность. По отношению к жизнедеятельности в качестве объекта выступают дискретные жизненные ситуации, в которые вступает человек на протяжении своей жизни. Процесс жизнедеятельности может быть представлен в виде цепочки взаимодействий человека с жизненными ситуациями. В этих взаимодействиях изменяется как человек, так и сама жизненная ситуация. Именно благодаря ситуации проявляются внутренние детерминанты человеческого бытия.

Прежде чем дать определение понятию «жизненная ситуация», логика изучения ситуационной проблематики требует рассмотрения эволюции взглядов на данное понятие.

Родоначальником ситуационного направления в науке можно считать К. Левина, дополнившего временное измерение личностного функционирования пространственным. В рамках топологической концепции поля К. Левин предложил понятие «жизненное пространство», под которым понималось единство человека и его ситуации как психологической среды в том виде, в котором она для него существует.

В 30-е годы XX века У. Томас, продолжает развивать взгляды на гомеостатическую концепцию К. Левина, подчеркивая единство личности и ситуации, в которой человек находится: «определяя ситуацию, он (человек) создает особый мир и живет в этом мире».

В настоящее время отсутствует единство в понимании сущности ситуации. Ситуация рассматривается как совокупность элементов объективной действительности (Г.В. Балл, А. Фарнхейм и М. Аргайл, В. Мишель), либо как результат взаимодействия с ней человека (Л.С. Выготский, С.В. Ковалев и др.).

В данной статье, опирающейся на исследование Е.Ю. Коржовой, жизненная ситуация изучается в качестве фрагмента среды как внешних объективных обстоятельств жизнедеятельности, с которыми происходит непосредственный контакт.

На основе анализа теоретических источников, обращающихся к жизнедеятельности как всеобъемлющей и целостной характеристики бытия, можно выделить категориальный аппарат, описывающий жизненную ситуацию как системное (многомерное) явление.

Это такие понятия, как: «субъект жизнедеятельности», «потенциал субъектности», «субъект-объектные ориентации» в жизненных ситуациях и «поле жизнедеятельности».

Человек как субъект жизнедеятельности – это ее активный участник, «творец своей жизни». Потенциал субъектности представляет собой возможности человека взаимодействовать с жизненной ситуацией определенным, индивидуально-специфическим образом. В этом взаимодействии проявляется субъектная включенность в жизненную ситуацию,

степень которой характеризует меру зависимости внутреннего мира человека от мира внешнего. Основой проявления потенциала субъектности являются субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях, представляющие собой базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций, в которых и протекает его бытие.

На основе субъект - объектных ориентаций при «контакте» человека с жизненной ситуацией осуществляется реализация потенциала субъектности в двух формах: субъективной (как интериоризованная субъектность) и объективной (как экстериоризованная субъектность), взаимодействующих в поле жизнедеятельности. Это «созерцание» и «деяние», в описании форм человеческого бытия С.Л. Рубинштейном.

В рамках данной статьи нас, прежде всего, будет интересовать субъективная сторона реализации субъектного потенциала, которую, по мнению Е.Ю. Коржовой можно охарактеризовать понятием «внутренняя картина жизнедеятельности».

Во взаимодействии человека с жизненной ситуацией происходит ее субъективная «переработка», приводящая к изменению не только «сиюминутного субъекта», но и всего целостного образа бытия. Это динамическая психологическая характеристика, обусловленная возможностью взгляда «изнутри» на свою жизнь, своеобразный «внутренний срез» жизнедеятельности. Используя категорию «отношение», можно охарактеризовать внутреннюю картину жизнедеятельности как отношение к своей жизни.

Для того чтобы представление о субъект - объектном взаимодействии было более полным, также необходимо выделить категорию «поле жизнедеятельности».

Поскольку категория субъекта жизнедеятельности представляет временное развитие человека (от рождения до смерти), а жизненная ситуация пространственное, субъект - объектное взаимодействие во времени и пространстве жизнедеятельности происходит в «поле жизнедеятельности», которое содержит в себе «багаж» всей предшествующей жизни во всем многообразии и взаимосвязи, в первую очередь в форме обобщенных схем (моделей), багаж жизненного опыта предшествующих поколений, в виде архетипов коллективного бессознательного (К.Г. Юнг). В содержательном плане в поле жизнедеятельности включаются различные природные и социальные факторы, в том числе поля других людей, знания в области науки и искусства, религии, сведения, получаемые от средств массовой информации, и т.д. – в той мере, в какой они входят в процессы образования паттернов индивидуальных субъект - объектных взаимодействий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в познании внутренней картины жизнедеятельности (субъективного отражения жизненной ситуации) наиболее очевидна роль субъективности как базовой характеристики человека, так как речь идет о восприятии, переживании, оценке, осмыслении и понимании своей жизни.

Временная перспектива является одним из значимых конструктов в развитии личности, оказывая влияние на поведение человека и в целом на его жизнь, субъект принимает свое прошлое, понимает свое настоящее и строит дальнейшие планы на будущее. Именно временная перспектива создает у человека представления о роли времени в его жизнедеятельности, формируя активную позицию по отношению к нему, включая планирование своего будущего, а также преодоление ситуативности настоящего, осмысления и применения прошлого опыта.

Осознание значимости временной перспективы человек приобретает в период юности, а именно в период своего профессионального становления. На данном этапе будущий профессионал, используя ресурсы прошлого при этом, имея в виду свое будущее, должен максимально эффективно скоординировать свое настоящее. Именно от успешности принятых решений связанных со своей будущей профессиональной деятельностью зависит его дальнейшее развитие и становление как специалиста.

Особую актуальность проблематика временной перспективы личности приобретает при исследовании проблем дальнейшего самоопределения выпускников вузов как будущих профессионалов. Построение временной перспективы, дальнейшее планирование профессиональной деятельности и жизни в целом особо значимо для выпускника вуза.

В психологии существует огромное количество научных трудов, посвященных вопросам временной перспективы личности. Среди них можно выделить работы как отечественных психологов (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Т.Н. Березина, К.А. Абульханова-Славская и др.), так и зарубежных (К.Левин, Ф.Зимбардо, Л.Франк, Ж.Нюттен и др.).

В нашей исследовательской работе под временной перспективой личности мы будем понимать некое личностное образование, в котором человек способен структурировать свою жизнь из прошлого, через настоящее, в будущее.

Цель нашего исследования - выявление особенностей временной перспективы будущих профессионалов.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью психодиагностических методик: «Семантический дифференциал времени» Вассерман Л.И., Опросник временной перспективы Ф.Зимбардо.

Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет». Выборку составили 50 испытуемых (23 юноши и 27 девушек в возрасте от 21 до 25 лет), студенты выпускных курсов (IV, V курсы) различных направлений подготовки и специальностей.

В ходе изучения временной перспективы будущих профессионалов было выявлено, что большинство студентов (46%) направлены на «позитивное прошлое». Данный факт свидетельствует о желании запечатлеть прожитый отрезок жизни, как динамичный, осмысленный и окрашенный положительными

эмоциями. Полученные данные подтверждаются выбранными семантическими универсалиями: 12% испытуемых определили прошлое как «яркое», «радостное», «цветное».

Следующая по частоте встречаемости (26%) временная ориентация – «гедонистическое настоящее». При этом 16% респондентов свое «настоящее» описали следующими характеристиками: стремительное, яркое, цветное, неделимое, реальное и ощущаемое. Настоящее является для данных респондентов наиболее актуальным. Жизнь здесь и сейчас окрашена позитивными тонами.

Временной отрезок «будущее» актуальным является для 22% респондентов. Анализ семантических универсалий выявил, что испытуемые описывают «будущее» как напряженное, изменчивое, тревожное, далекое, кажущее и светлое. Респонденты данной группы хотя и ориентированы на будущее, но смотрят на него тревожными глазами.

Среди испытуемых выделилась немногочисленная группа (8%), для которых характерна временная ориентация «негативное прошлое». Для данных испытуемых актуальным является прошлое, но эмоционально оно вызывает неприятные ощущения.

Группа в 2% испытуемых ориентирована на «фаталистическое настоящее». Данный факт говорит о том, что данные испытуемые ориентированы на настоящее, причем они полностью поглощены этим процессом.

Кроме того, у 6 тестируемых наблюдаются сбалансированная временная перспектива, которая позволяет личности гибко переключаться между событиями прошлого, настоящего и будущего в зависимости от жизненных обстоятельств и событий. Такое сочетание временных ориентаций оптимально для психологического здоровья человека, а также его адаптации в социуме. Таким образом, можно сказать, что будущие специалисты со сбалансированной временной перспективой (10,6% выборки) готовы к дальнейшей профессиональной деятельности. Именно такой баланс поможет данным выпускникам успешно пройти профессиональную адаптацию без особых личностных трудностей, а также позволит субъектам осуществлять практическую деятельность.

Таким образом, студенты по-разному воспринимают временные отрезки собственной жизни, каждый из них стремится реализовать актуальный горизонт временной перспективы максимальным образом.

Воробьева Н.П.

*Духовно-психологические составляющие в развитии человека и общества
(феноменологический анализ)*

Общество развивается через развитие человека. И как человек представляется исследователям во всей своей сложности, многоаспектности и многоплановости тайной и неразрешимой загадкой, так и общество со своими непредсказуемыми поворотами в развитии остается до конца непостижимым в

своем развитии. Следует признать факт невероятной сложности познания человека и общества, в котором человек живет, проистекающий именно из-за этой многоаспектности и взаимосвязанности с природой и космосом.

Поскольку общество и живущий в нем человек находятся в настоящее время в состоянии кризиса, закономерно возникают вопросы, каковы те факторы, которые в самом существенном влияют на развитие или превращаются в тормоз для, можно сказать, симбиоза человек-общество?

Фундаментальные вопросы развития человека и общества интересовали исследователей на протяжении всего XX века. Обратимся к исследованию А. Уайтхеда (1861 – 1947) «Приключения идей»: ученый в первую очередь отмечает весомую роль в историческом процессе «бессмысленного аспекта», «нерациональности» ее течения. Однако эта нерациональность истории не так уж бессмысленна. Природные явления, такие, например, как ливни и рост лесов – есть «знаки величественного порядка природы» и составляют важнейший фактор хода истории. Еще одно важное обстоятельство, по мнению А. Уайтхеда – разрозненные усилия интеллекта, которые вслепую объединялись, чтобы дать толчок важнейшим событиям, таким как, превращение обезьян в людей, переход от классической цивилизации в средневековую Европу, от Возрождения к Промышленной эпохе. При этом люди не ведали, что творили. То есть действовали бессознательно, стихийно, как и природа.

Стремясь выявить факторы истории западной цивилизации, которые в дальнейшем становятся элементами истории культуры, А. Уайтхед имеет целью определить сначала предпосылки современного социального развития, а затем обнаружить характерные черты тех импульсов, которые движут вперед человеческое общество во всей его исторической целостности.

На заре человеческой истории, иудеи и греки положили начало будущему прогрессу европейских народов, задали духовное направление движению и европейской цивилизации, и цивилизации Ближнего Востока: определены понятия, определяющие статус человечества и индивидуума; созданы научные дисциплины и направления всеобщего движения духа. Важно, что данные понятия и идеи относятся к человеческому росту и развитию и тем самым выполняют социальные функции. Таким образом, философ подчеркивает именно духовные направляющие и движущие силы исторического процесса.

Можно назвать большим достижением фундаментальных исследований А. Уайтхеда выделение духовной составляющей исторического процесса. Духовные моменты истории или, как их метафорически называет философ, – приключения идей – есть человеческая душа, идеал гуманизма, аспект свободы, переход от силы к убеждению и предвидение. Именно идеи и интеллектуальные силы, по мнению ученого, служат факторами прогресса истории и развития общества.

Одной из фундаментальных идей, пронизывающих все сферы деятельности людей, является представление о статусе индивидов. Затем происходит открытие способностей интеллекта, благодаря которым устанавливаются представления о добре и зле, истине и лжи, красоте и безобразии. Зарождение благородного протеста против жестокости

(первоначально – богов) влечет постепенно растущее чувство критицизма. Ценность же критического анализа не в самой по себе критике, а в надежде на лучшее и устремлении к совершенству. Начинают осознаваться возможности, открываемые человеческим обществом, и формулироваться конечные цели, которыми руководствуется человек в своем поведении.

Подчеркнем как имманентные свойства самой природы человека – надежда на лучшее и стремление к совершенству, связываемые с жизнью в обществе.

Этические идеалы выступают высшим примером сознательно формулируемых идей как движущей силы, ведущей общество от одного состояния к другому. В целом, конкретные понятия – правовые, политические, этические, религиозные – приобретают силу, способную привести в движение жизнь людей благодаря таинственному источнику человеческой души, устремленному к гармонии.

Однако общие идеи медленно воплощаются в жизнь. Причины кроются не только в недостатках человеческой природы, но и в природе того или иного общественного строя. С одной стороны, в основе любого общественного строя лежит и некое неустранимое зло, с другой – нам неведомы пути устранения зла, на которых мы не столкнулись бы с еще худшим злом другого вида.

Медленное и постепенное оформление и утверждение идей в сознании людей, существование негативных свойств наряду с позитивными свойствами в природе человека и общества, ведет к постепенному движению вперед в развитии общества, требующему выверенности каждого шага. Человек – пример высшей организации живого, однако этот факт не исключает множества противоречий при конкретном анализе поведения человека.

Можно ли каким-то образом повлиять на развитие человека и общества и с помощью каких средств, имея в виду сложность и до конца неизведанность в целом данных феноменов? А. Уайтхед видит задачу гуманитарных наук в том, чтобы оградить высокие прозрения людей от низменных побуждений, убедить в существовании высших смыслов. История идей – это не только история ошибок и заблуждений, но также и история постепенного очищения поведения. Когда социальные условия изменяются к лучшему, возрастает влияние идей, воспринимаемых сознательно. Опираясь на данное обстоятельство, философ утверждает, что развитие общества есть победа убеждения над силой.

Концепция развития человека и общества А. Уайтхеда представляет целостную картину с учетом сложных бессознательных процессов как в самих феноменах человека и общества, так и в их постепенном совершенствовании. Внимание также уделяется влиянию природных изменений и катаклизмов. Человек – активный субъект истории. Он может опереться в своем развитии на сознательный выбор высоких идеалов и ценностей. Человек, обладающий убеждениями, способен утвердить позитивные идеи в своем поведении и, в то же время, сознательно отказаться от недостойных представлений и действий в своей жизни.

Такое явление как тревожность присутствовало везде и практически постоянно. «Мне тревожно», «Я испытываю ужас», «Неожиданно стало отчего-то страшно» - эти примеры иллюстрируют, что тревожность-явление не такое уж и редкое.

Тревожность относят к группе невротических расстройств и источником, как правило, являются наши эмоции. Изначально она не являлась негативной чертой, потому как у каждого человека был свой уровень полезной тревожности, а со временем могли повлиять такие факторы, как нарушение детско-родительских отношений и внутренние конфликты, преимущественно оценочного характера, уже в зрелом возрасте.

Давая определение тревожности, следует сказать, что это симптоматическое проявление внутреннего эмоционального конфликта, вызванного тем, что человек бессознательно подавляет в себе ощущения, чувства или импульсы, которые являются для него слишком угрожающими или раздражающими [2].

Обратившись к уже имеющемуся исследованию, удалось выяснить, каким приходился уровень тревожности у молодых людей на 2008-2010 гг. Все данные были получены при помощи интернет-источников. По результатам, лидирующим оказался низкий уровень тревожности (77,8%), далее следовали средний уровень, с тенденцией к низкому (11,1%) и высокий уровень, с тенденцией к высокому (11,1). Высокий уровень тревожности не прослеживался. Такое состояние тревожности вызвало интерес и поставило новый вопрос: «Какой стала тревожность по тем же показателям сегодня?», но любой анализ и получение данных, конечно же, не обходится без исследований, которые проводятся при помощи различных методик. Наиболее популярными являются методики Спилберга-Ханина, Прихожан, Тейлора и Филлипса. Следует сказать, что целью проведения данного исследования явилось сравнение и определение того, как изменился уровень тревожности за прошедшие годы и на сегодняшний день [1].

Исследование было проведено на базе Российского Государственного педагогического Университета им. А.И. Герцена, на факультете коррекционной педагогики, среди студентов 1 курса, где лидирующим уровнем тревожности оказался средний, с тенденцией к высокому (50,5%). Достаточно большой процент составил высокий уровень тревожности (38%), куда меньшим оказался средний уровень тревожности, с тенденцией к низкому (10,5%) и 1% из 100% всех опрошенных участников, составил очень высокий уровень [3].

Сравнивая результаты прошлых лет и настоящего времени, были выявлены особые причины, которые имеют свои объяснения: во-первых, мы живём в век информационных технологий, где тревожность является одной из серьёзнейших проблем современного общества.

Во-вторых, каждому из студентов уже приходилось или ещё придётся столкнуться с такими явлениями, как зачёты, сессия, экзамены и тот

стремительный, постоянно нарастающий темп нагрузки, подготовки, обучения, носит весомый и очень сильный характер.

В-третьих, студенты, участвовавшие в опросе, были в возрасте от 18 до 20 лет, а в этот период организм постоянно склонен испытывать некий уровень тревоги в различных социальных сферах деятельности. Контроль над эмоциями не стабилен и хрупок. Поэтому очень важно было узнать состояние уровня собственной тревожности для предотвращения её дальнейшего усиления.

На основе полученных данных видно, что уровень тревожности значительно возрос и это не удивительно, ведь у некоторых людей тревога является чертой характера, когда состояние психической напряжённости присутствует всегда, вне зависимости от конкретных обстоятельств. При этом эмоциональное напряжение может постепенно накапливаться и привести к возникновению фобий. На начальном этапе возникновения, фобический страх относительно легко можно победить, но со временем он может закрепиться и усилиться в психике человека и быть далеко не последним в перечне расстройств, что могут подтвердить так называемые панические атаки, обсессивно-компульсивное расстройство(ОКР) и психоз.

Миру известно множество расстройств, их спектр и проявление очень разнообразны и непредсказуемы. В данном исследовании было положено лишь малое начало изучения этого большого и актуального на сегодняшний день явления.

В заключении хотелось бы сказать, что работа с исследованием на выявление уровня тревожности позволяет расширить представление о себе и своей тревоге, начать работать по снижению её уровня, ведь все, вышеперечисленные проявления тревожных расстройств – тот фактор нарушений адаптации человека, способный привести к невротизации и возникновений различных зависимостей.

Литература

1. Дерманова И. Б. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А.Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб.: Издательство «ACADEMIA», 2002. – С. 126-128.
2. Мэй Р. Смысл тревоги = The Meaning of Anxiety / пер. с англ. Заваловой М. И. и Сибуриной А. Ю; терминолог. правка В. Данченка. — К.: PSYLIB, 2005. – С. 38.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие/ Под ред. Райгородского Д. Я. – М.: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2011. – С. 63-75.

Делова Л. А.

Особенности этнических стереотипов: моно – и межэтническая семья

Республика Адыгея является поликультурным, полиэтничным регионом: на её территории проживают представители более чем 100 национальностей и этнических групп. В полиэтничных регионах межэтнический брак стал нормой жизни.

Для того чтобы выяснить, каковы личностные особенности респондентов, создавших межэтническую, и лиц, создавших моноэтническую семью, была разработана анкета, состоящая из 25 вопросов. Параллельно с анкетированием использовался метод глубинного нестандартизированного интервью. Было опрошено 135 респондентов (45- состоящих в межэтническом адыго-русском браке; 45- адыги, состоящие в моноэтническом браке; 45 - русские, заключившие моноэтнический брак).

Ставилась задача: выявить особенности социальной перцепции респондентов.

Показателями межэтнического взаимодействия в сфере социальной перцепции является толерантность-интолерантность.

Этническая толерантность в сфере социальной перцепции понимается нами как терпимость, приемлемость в межкультурных взаимодействиях.

Для выявления этнической толерантности необходимо было выявить, описать и сравнить автостереотип и гетеростереотип трех групп испытуемых, обратив особое внимание на его аффективный аспект.

Этнические стереотипы - это относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах. Стереотип имеет несколько компонентов. Один из основных - оценочный. На основе оценочных критериев познания представителей иноэтнических групп этнический стереотип может быть как позитивным, так и негативным.

Этнический стереотип, будучи разновидностью социального стереотипа, обладает его общими признаками в превосходной степени: он жестко фиксирован, эмоционально насыщен, трудно поддается произвольному изменению.

Этнический стереотип может служить индикатором состояния межэтнических отношений. Это находит свое отражение в авто- и гетеростереотипах. Многие работы, посвященные этническим стереотипам, находятся под влиянием теории этноцентризма, согласно которой представители иноэтнических групп воспринимаются негативно (отрицательный гетеростереотип) при положительном автостереотипе.

Тем не менее этнические стереотипы (гетеростереотипы) далеко не всегда несут в себе негативное отношение к представителям иных этнических групп, хотя они возникают на основе субъективного восприятия представителей иноэтнических обществ. Субъективизм восприятия основан на феномене противопоставления. Его реализация осуществляется на базе психологического принципа "всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет".

Количество межэтнических контактов оказывает определенное воздействие на восприятие представителями разных этнических групп друг друга, на оценочные критерии познания представителей иных этнических групп – чем чаще контакты представителей данного этноса с другими в процессе

деятельности, тем более высок уровень толерантности, тем более терпимы они к представителям других этносов.

Оценивая позитивные (этноинтегрирующие) и негативные (этнодифферецирующие) компоненты авто- и гетеростереотипов, исходным были положения о том, что:

- преобладание негативных компонентов гетеростереотипа и одновременно позитивных автостереотипа - о вхождении ее носителя в свою этническую общность, об этноцентризме его носителя, об этнической интолерантности (нетерпимости);

- преобладание позитивных компонентов гетеростереотипа при одновременном сохранении положительной направленности автостереотипа - об этнической толерантности его носителя;

- преобладание позитивных элементов гетеростереотипа и одновременно - негативных элементов автостереотипа - свидетельствует о вхождении его носителя в иную этническую общность, о выходе из своей этнической среды, об отрицании ценностей своего этноса.

В работе для изучения авто- и гетеростереотипов применена модифицированная методика Катца и Брели, согласно которой необходимо было назвать 5-6 определений, характеризующих представителя своей и иной этнической общности. Оценивалась их позитивная и негативная направленность.

Вторая методика - модифицированная методика "Метода этнических стереотипов" - "Метод выявления межкультурных заимствований". Этот метод был разработан и применен для выявления адаптации переселенческих групп в инокультурной среде. В нашем исследовании "Метод выявления межкультурных заимствований" применялся для выявления социально-перцептивных представлений о взаимных культурных заимствованиях у респондентов, состоящих в моно- и межэтническом браке. Опрашиваемым задавался вопрос: "Как Вы думаете, живя долгое время рядом, что заимствовали адыги у русских? А русские у адыгов?"

В этническом гетеростереотипе всех групп обследуемых позитивные характеристики преобладают над негативными.

Положительными качествами адыгов русские считают уважение к старшим, гостеприимство, взаимопомощь.

Негативные компоненты гетеростереотипа адыгов: агрессивность, высокомерие, хвастовство, вспыльчивость.

Положительными качествами русских адыги считают доброту, честность, открытость, исполнительность.

Вызывают неприятие такие качества, приписываемые адыгами русским (негативные компоненты гетеростереотипа адыгов): флегматичность, отсутствие взаимопомощи, "не совсем дружны".

Однако в группе респондентов, состоящих в межэтническом браке, гетеростереотип отличается большей позитивной направленностью (64%) по сравнению с этническими гетеростереотипами лиц, состоящих в моноэтническом браке (55% - в группе адыгов, 60% - в группе русских), что

свидетельствует о большей толерантности лиц, состоящих в межнациональном браке.

Автостереотип всех групп опрошенных характеризуется большей позитивной направленностью, чем гетеростереотип.

Автостереотип адыгов включает такие качества, как: уважение к старшим; гостеприимство; соблюдение обычаев; взаимовыручка; скромность; гордость; сострадание и пр. Наряду с положительными качествами в автостереотипе присутствует и негативный оценочный компонент: вспыльчивость. Однако позитивные компоненты значительно преобладают в автостереотипе адыгов. В целом автостереотип адыгов в группе создавших моноэтническую семью отличается 100% позитивной направленностью, что свидетельствует о групповой сплоченности.

Автостереотип русских включает такие позитивные компоненты: доброта; открытость; отзывчивость; мягкость. Негативные качества автостереотипа русских, отмечаемые респондентами в группе создавших моноэтническую семью, таковы: пассивность; склонность к выпивке; безалаберность; необязательность; лень; бесшабашность. В целом в автостереотипе русских отмечается преобладание позитивных оценочных компонентов, однако, оно составляет 80%. В группе респондентов, создавших межнациональную семью, позитивные компоненты автостереотипа составляют 76%.

Эмпирические данные, полученные с помощью методик Катца и Брели, свидетельствуют: большая часть испытуемых всех трех групп имеет положительный гетеростереотип.

Соотношение позитивных и негативных компонентов авто- и гетеростереотипов свидетельствуют о толерантности всех трех групп обследуемых, однако в группе лиц, заключивших межнациональный брак, этническая толерантность к представителям иной культуры выражена более отчетливо, т.к. свидетельство этнической толерантности - позитивный образ своей культуры, при сохранении позитивного образа иной.

Дерши Ф.В.

Специфика взаимосвязей базовых и «негативных» свойств личности

В отечественной психологии представителями личностного подхода (В.А. Ганзен, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев) в роли «негативных» характеристик личности рассматриваются позитивные и «негативные» состояния личности. Последние деструктивно сказываются на формировании и развитии всех сфер личности человека: на возможности самореализации, на протекании процессов саморазвития и самопознания, на формировании стилей поведения, мышления, эмоционального реагирования, и, в последствии формируются «негативные» личностные черты (Левитов, 1964; Прохоров, 2005; Реан, 2008).

Эмпирические исследования негативных характеристик личности в отечественной психологии носит либо односторонний (то есть изучается какая-либо одна «негативная» характеристика), либо прикладной характер.

Большинство исследований связаны с изучением проблем психологического благополучия, формирования позитивной Я-концепции посредством исследования процесса идентификации на разных возрастах, и соотнесения позитивных и негативных эмоциональных и мотивационных состояний как предикторов формирования негативных черт личности.

На небольшой выборке студентов относительно недавно был обнаружен своеобразный комплекс черт (нарциссизм, макиавеллизм и психопатия), где каждое свойство положительно связано с двумя другими (Paulhus et al., 2002). Главная особенность данного комплекса черт в том, что за основу взяты три «негативные» черты. Темная триада личности подробно изучается сравнительно недавно, преимущественно за рубежом и является новым направлением в исследовании личности.

Каждое из трех черт, входящих в этот комплекс, представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим. Все черты Темной триады вносят вклад в отклоняющееся поведение, носители всех черт Темной триады прибегают к манипулятивным стратегиям и обману в межличностных отношениях, в частности, при общении с партнерами противоположного пола. Каждое из трех черт, входящих в этот комплекс, представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим, что проявляется, например, в несовпадении структур связей нарциссизма, психопатии и макиавеллизма с другими психологическими характеристиками (Егорова и др., 2014).

Черты, входящие в Темную триаду обнаруживают отрицательные связи с показателями эмоционального интеллекта, с доброжелательностью (большая пятерка) и честностью-склонностью к обману (модель HEXACO). Все черты Темной триады затрагивают сферу взаимодействия личности с социумом, межличностные отношения и отношение к себе.

В связи с тем, что Темная триада мало изучена в отечественной психологической науке, целью исследования является определение специфики взаимосвязи «негативных» черт Темной триады и базовых диспозиционных свойств личности. Для этого необходимо, во-первых, подтвердить существование Темной триады личности на нашей выборке; во-вторых, определить специфику взаимосвязи черт Темной триады и базовых черт личности на разном уровне выраженности «негативных» черт.

Организация исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 256 студентов пермских вузов в возрасте от 18 до 25 лет, средний возраст составил 20,2 года ($SD=1,86$). Среди респондентов количество женщин составило 180 человек, а мужчин – 76 человек.

Методики. 1) Краткая версия опросника Темной триады (Корниенко, Дериш, 2016). 2) Опросник диспозиционных свойств личности HEXACO-PI-R (Егорова, Паршикова, 2015).

Статистические анализы. Линейный корреляционный анализ по Ч. Пирсону, сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты

Первоначально были получены значимые прямые корреляционные взаимосвязи между всеми чертами Темной триады (для психопатии и макиавеллизма составило 0.51, для макиавеллизма и нарциссизма – 0.35, для психопатии и нарциссизма – 0.26).

Определение специфики взаимосвязей Темной триады и базовых черт личности осуществлялся с помощью линейного корреляционного анализа К. Пирсона. Перед тем как определить особенности взаимосвязей между базовыми свойствами личности и чертами Темной триады, необходимо было вычленив респондентов с высоким, средним и низким уровнем выраженности «негативных» черт личности. Разделение всей совокупности респондентов было осуществлено с помощью стандартного отклонения. Процедура заключается в определении границ ($M \pm 0,25SD$) сразу по всем чертам, составляющих Темную триаду личности. Так, были выделены соответственно три группы: с высоким ($N=34$), со средним ($N=178$) и с низким ($N=44$) уровнем выраженности «негативных» черт личности.

Далее в каждой группе был проведен корреляционный анализ и были получены различные интеркорреляционные взаимосвязи.

В группе с высоким уровнем выраженности «негативных» черт личности были выявлены только обратные взаимосвязи между некоторыми базовыми чертами личности и двумя чертами Темной триады. Так, связанными оказались «психопатия» и «доброжелательность» (-0.47), «макиавеллизм» и две базовые черты личности – «честность-склонность к обману» (-0.52), «эмоциональность» (-0.45). Полученные результаты показывают место каждой «негативной» черты личности, составляющих Темную триаду среди базовых диспозиционных черт личности.

На среднем уровне выраженности «негативных» черт личности обнаружены взаимосвязи между чертами, составляющие Темную триаду и почти всеми базовыми чертами, за исключением «эмоциональности». Были получены прямые взаимосвязи между «экстраверсией» (0.21), «открытостью опыту» (0.15) и «нарциссизмом». Кроме того, «психопатия» и такие базовые черты как «экстраверсия» (-0.15), «сознательность» (-0.20), «доброжелательность» (-0.34) и «честность-склонность к обману» (-0.39) оказались обратно связанными. «Макиавеллизм» же обратно связан только с одним свойством модели HEXACO – «честность-склонность к обману» (-0.46).

Связь «экстраверсии» с «психопатией» и «нарциссизмом» раскрывает особенности этих двух «негативных» черт личности. С одной стороны, «нарциссизм» и «психопатия» связаны между собой положительно, и это указывает на сходные проявления, например, неспособность к сопереживанию и непонимание эмоций других. А с другой стороны связь с «экстраверсией» указывает на различия этих черт.

В целом, результаты корреляционного анализа в группе со средней выраженностью «негативных» черт личности, отражают (1) связи, характерные для всей выборки, (2) наличие Темной триады как единого симптомокомплекса, а также его место (3) среди базовых диспозиционных черт личности. Кроме того, аналогичные связи с Темной триадой были получены в более ранних

исследованиях (Paulhus et al., 2002; Lee et al., 2005; Lee et al., 2014; Jonason et al., 2013; Jonason et al., 2012).

В группе с низким уровнем выраженности черт Темной триады мы наблюдаем, как и в группе со средним уровнем, многочисленные прямые и обратные взаимосвязи базовых диспозиционных и «негативных» черт личности. Так, среди «негативных» черт оказались связанными только «психопатия» и «нарциссизм», «нарциссизм» и «психопатия».

Черты Темной триады ассоциированы со всеми базовыми диспозиционными чертами модели HEXACO. «Психопатия» обратно связана с «доброжелательностью» (-0.36), «эмоциональностью» (-0.30) и прямо – с «экстраверсией» (0.32). «Нарциссизм» связан прямо с «экстраверсией» (0.44) и «сознательностью» (0.44), и обратно – с «честностью-склонностью к обману» (-0.35). «Макиавеллизм» имеет только обратные взаимосвязи с чертами «открытость к опыту» (-0.32) и «честность-склонность к обману» (-0.42).

Связь «психопатии» и «макиавеллизма» с «честностью-склонностью к обману» объясняется сходными поведенческими проявлениями данных характеристик личности.

Полученные результаты в данной группе респондентов, показывают, что негативные проявления черт Темной триады, объясняются вариативностью базовых черт личности, то есть «негативные» черты личности как бы «растворяются» среди черт HEXACO.

Выводы

Взаимосвязи между компонентами Темной триады доказывают существование данного комплекса на пермской выборке. Сила корреляционных связей отличается от той, полученной в исследовании Д. Полхуса и К. Уильямса. Согласно точке зрения М.С. Егоровой и М.А. Ситниковой столь большой размах значений корреляций объясняется, во-первых, тем, что в разных исследованиях использовался различный психодиагностический инструментарий, а во-вторых, спецификой выборки – ее количеством и различными характеристиками (пол, возраст, образование, культурные различия, профессия и т.п.) (Егорова и др., 2014).

Результаты, полученные при корреляционном анализе базовых и «негативных» черт на разных уровнях выраженности Темной триады, указывают на существование Темной триады как единого симптомокомплекса в так называемых «нормативных» (средний и низкие уровни выраженности) группах. Кроме того, результаты указывают на наиболее важные базовые черты для описания «негативной» стороны личности, а именно на «доброжелательность» и «честность-склонность к обману», связи с которыми присутствуют на всех уровнях выраженности Темной триады.

Неожиданным оказалось отсутствие взаимосвязей между чертами, составляющие симптомокомплекс, что ставит под вопрос наличие «темной триады» личности как целостного свойства индивидуальности на высоком уровне выраженности этих свойств. Как указывает П. Джонасон, черты «темной триады» рассматриваются некоторыми исследователями как патологические, то есть высокие значения определяют уже не нормативные, а

патологические характеристики личности. Сам же П. Джонасон склоняется к рассмотрению черт «темной триады» как псевдопатологических, то есть «негативными» для социальной группы, но позволяющие лучше адаптироваться самому человеку (Jonason et al., 2015).

Вероятно, взаимосвязи на высоком уровне выраженности черт, составляющих симптомокомплекс, показывают независимость выделяемых негативных черт личности, в связи с тем, что они переходят в ранг патологичных.

Доронина С.А.

Гендерная идентичность мальчиков из неполных материнских семей

Семья – это главный институт воспитания ребенка, поскольку в ней он находится в течение значительной части своей жизни. Именно в семье закладываются характер и личность ребенка.

Гендерная социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его тому, что значит быть мальчиком или девочкой. Формирование отношения ребенка к миру, представление о ценности тех или иных явлений обусловлено культурными ценностями, которых придерживаются члены семьи.

Особенностью сегодняшней структуры различных типов семьи является постоянное увеличение числа матерей, воспитывающих ребенка без мужа. Отсутствие отца отрицательно влияет на воспитание детей, а в особенности это влияет на возникновение проблем, связанных с гендерной идентичностью мальчиков.

Под гендерной идентичностью специалисты понимают, базовую структуру социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует.

Первичная половая идентичность формируется у ребёнка уже к полутора годам. С возрастом определение параметров этой идентичности меняется, что часто связано с умственным и социальным развитием ребёнка. Двухлетний ребёнок знает свой пол, но ещё не умеет обосновать данную атрибуцию. «Образ Я» девочки или мальчика в основном складывается у детей уже к трём годам. Важную роль при этом играет непреднамеренное обучение – например, мама или другие люди в обращении к ребёнку постоянно подчёркивают: «Ты - мальчик» или «Ты – девочка». А вот ребёнок четвёртого года уже осознанно различает пол окружающих людей, но часто ставит его в зависимость от чисто внешних признаков

Психологи утверждают, что в неполных материнских семьях мальчики оказываются в более сложных условиях формирования гендерной идентичности по сравнению с мальчиками из полных семей. Они отличаются заниженным уровнем эмоционального самоотношения и уровень развития у

себя качеств, свойственных традиционному представлению об «идеальном мужчине», они оценивают низко.

Одним из важных моментов воспитания в таких семьях, является то, что в условиях отсутствия отца мальчик, во-первых, лишен примера реальных межполовых отношений, а во-вторых, не имеет ни внешних (в лице отца), ни внутренних (в виде конструктивных механизмов эго) способов защиты от разрушения его мужественности со стороны матери, осознаваемого ею или нет. В таком случае построение «гендерных границ» осложняется, поскольку базируется не на постижении границ в диаде «мужчина - женщина», а на опыте отношений «мама-сын».

Отсутствие отца как родного человека чревато отсутствием у мальчика опыта близких, доверительных отношений с другим мужчиной. Ведь именно отец является для ребёнка наиболее естественным источником познаний о мире, труде, технике, ориентируя его на будущую профессию, создавая социально полезные цели и идеалы.

Так же возможен вариант, когда у мальчиков, растущих в неполной семье, появляются протестные формы поведения. Ребята во что бы то ни стало пытаются самоутвердиться в мужской роли, таким образом компенсируя недостаток отцовского общения. Они хотят лидировать среди сверстников, однако далеко не всегда добиваются успеха.

Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обоих родителей, она в принципе не может реализовать одновременно обе родительские позиции - материнскую и отцовскую. Понимая, что сыну необходим отец, одинокая мать сознательно или бессознательно стремится компенсировать ребенку его отсутствие и берет на себя мужские функции (строгость, требовательность, жесткие стратегии воспитания). В результате мальчик лишается не только отца, но, в некотором смысле, и матери - материнской любви, терпимости, теплоты. Как известно, именно эти черты материнского отношения в раннем возрасте являются главным условием уверенности ребенка в себе, доверия к окружающим и общего положительно самоощущения.

Таким образом, у детей, воспитанных только матерью, наблюдаются развитие женских черт характера, таких как словесная агрессивность, предпочтение игр и занятий, традиционно свойственных девочкам, либо напротив, развитие «компенсаторной мужественности», для которой характерно сочетание преувеличенного мужского поведения с зависимым характером.

Описанные негативные эффекты являются доказательством того, что существует острая необходимость в углубленном исследовании данной проблемы и разработке психолого-педагогических мер по коррекции идентичности мальчиков, воспитывающихся в неполной семье.

На данный момент в Курганской области существует такая практика, как мастер классы по кузнечному делу для подростков из неполных материнских семей на базе мастерской художественнойковки «Сварог».

Под художественной ковкой понимают такой вид ремесла, при котором создание изделий из металла происходит с помощью нагревания и механического давления. Это настоящее искусство, обладающее художественными формами.

На занятиях подросткам представляется уникальная возможность попробовать свои силы в этом древнем ремесле, а так же они приобретают серьёзные знания и умения. Так, в процессе обучения мальчики учатся работать с самыми главными инструментами необходимыми для выполненияковки, такими как кузнечный молот, наковальня, горн и др. Учитель совместно с учеником осуществляют ковку мечей, подков, столов, фонарей, рамок, по заранее подготовленным схемам. Кованные изделия больших размеров создают по частям – мастер с учеником своими руками выковывают отдельные элементы, которые потом собираются по схеме в единое целое. Всё это способствует развитию навыков общения, эмоциональной устойчивости, упорству, решительности.

Кузнец, который занимается с данной категорией детей, заинтересован в том, что бы делиться опытом и приобщать мальчиков к мужскому занятию. Работа основывается на близких, эмоционально насыщенных отношениях между мастером и подростком, а так же помогает: развить уважение к труду, старшим и близким людям; получить должное внимание; обучиться необходимым в хозяйстве вещам; воспитать чувство патриотизма; расширить кругозор знаний и пообщаться с мужественным ответственным мужчиной.

Несмотря на небольшой период существования мастер – классов, уже наблюдаются положительные результаты. Известны примеры в нашем регионе, когда мамы приводили «неуправляемых» сыновей и оставляли с кузнецом, который в процессе работы передавал понятие основных мужских ценностей, таких как долг, ответственность, сила, цель. Мальчики с большим уважением слушали мастера и впитывали полученную информацию. Мамы в свою очередь отмечали, что дети после посещения мастерской менялись к лучшему. У них появлялось такие качества, как самостоятельность, уважение к матери, решительность и терпимость к различным эмоциональным воздействиям.

Таким образом, данная методика помогает в формировании правильного процесса протекания полоролевой идентичности мальчиков, а так же в подготовке к взрослой жизни и возникновению определенных социальных навыков.

Исходя из актуальности вышеизложенной проблемы, считаем необходимым развивать данное направление педагогической работы с детьми и в других регионах нашей страны, а так же внедрять подобные практики в другие виды мужских занятий.

Ермоленко О.Н.

Теоретический анализ проблемы взаимосвязи удовлетворенности браком с особенностями самоотношения и характером взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях

С одной стороны, в связи с нарастающей социальной актуальностью, с другой – в связи с изменением семейных функций в современном обществе, проблемы качества брака, в том числе проблема удовлетворенности браком, становятся центральными при исследовании семьи. В литературе по проблемам семьи существует некоторая размытость в терминологии, в частности, в понимании того что есть удовлетворенность браком. В данной работе мы попытаемся определить место понятия «удовлетворенность браком» в психологической науке, рассмотрим разные подходы к определению этого понятия.

В наиболее обобщенном варианте удовлетворенность браком определяют как внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку. Ниже мы рассмотрим различные определения «удовлетворенности брака», которые предлагают исследователи.

В отечественной психологии одними из первых осветили проблему качества брака и связанный с ней вопрос об удовлетворенности браков В.А. Сысенко и С.И. Голод.

По мнению В.А. Сысенко, удовлетворенность семейной жизнью (то есть браком) понятие очень широкое и включает степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в браке должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт, формируются и закрепляются отрицательные чувства и эмоции.

Одно из наиболее полных определений именно удовлетворенности браком дает С.И. Голод. На его взгляд удовлетворенность браком складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности.

Можно обобщить, что удовлетворенность браком в психологии достаточно разработанный конструкт, выражающий субъективную шкалу, обозначающую многоуровневый феномен переживаний брачных отношений. Удовлетворенность браком является основным параметром, характеризующим супружеские отношения. В этом мнении сходятся большое количество исследователей личностных и внутриличностных факторов удовлетворенности браком.

Рассмотрим некоторые наиболее исследованные факторы, влияющие на удовлетворенность браком.

На удовлетворенность браком влияют конфликты в семье. Так, В.А. Сысенко описал три группы семейных конфликтов, снижающих устойчивость брака, и как следствие удовлетворенность отношениями

супругов. Конфликты могут создавать в семье психотравмирующую обстановку для супругов, их детей, родителей, в результате чего они приобретают ряд отрицательных свойств личности. Состояние полной семейной неудовлетворенности возникает в результате конфликтных ситуаций, в которых проявляется заметное расхождение между ожиданиями индивида по отношению к семье и ее действительной жизнью.

Основные выводы отечественных психологов о причинных связях удовлетворенности браком со стажем семейной жизни супругов основываются на результатах исследования становления ролевой структуры семьи. В качестве интегральной характеристики ролевых отношений в семье была выбрана поло-ролевая дифференциация. Под ней понимается разделение обязанностей и функций между супругами в связи с их полом. Е.В. Антонюк описывает исследование двух форм поло-ролевой дифференциации. Традиционная форма существует в тех семьях, где обязанности супругов распределены в соответствии с их полом. Равноправная форма встречается в тех семьях, где обязанности супругов разделены в соответствии с их желаниями и возможностями и оба супруга отвечают за реализацию семейных ролей. В «современных» семьях до рождения ребенка наиболее важны для удовлетворенности браком успешное решение конфликтов путем свободного сотрудничества, низкое давление друг на друга, удовлетворенность в сфере ведения домашнего хозяйства. Удовлетворенность браком в «традиционных» семьях связана с различными факторами. Для мужей важным является проявления любви, симпатии, нежности, доверительность, высокая оценка жены в роли организатора досуга, создание положительного эмоционального климата в семье, готовность подчиняться мужу. Для жен перечисленные факторы дополняются высокой оценкой терпимости мужа к автономии жены. А также для них важна активность мужа в ролях кормильца, хозяина и сексуального партнера. После рождения ребенка удовлетворенность браком мужчин из «современных» семей положительно связана с единственным показателем – оценкой собственного вклада в выполнение роли кормильца.

Удовлетворенных браком больше в случае, если оба супруга несут одинаковую нагрузку в выполнении домашних обязанностей; немногим меньше – в браках, где муж помогает жене; наименьшее число удовлетворенных браком респондентов выявлено в браках, в которых домашние обязанности в основном выполняет женщина.

Основными мотивами вступления в брак супругов, которые считают свое супружество удовлетворительным, являются: общность интересов, взглядов и любовь. Неудовлетворенные браком супруги называли в первую очередь следующие мотивы: материальный расчет, случайность, желание улучшить жилищные условия, легкомыслие. Удовлетворенность чаще встречается в тех отношениях, где нравственные мотивы побуждают супругов к вступлению в брак.

Исследователи изучали связь между удовлетворенностью браком и сходством ценностей у супругов с различным стажем совместной жизни. Среди

выделенных групп только в третьей группе обнаружено сходство ценностей положительно связанное с удовлетворенностью браком.

Можно заключить, что удовлетворенность семейной жизнью складывается из оценок различных ее сторон в зависимости от уровня требований, предъявляемых к личности партнера по браку и к обстоятельствам семейной жизни. Существует некоторые гендерные, личностные, социальные различия в тех факторах, которые влияют на удовлетворенность браком. Следует заметить, что большинство исследований удовлетворенности связано прежде всего с сопоставлением супругов по какому-либо признаку (ценности, мотивы, потребности, уровень образования, ожидания) или со связыванием удовлетворенности браком с внешними факторами (время прожитое вместе, наличие-отсутствие детей, наличие-отсутствие материального достатка, профессиональный рост, совместность выполнения работы по дому) и т.д. Практически нет исследований, которые определяли взаимосвязь удовлетворенности браком с индивидуально-психологическими характеристиками. Вопросы исследования индивидуально-психологических характеристик, связанных с удовлетворенностью браком, ещё предстоит раскрыть.

Существует достаточно много исследований семейных отношений, в которых рассматривалась связь удовлетворенности браком с внешними обстоятельствами (материальным, социальным положением семьи), с этапом брачных отношений, с выполнением полоролевых функций, но практически отсутствуют исследования, которые бы раскрывали связь индивидуально-психологических особенностей с поведением в супружеских отношениях. В нашем исследовании сделана попытка понять связь самоотношения с удовлетворенностью в браке. Для этого нами был проведен теоретический анализ самоотношения.

В психологии есть различные варианты понимания самоотношения. В наиболее общем понимании самоотношение есть специфика отношения личности к собственному «Я». Также самоотношение рассматривают как интегральную самооценку частных аспектов, взвешенных по их субъективной значимости. Самоотношение также рассматривают как чувство в адрес «Я», включающее переживания различного содержания (самоуверенность, самопринятие, аутосимпатия, отраженное отношение и т. п.).

В психологии к проблемам самоотношения обращались такие психологи С.Р. Пантеев, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе, Р. Бернс, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе и многие другие. Изучение отношения человека к себе во многом основывалось на концепциях А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, Е.В. Шороховой, а также работам И.С. Кона и И.И. Чесноковой.

В обозначении аспекта, связанного с отношением к себе, включают самооценку, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе.

Самым устоявшимся в психологии является термин «глобальное самоотношение», дословно «самооценка» (self-esteem). Происхождение термина происходит от латинского «aestimare», означающего оценивание,

которое человек делает в отношении чьей-либо значимости. В немецком языке слово «Selbstwertgefühl» обозначает «чувство ценности», которое есть у человека в отношении самого себя.

Следует сказать, что наиболее полно объясняющим строение самоотношения является его понимание как образования, сложность строения которого обусловлена многоплановостью и глубиной жизненных отношений личности. В заключении следует отметить, что отношение к себе является одним из важнейших отношений социального бытия человека. Любое проявление человека как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. Также следует заметить, что сущность личности выводится из системы ее отношений, как и наоборот. Не только особенности личности определяют характер связи субъекта с миром и с собой, но и напротив – особенности такой связи обуславливают личностные характеристики.

Зотова Т.В.

Новая методология построения тестов способностей

Мне посчастливилось познакомиться с В.Н. Дружининым во времена своей учебы в аспирантуре. В.Д. Шадриковым, научным руководителем моей диссертации, в конце 80-х гг была предложена программа разработки тестов диагностики познавательных способностей школьников на учебном материале. Реализацией данной программы и занималась лаборатория психологии способностей ИП РАН под руководством В.Н. Дружинина. Тематика моего исследования совпадала с тематикой лаборатории В.Н. Дружинина. Конструирование таких тестов должно было опираться на новые методологические принципы. Традиционные тесты способностей не позволяют в полной мере решать задачи, стоящие перед современной психодиагностикой в сфере образования. Включение традиционных тестов способностей в учебный процесс затруднено следующими обстоятельствами (В.Н. Дружинин, 1991):

- а) требуют большого количества времени выполнения;
- б) реализованы на абстрактном, а не на конкретном материале;
- в) не соотнесены с деятельностью учеников определенного класса.

За долгие годы использования тестов способностей в психодиагностике накопилось немало критических замечаний в их адрес. Рассмотрим их слабые стороны:

– Несоответствие традиционных тестов способностей контексту обычной деятельности и жизни испытуемых. Для выполнения заданий теста респонденты должны отложить все свои дела, найти время для тестирования и т.д. Все перечисленные обстоятельства повышают напряженность, создают стрессовую ситуацию. Поведение человека в ситуации традиционного тестирования не соответствует его поведению в обычной ситуации.

– Несоответствие мотивации испытуемого, выполняющего свою обычную деятельность мотивации во время тестирования. Известно, что

различный уровень мотивации, по закону Йеркса-Додсона, нелинейно изменяет продуктивность деятельности человека. Умеренный уровень мотивации повышает, в то время как очень высокий снижает продуктивность деятельности.

– Оторванность тестовых заданий от содержания обычной деятельности испытуемого. Стимульный материал в классических тестах искусственен. Нередко человеку бывает сложно переключиться с целей и задач своей деятельности на задачи теста.

Перечисленные особенности классических тестов способностей приводят к искажению поведения испытуемого, и как следствие, к снижению объективности результатов тестирования.

Школьные тесты способностей, построенные на новых методологических основаниях призваны нивелировать отрицательные стороны традиционного тестирования. Дружинин В.Н. сформулировал основные требования к школьным тестам способностей:

1. Они *должны быть применимы в учебном процессе* и увеличивать адекватность оценки учителем способностей учеников. В.Н. Дружинин выдвинул гипотезу о том, что валидность теста может изменяться в зависимости от типа ситуации тестирования (В.Н. Дружинин, 1989). Проверка данной гипотезы привела его к созданию концепции типов психодиагностических ситуаций. «От ситуации тестирования зависит выявление компонентного состава способностей. Из этого следует, что *тестом является вся ситуация тестирования*. Следовательно, *школьный тест должен вписываться в реальную учебную деятельность* и строиться на актуальном учебном материале» (В.Н. Дружинин, 1989, с. 78).

2. Такой тест должен обладать *практичностью* – свойством, обуславливающим успешность его включения в процесс обучения. Тест на диагностику познавательных способностей должен быть:

- а) краток,
- б) реализован на конкретном учебном материале школьной программы,
- в) соотносим с определенным этапом и ситуацией обучения,
- г) прост в проведении и интерпретации данных (Дружинин, 1989, с. 74).

3. Такие тесты должны *обладать экологической валидностью*. В рамках психодиагностики экологическая валидность определялась им как «валидность психологической методики, определяемая соответствием процесса совместной деятельности испытуемого и экспериментатора реальному процессу предметной деятельности испытуемого в обычной жизни» (Дружинин, 1999, с. 367).

Предложенная В.Д. Шадриковым в конце 80-х гг программа разработки тестов диагностики познавательных способностей на учебном материале воплотилась в разработку В.Н. Дружининым теста мыслительных способностей на материале курса математики средней общеобразовательной школы для 4 – 10 классов (Дружинин, 1989).

В нашей работе, выполненной под руководством В.Д. Шадрикова, идея В.Н. Дружинина об экологической валидности школьных тестов была реализована в понятии «естественный тест» способностей. Термин сформулирован по аналогии с понятием «естественный эксперимент», введенным А.Ф. Лазурским применительно к исследованиям в школе (Зотова Т.В. Диагностика мнемических способностей школьников 12-13 лет в учебной деятельности», 1991). «Естественный тест» соединяет в себе преимущества методов естественного эксперимента (целенаправленное воздействие в естественной ситуации учебной деятельности) и психологического теста (объективность и стандартизированность) (Зотова Т.В., 1991, С. 4). Такой тест должен использоваться учителем на уроках на материале учебных дисциплин. Он может встраиваться в канву урока, совпадать с целями и задачами урока, и при этом обладать диагностическими возможностями.

В рамках данной программы нами был разработан тест мнемических способностей учащихся 6-7 классов (12-13 лет) на материале курса английского языка средней общеобразовательной школы (Зотова Т.В., 1991). Данный тест направлен на диагностику структуры мнемических способностей. Теоретической основой понимания природы познавательных способностей послужила системогенетическая концепция способностей В.Д. Шадрикова. Тестовый материал построен на материале школьной дисциплины «английский язык как иностранный». Процедура «естественного тестирования» соответствует по содержанию и форме учебной ситуации. Все элементы теста стандартизированы. Рассчитаны тестовые нормы. Тест диагностики мнемических способностей состоит из трех субтестов:

1. «Слова без перевода» – предназначен для диагностики продуктивности функционального (природного) компонента.
2. «Слова с переводом» – для диагностики продуктивности операционного (развивающегося в обучении) компонента мнемических способностей;
3. «Предложения с картинками» – предназначен для качественного анализа уровня развития мнемических способностей (Дружинин В.Н., Зотова Т.В., Шадриков В.Д., 1994, С.109-143).

Школьный тест мнемических способностей позволяет определить непосредственно в учебной деятельности (на уроке) достигнутый уровень мнемических способностей, их компонентный состав, установить причину достигнутого результата, определить индивидуальные способы запоминания (Зотова Т.В. Разработка диагностики мнемических способностей учащихся 10-12 лет на материале учебной деятельности//Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. – Саратов: СГУ, 1989. – С.87).

Достоинства школьных тестов способностей, построенных на новых методологических принципах, очевидны. Они заключаются в том, что поведение учеников естественно, не искажается новыми мотивами и целями. Результаты тестирования максимально приближены к реальной учебной деятельности. Учитель может использовать результаты тестирования в целях

развития познавательных способностей обучающихся непосредственно в учебной деятельности.

В свете новых веяний в системе российского образования, связанных с повышением стандартизации процедур оценки качества знаний обучающихся в школе, использование школьных тестов познавательных способностей, построенных на новых методологических принципах, становится особенно актуальным.

Кимаев А.В.

Взаимосвязь технологий самопрезентации и соматических сдвигов личности: к постановке проблемы

В настоящее время в социальном пространстве растет популярность технологии самопрезентации (ТС). ТС актуальны, прежде всего, своей способностью выделить и представить (другому) необходимую модель психических качеств; для продвижения своих интересов (то есть, всегда в выгодном для себя свете). Также ТС используются для формирования благоприятной среды продвигая идею иной (скрытой) для первичного анализа информации.

ТС постоянно совершенствуются. Спрос рождает предложения. Спрос на интеллектуальный труд в производственных отраслях не менее важен. Например: на производстве бытовых изделий мотивирование сотрудников к самоактуализации, самопрезентации своих качеств, способно увеличить степень качества продукции. Таким образом, спрос (установка рабочих в нашем случае) на качество изделия (к качественной работе) закладывается в процессе формирования мотивации, связанной с их личностными ресурсами, с предоставлением им возможности их актуализации именно в процессе труда.

Это важная часть конкурентной борьбы на рынке интеллектуальных услуг, являющаяся частью социального поведения и его безопасности.

В условиях, когда, конкурентная борьба приобретает всё более жесткие рамки правил поведения в различных социальных средах, ТС вносят свои коррективы в сознание людей, к тому же, внося существенные коррективы в общее бессознательное, как в индивидуальном, так и в общем формате.

Особую значимость ТС приобретают в заранее смоделированных обстоятельствах искусственного дефицита, в котором степень влияния приобретает особые качества значимости.

ТС характерны не только положительные, но и отрицательные явления. Такие как соматические сдвиги личности (ССЛ) или психосоматические расстройства. Таким образом, актуализируется некая взаимосвязь; между ТС и ССЛ; между ТС и нормами поведения; между ТС и ценностями личности; между ТС и «Я-концепцией»; между ТС и самоосознанием, самоактуализацией, самоидентификацией; между ССЛ и соц. адаптацией; между ССЛ и перспективой развития личности; между ССЛ и востребованностью на рынке интеллектуально труда.

Таким образом актуальность проблемы её практическая значимость определили выбор темы настоящего исследования.

Технологии самопрезентации – определенные формы поведения ограниченные рамками социальной идентификации и этнической принадлежности в культурно-историческом процессе развития личности.

Соматические сдвиги личности (психосоматические расстройства) – это качественные и количественные изменения (метаморфоза) структур (систем конституции) тела (организма) под воздействием внешних и внутренних провоцирующих факторов, влияющих, преимущественно на психо-эмоциональное поле личности.

Поведение личности напрямую зависит от способности организма реагировать на изменения факторов влияния. Сами факторы могут иметь двойную направленность: либо провоцирующие на стимуляцию, активацию, побуждение, либо на подавление, угнетение, торможение. Происходит взаимодействие, но факторы эти именно влияют. Есть нормы поведения (нормальное с точки зрения психофизиологии, нейрофизиологии, возрастных изменений, наследственности), которые говорят об адекватности, способности к адаптации. Если человек придерживается другого типа поведения, например: ему внушили, что он сангвиник или флегматик, а на самом деле (по природе) холерик. В процессе развития и формирования психофизической модели личности и систем организма в различные периоды онтогенеза под воздействием уже заложенных программных искажений или искусственных программ поведения (убеждения родителей, социальной среды), формируются предпосылки к возникновению психосоматических сдвигов личности. Например: с точки зрения психосоматики причиной соматического сдвига личности (психосоматического расстройства) в формировании аллергических реакций может выступать искажение чувства восприятия и отражения (рефлексии) самой реальности, с глубокой неопределенностью мотивации в выборе поведения. Это проявляется в виде соматических нарушений адаптации, в следствии эмоциогенного всплеска. Причиной же эндокринного всплеска может служить стресс-фактор (фактор влияния), о котором шла речь выше. В следствии: угнетение иммунной системы с общим снижением жизнедеятельности, падения всех критериев соц. адаптации и как итог формирование новых психокомплексов и соматических сдвигов личности. Круг замкнулся.

Личность с серией комплексов, с которыми не в состоянии справиться самостоятельно прибегает либо к попыткам замещения (компенсации) с заимствованием чужих идей - потребитель, слушатель. Либо созданием благоприятной коммуникативной среды благодаря психологическим приемам влияния на стресс-факторы через психику других личностей для решения общих задач, развиваясь и развивая среду – творцы, создатели, лекторы. Таким образом благодаря именно соматическим сдвигам личности, признавая свою несостоятельность в самопрезентации, самоактуализации, самоидентификации личность качественно преобразуется.

В этих предпосылках появилась необходимость создания технологий самопрезентации, которые стали достаточно популярными в современном обществе.

Спрос на новые технологии велик не по тому, что они эффективны, а по тому, что их эффективность падает по причине стремительного развития интеллекта и качество запроса.

Тем не менее, психологической наукой ещё не осмыслены должным образом вопросы влияния ТС на формирование ССЛ, или, по меньшей мере, характера их взаимосвязи.

Колмогорцева А.А.

Личностные особенности субъектов с компьютерной игровой аддикцией

В современном мире проблема аддиктивных расстройств прогрессирует высокими темпами. В нестабильном обществе появляются новые формы аддиктивного поведения, среди которых доля нехимических аддикций постоянно возрастает. Наряду с уже известными формами химических зависимостей, такими как алкогольная, никотиновая, наркотическая, появляются новые виды нехимических зависимостей. Пищевая, технологическая и прочие формы нехимических аддикций относятся к тем формам поведения, которые внешне в основном не противоречат правовым, морально-этическим и культурным нормам, но вместе с тем нарушают целостность личности, задерживают развитие, делают ее односторонней и осложняют межличностные взаимоотношения.

В настоящее время отмечается прогрессирующее развитие информационной среды с повсеместным использованием Интернета как в профессиональной и учебной деятельности, так и в обыденной жизни. С каждым годом количество пользователей всемирной паутины растет, становясь все более доступной в техническом и материальном аспекте для всех слоев населения. Но помимо пользы Интернет приносит и ряд проблем, что влечет за собой необходимость рассмотрения вопроса о социальных и психологических последствиях масштабной компьютеризации. Перед специалистами, занимающимися проблемами психического здоровья встает вопрос об изучении болезненного пристрастия к использованию Интернета. Некоторые интернет-пользователи настолько сильно погружаются в виртуальное пространство, что реальность для них отходит на второй план. Одни из них «зависают» в социальных сетях, другие предпочитают многопользовательские ролевые онлайн-игры, третьи озадачены пространством интернет-шопинга. Все это различные виды интернет-зависимости.

Основателями психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться клинический психолог К.Янг и психиатр И.Гольдберг. Понятие интернет-аддикции изначально было предложено И.Гольдбергом в 1995г. на дискуссионном форуме психиатров. Он определил Интернет-зависимость как навязчивое (компульсивное) желание к использованию интернета, приводящая к негативным последствиям в

профессиональной деятельности, семейной сфере, социальном взаимодействии. В 1996г. К.Янг предложила рассматривать аддикцию от интернета как реальную новую клиническую патологию. Основываясь на критерии патологической игромании в DSM-IV она создала 20-опросный тест, который измерял насколько серьезно сеть влияет на социальную жизнь человека.

В США в 2013г. был проведен международный консенсус по утверждению критериев диагностики интернет-аддикции, при пересмотре DSM-IV и утверждении DSM-V. Американская психиатрическая ассоциация собрала рабочую группу из представителей различных стран: США, Германия, Нидерланды, Китай, Сингапур, Мексика, Франция, Испания, Австралия. Несмотря на то, что этимология, биология, коморбидность и лечение интернет-аддикции аналогичны зависимости от психоактивных веществ, некоторые исследования для диагностики интернет-аддикции использовали критерии зависимости от психоактивных веществ, другие исследователи использовали при этом критерии для патологического гемблинга, утвержденные DSM-IV. Одним исследователям было достаточно только частичное совпадение критериев, а другим необходимо было полное совпадение. Рабочая группа сочла накопившиеся клинические исследования недостаточными для включения интернет-аддикции в DSM-V. Однако были предложены критерии для оценки интернет-аддикции: поглощенность, толерантность, «уход» от реальности, неудачные попытки остановиться или снизить потребление, потеря интереса к другим увлечениям, чрезмерное «играние», несмотря на проблемы физического и психологического характера, обман, избавление от негативного настроения, потеря работы, карьеры, учебы.

Частным проявлением интернет-аддикции является зависимость от MMORPG (компьютерная игровая аддикция). MMORPG (массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра) – компьютерная игра, в которой жанр ролевых игр совмещается с жанром массовых онлайн-игр. MMORPG могут быть представлены в т.ч. и в браузерном виде, однако основной чертой жанра является взаимодействие большого числа игроков в рамках виртуального мира. Каждый игрок принимает на себя роль фэнтезийного персонажа и управляет всеми его действиями, заложенными концептом игры. Игровое пространство существует постоянно и не зависит от выхода из него какого-либо игрока.

Е.Роззе (E.Rosse, 2012), исследуя структуру личности молодого онлайн геймера, выделила три фактора, влияющих на развитие интернет-аддикции:

- процесс индивидуализации и автономии от родительского мира, необходимый для молодых людей, чтобы сконструировать их собственную идентичность;
- поиск «убежища» в видеоиграх, как способ избегания общения и конфликтов;
- использование видеоигр в ответ на разрушение представлений о самом себе.

В отечественной психологии было проведено большое количество исследований, направленных на выявление особенностей лиц с интернет-зависимостью, но основная часть исследований была проведена на школьниках или студентах. Исследование личностных особенностей 75 молодых лиц мужского пола с признаками интернет-зависимости, проведенное А.Ю. Егоровым с коллегами, показало, что по тесту личностных акцентуаций В. Дворщенко среди интернет-зависимых преобладают подростки с шизоидным (29,8 %), истероидным (19,3 %), лабильным и эпилептоидным (по 12,3 %) типами акцентуаций.

Д.Г. Рыбалтович (2012) в своем исследовании изучала психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции. Автором были получены следующие результаты. У пользователей онлайн-игр с игровой аддикцией выявлен циклотимично-гипертивно-эмотивный тип характера, с повышенным уровнем реактивной и личностной тревожности. Такой тип людей характеризуется резкими сменами настроения с немотивированными поступками и труднопредсказуемым поведением. Иногда обладающие повышенной психической активностью, оптимизмом, но не способные доводить начатое дело до конца, быть обязательными и ответственными. При пониженном настроении у них снижается уровень работоспособности, неудачи тяжело переживаются. Им свойственна повышенная чувствительность и впечатлительность.

К.Д. Дмитриев (2013) при исследовании психологических детерминант интернет-зависимости в юношеском возрасте, установил выраженные акцентуации характера по возбудимому, демонстративному и застревающему типам акцентуаций. Также автор указывает на то, что все испытуемые, страдающие интернет-аддикцией, имели низкий уровень развития состояния эмпатии, что проявилось в трудностях взаимодействия с социальной средой.

В исследовании Н.В. Омельченко (2011) были диагностированы такие личностные особенности интернет-аддиктов, как гедонизм (стремление к развлечениям), низкая потребность в социальных достижениях, ограниченность социальных контактов из-за робости и застенчивости.

В проведенном Л.И. Козловой и М.Г. Чухровой исследовании описывались личностные характеристики, отличающие склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн-игр от пользователей, у которых зависимость не возникает, это: замкнутость, эмоциональная нестабильность, склонность к подчинению, сдержанность, робость, низкий самоконтроль, тревожность, напряженность, мечтательность.

В зарубежной психологии многоаспектно освещен феномен интернет-аддикции. Одни исследования посвящены изучению нейробиологических механизмов интернет-аддикции, другие изучают факторы риска, третьи – личностные особенности пользователей глобальной сети.

В Великобритании Mehwash Mehroof, B.Sc., Mark D. Griffiths, Ph.D. было проведено исследование, посвященное взаимосвязи различных личностных черт с онлайн игровой аддикцией. Результаты продемонстрировали значимую взаимосвязь с агрессией, поиском удовольствия, ситуативной и личностной

тревожностью, нейротизмом. Авторы пишут, что положительная корреляция поиска удовольствия с онлайн игровой аддикцией, возможно связана с тем, что поиск удовольствия является копинг-стратегией для преодоления скуки. Онлайн-игры обеспечивают психологическую и физиологическую стимуляцию, а также вознаграждение. Принимая во внимание тот факт, что различные виды механизмов вознаграждения обуславливают аддиктивное поведение, положительная корреляция между поиском удовольствия и онлайн игровой аддикцией закономерна. Также была найдена положительная взаимосвязь между агрессией и онлайн игровой аддикцией. Молодые люди предпочитают жестокие игры не жестоким, если жестокость в игре вознаграждается. Механизм подкрепления предполагает повторение такого поведения. Выявленная ситуативная и личностная тревожность может быть связана с высокими нагрузками и длительными эмоциональными переживаниями. Положительная корреляция с нейротизмом, по мнению авторов может говорить о том, что геймеры таким образом совладают с негативными эмоциями.

В исследовании, проведенном в Китае, сравнивались личностные и другие психологические черты интернет-аддиктов с наличием и отсутствием социальных дисфункций. Qiang Chen et al. (2015), говорят о том, что чрезмерное использование интернета ведет к ухудшению настроения, потере интереса, сна, веса, жизнерадостности, нарушению циркадного ритма (циклические колебания интенсивности различных биологических процессов, связанные со сменой дня и ночи), психомоторной ретардацией (видимое общее замедление движений и речи) и потерей мотивации на работе или в школе. Интернет-аддикты характеризуются личностными особенностями, такими как: слабость эго, зависимость, тревожность, социальная безответственность, низкий уровень самоконтроля.

Еще в одном исследовании китайских студентов изучалась проблема влияния личности, родительского поведения и самооценки на интернет-аддикцию. Mike Z. Yao et al. (2014), выявили отрицательную корреляцию между низкой самооценкой и эмоциональной теплотой родителей. При этом поведение отцов и матерей имеет различное влияние на подверженность их детей интернет-аддикции. В частности, отцовское отвержение или гиперопека и материнское отвержение увеличивало риск развития интернет-аддикции. Кроме того, эмоциональная поддержка от родителей повышало самооценку детей и, как следствие, снижало риск развития интернет-аддикции. Однако родительское поведение по-разному влияет на девушек и юношей. Отцовское отвержение имело более сильное влияние на девушек, чем на юношей. Материнское отвержение влияло только на юношей. Отцовская гиперопека имела влияние только на юношей. Также была установлена положительная значимая взаимосвязь интернет-аддикции с нейротизм и психотизм.

Kneer et al. (2014) провела исследование 7 консультантов и 2 психотерапевтов, которые работали с лицами с интернет-аддикцией. Целью исследования было установление факторов риска: мотивы, специфические личностные характеристики, социальная обстановка, прочие условия, которые могут поддерживать аддикцию. Авторы отмечают, что консультанты часто

выделяли роль тревожности, интроверсии, депрессии, социальной фобии, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в развитии интернет-аддикции. При этом отдельно выделялись мотивы поведения геймеров: социальная интеракция и социальная привязанность (геймеры уверены в своей значимости в рамках своего игрового сообщества); мотив достижения (компьютерные игры создают ситуацию успеха); погружение (как только происходит компенсация реальных жизненных трудностей, игра начинает замещать реальную жизнь).

Подводя итоги теоретического обзора, можно обобщить следующие положения. Интернет-зависимость – это навязчивое (компульсивное) желание к использованию интернета, приводящая к негативным последствиям в профессиональной деятельности, семейной сфере, социальном взаимодействии. Частным проявлением интернет-аддикции является зависимость от MMORPG (компьютерная игровая аддикция). Однако, в настоящий период остается множество дискуссионных вопросов, касающихся нозологической принадлежности, диагностических критериев, клинических проявлений, а также подходов к терапии и профилактике интернет-зависимости. Обзор проведенных отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать выводы о том, что лица с компьютерной игровой аддикцией характеризуются такими личностными особенностями, как: эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность, неуверенность в себе, мнительность, низкая стрессоустойчивость, излишняя эмоциональная напряженность, фрустрированность, низкий контроль эмоций и поведения, импульсивность, аффективность, зависимость от настроений, потворство своим желаниям.

Крылова М.О.

*Опыт разработки методики диагностики личностной беспомощности
у подростков*

Исследование поддержано Фондом перспективных научных исследований
ФГБОУ ВПО "ЧелГУ"

Концепция личностной беспомощности (Д. А. Циринг, Е. В. Веденеева, Ю. В. Яковлева, И. В. Пономарева и др.) базируется на понимании данного феномена как качества субъекта, представляющего собой единство определенных личностных характеристик, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющего низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать цели, преодолевая различного рода трудности.

Личностная беспомощность представляет собой системное свойство, включающее в себя особенности функционирования различных сфер психики: мотивационной, волевой, эмоциональной, когнитивной, и находит свое отражение в различных областях деятельности человека, сказываясь на ее успешности. При этом согласно данным проведенных исследований, признаки

личностной беспомощности обнаруживаются приблизительно у трети испытуемых [4]. Однако, несмотря на значимость данной проблемы, специального инструментария для диагностики личностной беспомощности до сих пор не существовало. В связи с этим крайне актуальным был вопрос разработки специализированной методики диагностики личностной беспомощности.

Так как личностная беспомощность представляет собой системный феномен, интегрирующий в себе особенности различных сфер психики, в основу методики были заложены представления о структуре личностной беспомощности, включающей четыре компонента: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой. Опираясь на исследования, проведенные Д. А. Циринг, Е. В. Веденеевой, Ю. В. Яковлевой, отбирались и фиксировались содержательные проявления каждого из компонентов. Таким образом был создан перечень свойств, отражающих психологическое содержание личностной беспомощности, исходя из которого разрабатывались вопросы для методики.

Методика представляет собой набор утверждений, на которые испытуемому предлагается ответить «да» или «нет». Утверждения опросника создавались с учетом возрастных особенностей подростков и наиболее типичных для них жизненных ситуаций – обучение в школе, общение с друзьями, взаимодействие с родителями.

Опросник включает 98 утверждений, которые распределены по четырем шкалам в соответствии со структурой личностной беспомощности – шкалы «когнитивный компонент», «мотивационный компонент», «эмоциональный компонент» и «волевой компонент». Каждая из шкал в свою очередь включает ряд показателей, конкретизирующих содержание компонента. Шкала «когнитивный компонент» включает такие показатели как пессимистический атрибутивный стиль, ригидность мышления, малая продуктивность дивергентного мышления. Шкала «мотивационный компонент» включает следующие показатели: экстернальный локус контроля, низкий уровень притязаний, мотивация избегания неудач, низкая самооценка. Шкала «эмоциональный компонент» основана на таких характеристиках как повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, склонность к депрессии, астения. Шкала «волевой компонент» включает показатели несамостоятельности, низкой настойчивости, низкого самообладания, нерешительности, робости. Таким образом, опросник нацелен на диагностику как общего уровня личностной беспомощности, так и на выявление ее содержания покомпонентно.

Для того, чтобы проверить, действительно ли заложенные в методике шкалы могут быть выделены в отдельные факторы был проведен факторный анализ показателей методики. В ходе анализа были выделены 4 фактора., доля объяснимой дисперсии составила 70,213%.

В первый фактор, доля объяснимой дисперсии которого 25,319%, вошли следующие переменные: «Астения», «Депрессия», «Эмоциональная неустойчивость», «Тревожность», «Низкое самообладание». Психологическое

содержание данного фактора, которое заключается в повышенной утомляемости, сниженном настроении, склонности к депрессии, эмоциональной лабильности, подверженности перепадам настроения, повышенной тревожности, сниженной способности «держаться в руках» и контролировать свое эмоциональное состояние, позволило назвать данный фактор «Эмоциональная неустойчивость».

Во второй фактор с долей объяснимой дисперсии 17,865% вошли показатели «Низкий уровень дивергентного мышления», «Низкий уровень притязаний» и «Ригидность мышления». Данный фактор был назван «Когнитивная ригидность», его психологическое содержание заключается в низком уровне креативности, сниженной способности находить новые пути решения проблем, неготовности ставить перед собой сложные задачи, неуверенности в собственных силах, низком уровне гибкости мышления.

Третий фактор, доля объяснимой дисперсии которого 14,942%, объединил в себе показатели «Экстернальный локус контроля», «Мотивация избегания неудач», «Нерешительность», «Робость» и «Низкая самооценка». Психологическое содержание данного фактора характеризуется преобладанием внешней мотивации, отношением к происходящим событиям как к не зависящим от самого субъекта, стремлением избежать наказания при осуществлении деятельности, а не достичь высоких результатов, неготовностью принимать самостоятельные решения, робостью, неверием в собственные силы. Исходя из этого, данный фактор был назван «Экстратенсивная мотивация».

В четвертый фактор с долей объяснимой дисперсии 12,087% вошли показатели «Пессимистический атрибутивный стиль», «Несамостоятельность», «Низкая настойчивость». Данный фактор был назван «Низкая настойчивость на фоне пессимистических ожиданий», он характеризуется недостатком настойчивости в достижении целей, сниженной способностью принимать самостоятельные решения, ожиданием поддержки и контроля со стороны взрослых, склонностью к ожиданию неудач.

Анализируя содержание каждого из факторов, несложно проследить их сходство с компонентами личностной беспомощности. Фактор «Эмоциональная неустойчивость», отражает показатели эмоционального компонента личностной беспомощности, фактор «Когнитивная ригидность» согласуется с характеристиками когнитивного компонента личностной беспомощности, фактор «Экстратенсивная мотивация» можно интерпретировать как мотивационный компонент личностной беспомощности, фактор «Низкая настойчивость на фоне пессимистических ожиданий» схож по содержанию с волевым компонентом личностной беспомощности.

Далее представим результаты проверки методики по психометрическим показателям.

Опросник проверен на внутреннюю согласованность. Для изучения внутренней согласованности было подсчитано значение коэффициента одномерной надежности α -Кронбаха (на выборке 296 человек). Значение коэффициента α -Кронбаха по всей методике составило 0,918; по шкале

«мотивационный компонент» - 0,745. по шкале «когнитивный компонент» - 0,626; по шкале «эмоциональный интеллект» - 0,866; по шкале «волевой компонент» - 0,804. Этот результат позволяет говорить о высоком уровне внутренней согласованности пунктов методики.

Далее была проведена проверка методики на надежность половинного расщепления. Расщепление опросника на две части было произведено случайным образом. В качестве показателя надежности использован коэффициент корреляции частей опросника (r -Пирсона). Показатель коэффициента корреляции половинного расщепления ($r=0,856$, $p=0,000$) свидетельствует о высоком уровне надежности методики. Также нами было проведено половинное расщепление опросника по отдельным шкалам. Каждая из шкал имеет высокий уровень надежности половинного расщепления: по шкале «когнитивный компонент» получено значение коэффициента корреляции $r=0,406$ на уровне значимости $p=0,000$; по шкале «мотивационный компонент» - $r=0,490$, $p=0,000$; по шкале «эмоциональный компонент» - $r=0,790$, $p=0,000$; по шкале «волевой компонент» - $r=0,590$, $p=0,000$. Полученные данные позволяют говорить о высоком уровне надежности методики.

Следующим этапом была проверка методики на ретестовую надежность. Временной интервал между тестированием составил 16 недель (4 месяца). В качестве показателя ретестовой надежности также использовался коэффициент корреляции r -Пирсона. В данной процедуре приняли участие 86 испытуемых, значение коэффициента корреляции составило $r=0,642$ при $p=0,000$. Полученный показатель позволяет судить о высокой ретестовой надежности.

В качестве критерия валидности опросника использовался показатель конкурентной валидности. Конкурентная валидность оценивается по корреляции разработанного теста с другими, валидность которых относительно измеряемого параметра установлена. Единой методики для диагностики изучаемого параметра до сих пор не было разработано, личностную беспомощность традиционно диагностируют с помощью батареи методик, направленных на выявление уровня тревожности, депрессивности, самооценки и атрибутивного стиля. В связи с этим мы предположили, что полученные результаты с помощью разработанного опросника должны коррелировать с показателями опросников традиционно используемых для выявления личностной беспомощности и самостоятельности: «Методика определения самооценки» С. А. Будасси; «Личностная шкала проявлений тревоги» в адаптации Т. А. Немчинова, В. Г. Норакидзе; «Шкала депрессии» в адаптации Т. И. Балашовой; «Опросник стиля атрибуции подростков ОСТАП» (адаптация Д.А. Циринг).

Как показали результаты, значения, полученные по методике диагностики личностной беспомощности, коррелируют на высоком уровне значимости с характеристиками атрибутивного стиля, депрессии и тревожности.

Итак, в ходе апробации методики диагностики личностной беспомощности была проверена шкальная структура опросника при помощи факторного анализа; был проведен анализ надежности, проверена ретестовая надежность и

надежность половинного расщепления; проанализирована конкурентная валидность методики; проведена стандартизация. Полученные в ходе данных процедур результаты позволяют говорить о том, что методика соответствует предъявляемым требованиям и может быть использована в качестве инструмента диагностики личностной беспомощности и самостоятельности у подростков.

Малькова И.Н.

Глубинные основы формирования материнского отношения

Материнство представляет собой сложный и многоплановый феномен, что ведет к его исследованию в рамках разных научных подходов. В рамках психологического направления материнство традиционно рассматривается в двух основных аспектах: как часть личностной сферы женщины и социальная роль женщины, обеспечивающая условия для развития ребенка (Г.Г. Филиппова).

Как показывают современные исследования, определяющим фактором в становлении и реализации материнско-детского взаимодействия является материнское отношение, лежащее в основе всего поведения матери и тем самым создающее уникальную для ребенка ситуацию развития (Н.Н. Авдеева, К.Н. Белогай, А.Я. Варга, Н.И. Ганошенко, С.Ю. Мещерякова, Г.Г. Филиппова). Материнское отношение представляет собой комплекс ценностно-смысловых, поведенческих, когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов, которые в совокупности проявляются как отношение женщины к ребенку, и является частью системы отношений женщины.

Формирование материнского отношения начинается задолго до рождения ребенка и начала взаимодействия матери и ребенка. Оно проходит определенный путь развития на протяжении жизни женщины, начиная от взаимодействия с собственной матерью до взаимодействия с собственным ребенком и образованием привязанности и любви к ребенку как к личности (Г.Г. Филиппова, Д.В. Винникот). Вслед за многими исследователями вопроса формирования материнского отношения, как особенно важный этап мы выделяем период беременности. Этот этап является необыкновенно сложным и наполненным множеством аспектов. Среди них, как осознаваемые, такие как собственный детский опыт, игровой опыт, актуальная семейная обстановка, так и неосознаваемые, глубинные аспекты, уходящие своими корнями вглубь семейной истории.

В нашей работе мы предположили, что специфика формирования материнского отношения определяется особенностями семейной истории женщины, а именно степенью согласованности параметров семейной истории. Это предположение легло в основу исследования системы отношений женщин в период беременности, в том числе материнского отношения, самоотношения, актуальных семейных отношений и семейной истории.

В ходе анализа результатов исследования выборка, состоящая из 122 женщин, находящихся в третьем триместре беременности, была разделена на

три группы. Первая группа – женщины с адекватным материнским отношением. Вторая группа – женщины с тревожно-амбивалентным материнским отношением. Третья группа – женщины с эмоционально отстраненным материнским отношением. Основанием для выделения групп послужили уже имеющиеся критерии и характеристики, описанные в работах Филипповой Г.Г., Брутмана В.И., Хамитовой И.Ю.

Важно отметить, что в исследовании семейной истории нами преимущественно анализировались параметры нарушенных отношений, поскольку именно они приобретают наибольший вес в структуре отношений. Нам удалось выявить качественные отличия системы восприятия женщинами разных групп отношений в роду.

Женщины первой группы (адекватный тип материнского отношения), в отличие о женщин второй и третьей групп, характеризуются высокой степенью интегрированности семейной истории, то есть тем как они воспринимают отношения между членами своего рода. Нарушения отношений не изолированы, все они находятся во взаимосвязи друг с другом, зависимы друг от друга, реагируют друг на друга. Это говорит о высокой степени близости между членами не только одного, но и разных поколений. И это осознается женщиной. Причины нарушений для нее ясны, и они находятся в самих отношениях между членами ее семьи и рода и могут быть, или нет, связаны с ней самой. Именно это и «впитывается» женщиной, становится той личностной основой, которая позволяет ей быть более свободной и зрелой при выстраивании отношений в собственной семье, с будущим ребенком. Кроме того, в центре структуры семейной истории женщин первой группы находятся ее отношения с матерью и отцом, которые уже далее имеют связи с параметрами, относящимися к поколению прародителей. Это является свидетельством непрерывности родовой связи, от одного поколения к другому.

Женщины второй группы (тревожно-амбивалентный тип материнского отношения) характеризуются гораздо менее интегрированной системой семейной истории. В центре структуры параметров семейной истории находятся разорванные отношения родителей притом, что собственные отношения женщины с родительской семьей смещены на второй план. В основе представлений женщины о роде – эмоциональный разрыв родителей и потеря единой линии связи с предыдущими поколениями. Система «утратила порядок», именно это транслируется женщине и усваивается ею. Но, как и любая система, система отношений тоже стремится к порядку, балансу. Не имея возможности воздействия на межличностные связи в роду, женщина начинает решать эту проблему внутри себя и в своих отношениях с близкими, в том числе и в отношениях с ребенком. Беременность становится для женщины средством восстановления контакта с родительской семьей, а через них и с родом (женщины этой группы значительно отличаются от женщин первой и третьей групп преобладанием эйфорического отношения к близким в период беременности). Женщина не перестраивается на взаимодействие с ребенком, не обращает свою энергию на будущие отношения, а возвращается в прошлое. Пытаясь своими силами, используя свое состояние восстановить

межпоколенные отношения. Подобный комплекс отношений, состоящий из стремления и невозможности восстановления связи с родом и невозможностью установления близкой связи с ребенком, становится основой для формирования тревожно-амбивалентных чувств и отношений.

Женщины третьей группы (эмоционально-отстраненный тип материнского отношения) обладают наименее интегрированной системой семейной истории, в которой ведущие параметры не образуют сильных двусторонних взаимосвязей. В центре восприятия женщиной взаимоотношений в роду находятся параметры глубоко нарушенных отношений, в том числе и в поколении прародителей. Большой вес в структуре параметров семейной истории, по сравнению с первой и второй группой, приобретают женское одиночество в роду и нарушение психологического контакта с ребенком, отношения же с матерью вообще не включаются в систему. Восприятие отношений в роду как лишенных близости между его членами лишает женщину психологической опоры на свой род. Самоотношение женщин третьей группы характеризуется меньшей зрелостью. В период беременности, когда женщине необходимо выстраивать новую систему отношений – отношений с ребенком – она, обращаясь к опыту предков, не может получить необходимых поддержки и образцов. Все это ведет к тому, что структура материнского отношения также не обретает зрелости. Ценность ребенка не выходит на первый план, не становится самостоятельной, а зависит от других отношений. Эмоциональное состояние характеризуется преобладанием чувства вины и тревоги, имеющими своими корнями нарушенные отношения в роду. Все это ведет к тому, что женщина эмоционально отстраняется, дистанцируется от ребенка, тем самым воспроизводя модель отношений в роду.

Таким образом, мы имеем основания для вывода о том, что семейная история, представленная в сознании женщины как совокупность знаний о судьбе членов рода и особенностях социометрических связей между ними, связана с формированием личности женщины, ее системы отношений. В основе адекватного материнского отношения и зрелой материнской позиции лежит гибкая структура взаимосвязей психологических факторов, которые позволяют женщине осознавать возможность выбора в построении материнской стратегии и учитывать актуальные отношения и собственные индивидуально-психологические особенности. В основе неадекватного материнского отношения и незрелой материнской позиции лежит симптомокомплекс параметров семейной истории и системы отношений, делающий женщину зависимой от истории рода и осложняющий осознанное построение стратегии материнства.

Никишов С. Н., Осипова И. С., Пронькина Е. Г.
Особенности автобиографической памяти подростков
(на материале мордовского народа)

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-36-01038.

При всей традиционности проблемы памяти для психологии, до сих пор остаются неизученными некоторые вопросы, связанные с функционированием этого познавательного процесса.

В настоящее время определенный интерес исследователей прикован к проблематике автобиографической памяти человека. Начиная с 1980-х гг. XX века, за рубежом начинается ее активное экспериментальное изучение как нового самостоятельного объекта исследования. Проблема анализа автобиографической памяти находится на стыке общей психологии, психологии личности и возрастной психологии. В настоящее время в зарубежной психологии доминирует «монопараметрическая» методология исследования автобиографической памяти (D. Berntsen, D.C. Rubin, S. Bluck, M.A. Conway). Суть данного подхода заключается в поиске статистических связей между особенностями организации или содержания воспоминаний и некоторыми внешними переменными.

В отечественной психологии исследование автобиографической памяти осуществлялось главным образом в контексте изучения «субъективной картины жизненного пути», идея которого была озвучена Б.Г.Ананьевым в 1970-е годы. Большой вклад в ее развитие внесли Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Л.В. Сохань, Е.Г. Злобина, К.В. Карпинский, Е.Ю. Коржова. Наиболее глубоко и системно к исследованию автобиографической памяти подошла В.В. Нуркова, которая развивает концепцию автобиографической памяти как высшей психической функции, понимая под ней «субъективное отражение пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящее в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, которым определяется самоидентичность личности» (Нуркова, 2009).

На сегодняшний день исследователями создан существенный задел в исследовании автобиографической памяти: определено ее место в структуре долговременной памяти (наряду с эпизодической и семантической памятью), описана феноменология, выявлены функции, установлены некоторые закономерности работы. Однако остаются открытыми ряд вопросов, в частности, вопрос об индивидуальных особенностях автобиографической памяти, ее объеме и границах ее вариативности.

Анализ современного состояния исследований в области автобиографической памяти показывает, что актуальность предлагаемого исследования состоит в необходимости изучения динамики автобиографической памяти, влияния пола на ее функционирование и определения границ «пики воспоминаний» у подростков.

Для изучения этой проблемы было проведено исследование, где в качестве диагностической процедуры была использована методика свободного воспроизведения событий. При использовании методики свободного

воспроизведения событий испытуемым предлагается вспомнить и записать (с присвоением порядкового номера) тридцать наиболее запомнившихся событий из их жизни. После завершения основной процедуры участникам эксперимента необходимо классифицировать все события по нескольким признакам. Во-первых, испытуемые должны вспомнить и записать, сколько им было лет, когда произошло каждое актуализированное ими событие. Во-вторых, испытуемые должны разделить все события на положительные, отрицательные и нейтральные. Оценка должна была быть дана как с точки зрения настоящего времени, так и с точки зрения прошлого. Это необходимо для изучения динамики автобиографической памяти. В-третьих, испытуемым нужно разделить события на те, которые связаны с межличностным познанием и общением (межличностные события), и те, которые обусловлены контактами субъекта с предметным миром (предметные события).

Обработка результатов включает в себя подсчет и сравнительный анализ событий по выделенным классификационным признакам.

Объем выборки составил 60 человек (30 мальчиков и 30 девочек). В качестве испытуемых выступили подростки, представители двух субэтносов – мокши и эрзи, в возрасте 12 лет.

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить ряд особенностей автобиографической памяти подростков. Так было установлено, что «пик воспоминаний» для испытуемых приходится на подростковый возраст, поскольку большая часть событий, актуализированных ими, относится к этому периоду (42,8 %). Данная особенность характерна как для мальчиков, так и для девочек (42,7 % и 42,9 % соответственно). Далее по убыванию следуют: младший школьный возраст – 35,5 % воспроизведенных событий, младший и средний дошкольный возраст – 21,1 % актуализированных событий. На последнем месте находится ранний дошкольный возраст – 0,6 % от общего количества воспроизведенных испытуемыми событий.

Анализ событий по признаку субъективной значимости (оценка с точки зрения настоящего времени) показал, что испытуемые актуализировали больше положительных событий (85,4 %), чем отрицательных (14,6 %), а доля нейтральных событий составляет 0,0 %. Сравнение по возрастам свидетельствует, что наибольшее количество положительных и отрицательных событий, воспроизведенных испытуемыми, относится к подростковому возрасту (36,9 % и 5,9 % соответственно) и младшему школьному возрасту (29,9 % и 5,5 % соответственно).

В научной литературе уже неоднократно обсуждался вопрос о том, что же запоминается, а, следовательно, мы можем сделать вывод, и воспроизводится лучше – положительная или отрицательная информация. Дискуссия по этому поводу началась еще в начале 20 века и продолжается до сих пор.

По данным одних исследователей – З. Фрейд – запоминается по преимуществу приятное. По его мнению «склонность к забыванию неприятного имеет всеобщий характер, хотя способность к этому неодинаково развита у всех». З. Фрейд считал, что «со стороны «Я» происходит блокировка внутренних импульсов и угроз, идущих от «сверх Я». В этом случае неприятное

и соответствующие переживания как бы вытесняются из сферы сознания». Таким образом, он объясняет эту особенность работой защитных психологических механизмов (Фрейд, 1926).

По данным же других – запоминается лучше неприятное. Такой точки зрения, в частности, придерживался П.П. Блонский (Блонский, 1979).

Но существует третий подход к решению этой проблемы. Так С.Л. Рубинштейн, проанализировав опыт, накопленный до него, пришел к выводу, что в такой постановке вопрос не допускает однозначного решения. По мнению ученого, при прочих равных условиях, эмоционально насыщенное будет сильнее запечатлеваться, чем эмоционально нейтральное; но в одних случаях лучше будет запоминаться, а значит и воспроизводиться, приятное, в других – неприятное, в зависимости оттого, что именно в данном конкретном случае более актуально (Рубинштейн, 2001).

Мы разделяем точку зрения С.Л. Рубинштейна только в той части его утверждения, где он говорит, что человеком лучше запоминается эмоционально значимое, эмоционально насыщенное. Наше исследование подтвердило этот факт.

По вопросу о том, что лучше запоминается: положительная или отрицательная информация, мы разделяем точку зрения З. Фрейда, так как результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что испытуемыми было воспроизведено больше положительных, чем отрицательных событий. Следовательно, отсюда можно сделать вывод: более актуальными, более значимыми событиями, которые прочнее закрепляются в памяти, являются события, несущие в себе положительный заряд.

Результаты проведенного исследования позволили выявить также динамику автобиографической памяти подростков. Оказалось, что различия в оценке событий (с точки зрения настоящего и с точки зрения прошлого) у испытуемых составляют 11,6 %. Наибольших изменений в оценке (положительное отношение меняется на отрицательное и наоборот) подверглись события, относящиеся к раннему дошкольному возрасту – 36,1 %, младшему и среднему дошкольному возрасту – 17,5 %, младшему школьному возрасту – 11,3 %. Наименьшие изменения коснулись событий, принадлежащих к подростковому возрасту – 8,9 %.

Полученные данные позволяют утверждать, что существуют различия в динамике автобиографической памяти мальчиков и девочек подросткового возраста. У мальчиков динамика автобиографической памяти составила 13,8 %, у девочек – 9,4 %. У мальчиков наибольшие изменения в оценке событий относятся к раннему дошкольному возрасту (22,2 %), у девочек – также к раннему дошкольному возрасту (50,0 %). Существуют различия и по другим возрастам, например, у мальчиков динамика автобиографической памяти по младшему и среднему дошкольному возрасту составила 18,5 %, а у девочек – 16,5 %. Наименьшие изменения в оценке событий у мальчиков и девочек относятся к подростковому возрасту (11,8 % и 5,9 % соответственно).

Кроме того, полученные результаты позволяют разделить актуализированные подростками события на те, которые связаны с

межличностным познанием и общением (межличностные события), и те, которые обусловлены контактами субъекта с предметным миром (предметные события).

Участники эксперимента больше воспроизводили событий, связанных с межличностным взаимодействием, чем предметных (69,5 % и 30,5 % соответственно). Мальчики в среднем актуализировали 73,2 % событий, связанных с межличностным познанием и общением и 26,8 % событий, обусловленных контактами с предметным миром. Девочки воспроизвели 65,9 % событий, связанных с межличностным познанием и общением и 34,1 % событий, обусловленных контактами с предметным миром. Отсюда можно сделать вывод, что более значимыми событиями для подростков являются события межличностные, а не предметные.

Таким образом, полученные результаты позволили установить некоторые особенности функционирования автобиографической памяти подростков (на материале мордовского народа).

Пономарева И.В., Сизова Я.Н.

Теоретические предпосылки исследования соотношения модели психического и личностной беспомощности манипулятивного типа

В рассматриваемом в данной статье отношении интерес представляет, манипулятивный тип личностной беспомощности. Манипулятивное поведение субъекта с личностной беспомощностью обусловлено неспособностью такого субъекта самостоятельно удовлетворять потребности, демонстрируя личностную беспомощность, субъект удовлетворяет их за счет окружающих посредством манипулирования. Такая личность характеризуется холодностью, отсутствием эмпатии, неспособностью выстраивать доверительные отношения, эмоциональной отчужденностью, ориентированностью на себя или на задачи, но не на партнера, когнитивным контролем над ситуацией, отрицательной самооценкой нравственных качеств, негативизмом, подозрительностью, недоверием (В. В. Знаков, Р. Кристи, Ф. Гейс). Согласно О.В. Каракуловой, значимыми общими характеристиками личности, предпочитающей манипулятивную стратегию в межличностном взаимодействии, являются негативное отношение к окружающим, неприятие их, неудовлетворенность собственной жизнью, а также неверие в собственные возможности контролировать жизненные ситуации. Л. И. Рюмина выделяет у людей с манипулятивной направленностью следующие характеристики: категоричность в оценке окружающих, игнорирование внутреннего мира собеседника. Макиавеллисты испытывают трудности при распознавании эмоционального состояния собеседника.

Таким образом, манипулятивная личностная беспомощность, являясь системным качеством, регулирует поведение индивида, отношение к действительности, деятельности, обуславливая снижение ее успешности. Мы предположили, что субъект с манипулятивной личностной беспомощностью, испытывая сложности в выстраивании взаимоотношений с другими, имеет

ограничения в модели психического как способности понимания ментального мира Другого, способности к социальному познанию и взаимодействию.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение со сверстниками (коммуникативная активность). Коммуникативная активность рассматривается нами как сложное психологическое образование, обеспечивающее взаимодействие субъекта общения с людьми, исходящее от него и по его собственной инициативе (С.А. Васюра). Для успешности коммуникации необходимо понимание ментальных характеристик партнера (построение модели психического), что позволяет ориентироваться на его уровень восприятия и знаний для координации сообщения (А.Ю. Уланова). В связи с этим исследование развития модели психического у подростков является актуальной проблемой.

Современных исследователей интересует механизм становления и развития модели психического (theory of mind). Субъект, обладающий моделью психического, имеет представление о своем ментальном мире и ментальном мире других. Он способен воспринимать как свои собственные переживания, чувства, намерения, знания, так и переживания других людей. Модель психического понимается как «система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей» (Е.А. Сергиенко).

Модель психического представляется когнитивным и аффективным компонентами. Когнитивный компонент модели психического обеспечивает понимание планов, намерений, намеков, иронии, сарказма, юмора и обмана. Аффективный компонент модели психического обеспечивает понимание эмоционального состояния, а также того, что люди думают о том, что мы чувствуем. Здесь включены два субкомпонента: аффективно-когнитивный, включающий в себя осознание или признание чувств другого, и аффективно-эмпатийный, включающий способность переживать эмоции других людей (S.G. Shamay-Tsoory, 2010).

Понимание ментальных феноменов позволяет адаптировать собственное поведение, прогнозировать поведение других людей, а также совершенствовать знания о социальном мире в целом. По мере приобретения человеком большего психологического опыта в течение жизни формируется и усложняется его модель психического, человек становится более компетентным в понимании другого. Последствиями нарушений способности выстраивать модель психического часто являются сниженная социальная адаптация, низкие способности адекватного взаимодействия с окружающими. Субъект с манипулятивной личностной беспомощностью решает данную проблему, как отмечалось ранее, демонстрируя макиавеллизм (манипулятивное поведение).

«В отличие от детского возраста, где макиавеллизм в большей степени является когнитивным маркером понимания модели психического Другого и возможностей манипуляции с ним, макиавеллизм взрослых становится не столько когнитивным показателем, сколько личностной характеристикой» (Е.А. Сергиенко, Н.И. Колесникова). Согласно, исследованиям, в возрасте 17-22 года и 25-30 лет макиавеллизм обнаруживает обратную связь с показателями, относящимися к пониманию эмоций (Е.А. Сергиенко, Н.И. Колесникова).

Субъект, демонстрирующий манипулятивное поведение, при вступлении в контакт с Другим склонен держаться эмоционально отчужденно, социальная отстраненность является основной характеристикой подобных людей (В.В. Знаков); манипуляция Другим, может быть тем успешнее, чем менее индивид эмоционально вовлечен в психические состояния Другого (Е.А. Сергиенко, Н.И. Колесникова).

Таким образом, обнаруживаются теоретические предпосылки, свидетельствующие о взаимосвязи модели психического и особенностями субъекта с манипулятивным типом личностной беспомощности. Возможно, аффективный компонент модели психического, обеспечивающий понимание эмоционального состояния Другого, будет иметь дефицитарный характер. Данные ограничения развития модели психического у субъекта с манипулятивной личностной беспомощностью будут заключаться в дефиците эмоциональной эмпатии. Взаимодействуя с другими людьми, такой субъект не только объясняет для себя причины их поведения и строит прогнозы относительно их дальнейших действий, но и манипулирует ими, влияя на их внутренние ментальные состояния. Макиавеллизм, как личностная особенность, интегрируется с личностной беспомощностью как системной характеристикой субъекта и, тем самым задаёт такую линию поведения, которая бы обеспечивала субъекту нормальную жизнедеятельность при низком уровне субъектности.

Следует отметить, что данная работа является поисковой в направлении изучения модели психического у субъектов с личностной беспомощности. Обнаруженные в результате теоретического анализа особенности модели психического у субъектов с личностной беспомощностью манипулятивного типа, являются предпосылками эмпирического исследования ограничений в модели психического, опосредованных личностной беспомощностью.

*Симонова Е.Р., Новикова С. С., Юрова К.И.
Психологические основы понимания моральных норм*

В настоящее время все более актуальным становится вопрос устойчивости и изменчивости моральных норм поведения людей. Данный вопрос достаточно изучен с философской точки зрения, однако изменчивость и устойчивость моральных норм поведения включает в себя и психологические основы. У одних людей изменение одних норм поведения на другие проходит безболезненно, у других же на этой почве могут происходить трагедии. Этот аспект интересен с точки зрения понимания моральных особенностей людей.

В зависимости от социально-экономической ситуации в стране претерпевает изменения и психология в обществе, мораль.

Оздоровление моральных норм зависит от многих составляющих, однако основной, на мой взгляд, является понимание психологических механизмов устойчивости и изменчивости моральных норм поведения.

Когда-то Иммануил Кант воскликнул, что не перестает удивляться двум вещам – звездному небу и нравственности, морали человечества [1]. Это

действительно так, моральные нормы бесспорно регулирует социальные отношения и общение людей. Без моральных норм человечество попросту не смогло бы существовать.

Вопрос о влиянии моральных норм на поведение людей изучается достаточно давно, но со стороны психодиагностических и экспериментальных исследований данная проблема изучается относительно недавно.

Разработка изменений моральных норм в поведении людей важна для сферы управления. Эффективность управления зависит от понимания и использования различных механизмов нормативного поведения людей в процессе их профессиональной деятельности.

Состояние нравственности в обществе влияет на исследование моральных норм поведения человека, а также предрасположенности людей к их преодолению.

В случае если, подобные механизмы срабатывают у людей в массовом масштабе, то это является настораживающим фактором деформации в обществе в целом.

Рассматривая этот вопрос с теоретической стороны, психологический анализ личности, как носителя моральных норм, занимает все более важное место в психологии как науке.

Основная задача психологической науки заключается в раскрытии внутренних психологических условий, опосредующих воздействие на субъекта, и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности [2].

Степень устойчивости и изменчивости моральных норм поведения относятся к внутренним психологическим условиям, обусловленные внешним воздействием на личность.

В теоретическом понимании данная проблема достаточно актуальна и затрагивает фундаментальные проблемы современной психологии как науки.

Крупнейшие психологи так или иначе затрагивали вопрос анализа места моральных норм в детерминации психического. Например такие как: Л. Рубинштейн, А.Адлер, К.Колберг, Р.Кэттелл, А.Маслоу, Г. Олпорт, Ж.Пиаже, К.Роджерс, Дж.Роттер, Ф.Хайдер, К.Хелькам, К.Хорни, З.Фрейд, Э.Фромм, Э.Эриксон, К.Юнг.

Вышеуказанные исследователи рассматривали данный вопрос, как с теоретической, так и с экспериментальной точки зрения. Последнее чаще встречается в зарубежной психологии. Отечественная же психология данный вопрос рассматривала в методологическом, теоретическом плане.

У каждого человека в зависимости от ее лично-типологических особенностей складываются типологически особые механизмы смены моральных норм поведения в зависимости от индивидуальных особенностей, то есть смены моральных норм поведения людей.

Классификация стратегии смены моральных норм поведения личности:

1. В зависимости от ориентации на сложившуюся или требуемую систему моральных норм - стратегию смены моральных норм поведения «глядя на других» и стратегию смены моральных норм «глядя на ситуацию».

2. В зависимости от степени активности внутренней моральной деятельности - стратегию моральных размышлений, терзаний, переживаний и стратегию копирования моральных норм поведения большинства.

В случае если окружающие более эффективны в предметных видах деятельности в силу личностных и интеллектуальных особенностей, для личности выгоднее, целесообразнее ориентироваться на других, когда необходимо принять какое-либо решение.

Данная ситуация может стать устойчивой привычкой, которая влияет на моральные нормы личности.

Таким людям целесообразно сохранять свои моральные нормы в системе межличностных отношений, так как при самостоятельном ее изменении личность может оказаться в невыгодной для себя ситуации.

На основании индивидуально-психологических особенностей личности складываются стили поведения человека.

Моральные нормы и стили поведения человека соответствуют его индивидуально-психологическим особенностям личности и определяются ими.

Ученными в процессе исследований выявлено, что, например, руководители относятся к экстравертированному мыслительному типу личности, при этом среди остальных лиц такой тип личности не является распространенным.

Однако порой руководители неосознанно переносят свои убеждения, моральные нормы поведения на все население.

Формирование моральных норм безусловно связано с функционированием механизмов самосознания, формирования установок и т.д. Осознание моральных норм – личностная оценка, личностное отношение. Часто формирование моральных норм включает в себя и механизм «нормативной» мотивации: человеку просто важно соблюдать определенные нормы, он становится мотивирован на это.

Важно помнить, что смена моральной нормативности личности затрагивает все основные психологические механизмы функционирования и развития личности.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория. М.: Наука. 1998.
2. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения. М.: Наука. 1979.

Стригина А.П.

Роль эмоционального интеллекта в структуре совладающего поведения

В современной психологии активно изучается и разрабатывается тема совладающего поведения. Это обусловлено тем, что жизнь в современном обществе динамична, сложна и противоречива. Человек постоянно сталкивается с трудностями, которые нужно преодолевать, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы ему адаптироваться к требованиям современной жизни. Неспособность и/или неумение справиться с

трудными, критическими ситуациями, является одной из причин снижения качества жизни человека, ухудшения его здоровья.

Несмотря на многочисленные исследования в зарубежной и российской психологии, на сегодняшний день остаются неизученными некоторые аспекты роли ресурсов личности в совладании с трудными жизненными ситуациями. Под ресурсами совладающего поведения принято понимать характеристики личности и социальной среды, способствующие повышению стрессоустойчивости, помогающие справиться с трудными жизненными ситуациями.

Отмечая значимость эмоциональных аспектов в поведении личности, Р. Бар-Он, П. Сэловей и Дж. Майер в своих работах писали о роли эмоционального интеллекта в качестве важного фактора совладающего поведения. В данный момент имеется мало эмпирических исследований, посвященных данной проблеме, так как эмоциональный интеллект является относительно новым и малоизученным феноменом.

В связи с этим цель настоящего исследования заключалась в выявлении специфики взаимосвязи эмоционального интеллекта (EQ) и совладающего поведения.

Объектом исследования стал эмоциональный интеллект (EQ) юношей и девушек; предмет исследования – эмоциональный интеллект (EQ) и его взаимосвязь с совладающим поведением.

Исследование проводилось среди студентов Экономико-правового колледжа при Институте экономики, управления и права (ИЭУП) и среди студентов ИЭУП (г. Казань). В исследовании приняло участие 90 человек (45 юношей, 45 девушек) в возрасте от 16 до 24 лет.

Для реализации исследования были выбраны 4 методики:

- Опросник эмоционального интеллекта (Д.В.Люсин);
- Тест на определение уровня эмоционального интеллекта (Н.Холл);
- Методика исследования стратегий преодоления стрессовых ситуаций (адап. Н. Водопьяновой, Е. Старченковой);
- Методика определения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (адап. Т.Л.Крюковой).

Результаты исследования

По результатам исследования эмоционального интеллекта (далее EQ) были сделаны следующие выводы: как у юношей, так и у девушек «понимание чужих эмоций» преобладает над «пониманием своих эмоций», «управление чужими эмоциями» преобладает над «управлением своими эмоциями». Если рассматривать в целом, показатель «внутриличностный EQ» у юношей выше, чем у девушек ($\bar{x} = 45,13$; $\bar{x} = 44,27$, соответственно), показатель «межличностный EQ» у девушек выше, чем у юношей ($\bar{x} = 42,91$; $\bar{x} = 39,89$, соответственно), «общий уровень EQ» у девушек выше юношей ($\bar{x} = 86,13$; $\bar{x} = 83,07$ соответственно).

По результатам исследования совладающего поведения получилось следующее: наиболее часто используемая копинг-стратегия, как у юношей, так

и у девушек «вступление в социальный контакт» ($\bar{x} = 22,18$; $\bar{x} = 22,42$, соответственно). Такой результат можно объяснить особенностями данного возраста: многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что большинство проблем, характерных для юношеского возраста (самосознания, самоопределения, самоутверждения и пр.) невозможно решить вне общения с окружающими людьми, без их помощи. В этот период важно найти человека, с которым можно было бы разделить свои переживания.

Также в результате исследования было установлено, что девушки чаще прибегают к «избеганию», как стилю совладающего поведения, по сравнению с юношами ($\bar{x} = 50,22$; $\bar{x} = 36,93$), тогда как юноши чаще используют «копинг, направленный на решение задач» ($\bar{x} = 57,09$; $\bar{x} = 53,36$).

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить 20 взаимосвязей между изучаемыми компонентами в группе юношей, и 17 в группе девушек. В группе юношей был установлен системаобразующий компонент – «управление своими эмоциями» (имеет 5 взаимосвязей): «ассертивные действия» (где $r = 0,54$ при $p \leq 0,001$), «копинг направленный на решение задач» (где $r = 0,5$ при $p \leq 0,001$) «понимание своих эмоций» (где $r = 0,56$ при $p \leq 0,001$), «внутриличностный EQ» (где $r = 0,67$ при $p \leq 0,001$), «общий уровень EQ» (где $r = 0,61$ при $p \leq 0,001$).

В группе девушек системаобразующий компонент – «копинг направленный на эмоции» (имеет 4 взаимосвязи): «вступление в социальный контакт» (где $r = 0,5$ при $p \leq 0,001$), «эмоциональная осведомленность» (где $r = 0,53$ при $p \leq 0,001$), «управление чужими эмоциями» (где $r = -0,53$ при $p \leq 0,001$), «общий уровень EQ» (где $r = -0,55$ при $p \leq 0,001$).

Следует отметить, что в группе девушек была установлена взаимосвязь между компонентами «агрессивные действия» и «асоциальные действия» (где $r = 0,83$ при $p \leq 0,001$). В работах Ц. П. Короленко, Т.А. Донских отмечается, что в последнее время у девочек стала чаще проявляться физическая форма агрессивного поведения, в основном это происходит из-за снижения контроля над своими действиями. В подростковом и юношеском возрасте девочкам свойственна манера следовать за своими желаниями и осуществлять их не замечая отрицательных последствий не только для других, но и для самих себя. То есть страх перед наказанием не выражен, и теряет свое сдерживающее значение, что может служить основой развития асоциального поведения.

Статистический анализ данных, полученный с помощью t-критерия Стюдента, позволил выявить достоверно значимые различия в выраженности показателей между юношами и девушками. В группе юношей по сравнению с девушками выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих показателей: «понимание своих эмоций» ($t=2,27$, при $p \leq 0,05$), «управление своими эмоциями» ($t=1,88$, при $p \leq 0,05$); «асоциальные действия» ($t=2,87$, при $p \leq 0,01$); «межличностный EQ» ($t=-1,96$, при $p \leq 0,05$); «эмоциональная осведомленность» ($t=-2,34$, при $p \leq 0,05$); «управление эмоциями других людей» ($t=-5,41$, при $p \leq 0,05$); «осторожные действия» ($t=-1,96$, при $p \leq 0,05$); «копинг, направленный на избегание» ($t=-5,832$, при $p \leq 0,001$); «отвлечение» ($t=-4,445$, при $p \leq 0,001$). В группе девушек выявлено

только одно достоверно значимое различие - «ассертивные действия» ($t=-3,301$, при $p \leq 0,001$).

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект является сложным, многоуровневым феноменом, включающим в себя способности к опознанию, пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей; эмоциональный интеллект имеет разную степень выраженности в группе юношей и группе девушек. Для юношей характерно: «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «контроль экспрессии», тогда как для девушек: «понимание чужих эмоций», «управление чужими эмоциями», «эмпатия»; полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что существует взаимосвязь между компонентами эмоционального интеллекта и совладающим поведением.

Сычев О.А., Казанцева О.А.

Социально-демографические факторы благополучия отношений в браке
Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 15-16-22003.

Актуальность проблемы социально-демографических факторов, связанных с благополучием отношений в браке, определяется необходимостью совершенствования работы по социальной и психологической поддержке семей, направленной на профилактику семейного неблагополучия и снижение разводимости. Результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют о том, что значение для благополучия семьи могут иметь различные социально-демографические факторы, к числу которых относятся, в первую очередь, стаж супружеских отношений, наличие детей, религиозность и экономический статус.

Несмотря на кажущуюся простоту этой проблемы характер влияния некоторых факторов (таких, как например, стаж отношений) продолжает вызывать дискуссии вследствие противоречивости результатов. Противоречивые выводы также были получены в исследованиях влияния такого фактора, как наличие детей. Существуют данные о негативном влиянии появления ребенка на удовлетворенность супружескими отношениями, при одновременном позитивном влиянии этого события на устойчивость брака. В зарубежных исследованиях были получены данные о том, что существенное позитивное влияние на удовлетворенность браком оказывает уровень религиозности супругов, причем данный факт наблюдается как в христианских, так и мусульманских выборках. Удовлетворённость супругов браком также демонстрирует связь с удовлетворенностью их финансовой ситуацией в семье и уровнем дохода.

Как показывает обзор литературы, большая часть исследований социально-демографических факторов благополучия отношений в браке была проведена за рубежом. Можно констатировать недостаточную изученность этой проблемы в отношении современной российской семьи. Для восполнения этого пробела было организовано эмпирическое исследования связи широкого круга

социально-демографических характеристик супругов с благополучием их супружеских отношений.

Выборку составили 450 супружеских пар, имеющих ребенка дошкольного возраста. Через воспитателей ДОО родителям раздавали конверт с бланками для каждого супруга. После заполнения бланков родители возвращали запечатанный конверт в ДОО, откуда далее его передавали организаторам исследования. Опрос семей проводился в двух городах и трех сельских районах Алтайского края. Для диагностики конфликтности как поведенческого показателя низкого благополучия отношений супругов использовалась шкала, предложенная А.И. Пишняк (2009). От испытуемого требуется оценить частоту конфликтов по девяти различным поводам (например, деньги, отношения с родителями и пр.) по пятибалльной шкале Лайкерта. В качестве субъективного показателя благополучия рассматривалась удовлетворенность супругов отношениями друг с другом. Для её диагностики обоим супругам предъявлялась «Шкала оценки отношений» С. Хендрик в адаптации О.А. Сычева (2016). В основе шкалы лежит понимание удовлетворенности отношениями как обобщенного эмоционального опыта взаимоотношений, связанного с удовлетворенностью психологических потребностей партнеров. Методика представляет собой однофакторную шкалу из семи вопросов, на каждый из которых требуется дать ответ по шкале от 1 до 5.

Для сбора данных о социально-демографических факторах была разработана закрытая анкета, направленная на оценку следующих характеристик: тип брака (официальный или фактический), стаж супружеских отношений, возраст вступления в брак, длительность предбрачных отношений, наличие опыта сожительства до брака (с текущим партнером или другими), религиозность и при условии религиозности частота посещения храма, число детей, наличие детей от другого брака, уровень образования, занятость, затрачиваемое на работу время и субъективная оценка материального положения. В анкетах для мужчин были также дополнительные вопросы для уточнения показателей, дающих более объективную характеристику материального положения семьи: площадь жилья, приходящаяся на одного члена семьи, проживание в своем жилье или вместе с родственниками, наличие и величина выплат по кредиту, наличие поддержки со стороны родственников.

Результаты статистического анализа влияния различных социально-демографических факторов на удовлетворенность отношениями и конфликтность супругов с помощью критерия Краскела-Уоллиса свидетельствуют о наличии целого ряда статистически значимых эффектов.

Говоря о факторах удовлетворенности женщин, прежде всего, необходимо отметить значимый эффект (на уровне значимости $p < 0,01$) числа детей в семье: женщины, имеющие двух или более детей, демонстрируют больший уровень удовлетворенности в среднем (средний балл по шкале оценки отношений равен 4,25), чем женщины, имеющие одного ребенка и бездетные (4,02). В отношении этого фактора трудно сделать вывод о причинно-следственных отношениях: вероятно, что наличие детей способствует повышению удовлетворенности, однако, также возможно, что более

благополучные и стабильные отношения стимулируют к рождению ребенка. Тем не менее, факт связи числа детей и удовлетворенности женщин отношениями заслуживает внимания, при том, что у мужчин подобной связи не обнаруживается.

Наличие ребенка, рождение которого было незапланированным, негативным образом сказывается на удовлетворенности как женщин (4,03 в семьях с незапланированным ребенком в сравнении с 4,19 в остальных семьях), так и мужчин (4,18 в сравнении с 4,31). Хотя в отношении удовлетворенности значимость эффекта невелика ($p < 0,05$), имеется более значимый ($p < 0,01$) аналогичный эффект данного фактора на конфликтность в семье по оценке женщин, причем конфликтность выше в том случае, если рождение одного или нескольких детей было незапланированным.

Наиболее существенный и статистически значимый эффект ($p < 0,01$) как на удовлетворенность супругов, так и на их оценку конфликтности в семье оказывает субъективная оценка материального положения семьи (как мужем, так и женой). При этом, как и ожидалось, оценка материального положения как тяжёлого сочетается с относительно невысокими показателями удовлетворенности женщин и мужчин, а также высокими оценками конфликтности. И наоборот, позитивные оценки материального положения (как среднего или хорошего) сочетаются с относительно высокими оценками удовлетворенности отношениями и низкими показателями конфликтности. О силе влияния этого фактора свидетельствуют весьма значительные различия средних значений. Так, например, женщины оценивающие материальное положение своей семьи как «тяжелое» по шкале удовлетворенности отношениями в среднем имеют 3,87, как «среднее» - 4,10, как «хорошее» - 4,43. Аналогичные различия показывают и мужчины, дающие разную оценку материального положения семьи.

Поскольку материальное положение семьи зависит от занятости (прежде всего, мужчины), то вполне ожидаемо выглядит значимая связь занятости мужчин с удовлетворенностью женщин ($p < 0,01$) и с удовлетворенностью мужчин ($p < 0,05$). Наибольшую удовлетворенность отношениями показывают мужчины и женщины в тех семьях, где мужчина занимается предпринимательской деятельностью, а наименьшую – в семьях, где мужчина работает временно или без официального трудоустройства. Занятость женщин не показала связи с удовлетворенностью отношениями или конфликтностью в семье.

Занятость мужчин и их возможности обеспечивать семью, очевидно, в некоторой мере зависят от их квалификации и образования. По этой причине также ожидаемо выглядит связь уровня образования мужчин с удовлетворенностью отношениями женщин ($p < 0,05$) и с их оценкой конфликтности ($p < 0,05$). Как и ожидалось, в семьях, где мужчина имеет неоконченное или полное высшее образование уровень удовлетворенности отношениями женщин выше, а конфликтность ниже, чем в тех семьях, где уровень образования мужчин ограничивается средним или начальным профессиональным.

Ещё одним фактором, показавшим связь с удовлетворенностью отношениями женщин ($p < 0,05$) и конфликтностью по оценке мужчин и женщин ($p < 0,05$), является время, которое мужчина затрачивает на работу (среднее количество часов в неделю). В частности, наибольшую удовлетворенность отношениями показывают женщины, мужья которых тратят на работу 41-60 часов в неделю, если затраты времени превышают эти значения или, наоборот, отличаются в меньшую сторону, то удовлетворенность снижается. Для этой же группы семей характерна наименьшая конфликтность, что, вероятно, может быть причиной относительно высокой удовлетворенности. Конфликтность в этих семьях может быть относительно невелика вследствие того, что, с одной стороны, мужчины вкладывают много времени в работу с целью повышения материальной обеспеченности семьи, и, с другой стороны, в этих семьях у супругов, очевидно, имеется относительно немного времени для общения и «выяснения отношений». Вместе с тем, чрезмерный рост затрат времени на работу у мужчин, превышающий указанные пределы, сопровождается небольшим повышением конфликтности и снижением удовлетворенности.

Различий в удовлетворенности отношениями и конфликтности между религиозными и нерелигиозными людьми выявить не удалось. Однако среди религиозных мужчин частота посещения храма оказалась связана с удовлетворенностью отношениями ($p < 0,05$), причем, наибольшую удовлетворенность показывают мужчины посещающие храм не менее 1 раза в месяц, а наименьшую – те, кто практически не посещает храм. Среди женщин имеется аналогичная тенденция, однако она не достигает статистической значимости. Полученные результаты также свидетельствуют о том, что существует тенденция к меньшей удовлетворенности отношениями у мужчин и, особенно, женщин в фактическом (незарегистрированном) браке, однако данная тенденция не показывает статистической значимости ввиду небольшого числа таких семей в нашей выборке ($n = 28$). Вопреки ожиданиям, не удалось обнаружить значимого влияния на удовлетворенность отношениями таких факторов как повторный брак, опыт фактического брака без регистрации отношений в прошлом, наличие детей из другого брака. Сравнение городских и сельских семей также показывает отсутствие различий в показателях удовлетворенности и конфликтности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают предположение о наличии связи социально-демографических характеристик супругов с показателями благополучия их брака. К числу таких факторов, статистически значимо связанных с конфликтностью в паре и удовлетворенностью взаимоотношениями хотя бы у одного из супругов относятся следующие: субъективная оценка материального положения семьи (как мужем, так и женой); число детей; наличие ребенка, рождение которого было незапланированным; занятость и уровень образования мужчины, а также время, которое мужчина тратит на работу в среднем в неделю. Также обнаружены тенденции, не достигающие статистической значимости, однако представляющие интерес и заслуживающие дальнейшего исследования. К их

числу относится несколько меньшая удовлетворенность супругов, состоящих в незарегистрированных отношениях, а также тенденция к связи частоты посещения храма с удовлетворенностью отношениями у супругов, считающих себя религиозными.

Трифопова А.В.

Признаки интеллектуальной одаренности: ресурсный подход

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект №14-28-00087), Институт психологии РАН.

Проблема одаренности вообще и интеллектуальной одаренности в частности является предметом многочисленных междисциплинарных исследований в области психологии, педагогики, философии и социологии уже в течение многих десятилетий и даже столетий, однако в настоящее время интерес к этой проблеме существенно возрос: научные публикации по данной тематике в отечественной и зарубежной психологии стали исчисляться десятками тысяч.

По данным информационной базы РИНЦ, число научных работ по проблемам одаренности в 1991-1996 гг. составило – 37 публикаций; в 1997-2002 гг. – 287 публикаций; в 2003-2008 гг. – 1763 публикаций, в 2009-2014 гг. – 4642 публикаций, и только за последние полтора года – более 2000 публикаций. Объяснить такой лавинообразный рост интереса к данной проблеме можно как совершенствованием научной коммуникации, так и глобальными изменениями в современном обществе, где именно интеллектуальные ресурсы личности приобретают главную ценность, превосходящую другие материальные и нематериальные ресурсы, способную качественным образом изменить и ускорить развитие всего социума.

Осознание этой ценности во второй половине двадцатого века нашло свое отражение в целевых государственных программах по выявлению и поддержке одаренных детей в США, странах Европы и России, многие из этих программ реализуются до сих пор. При этом, они позволили добиться серьезных научных результатов в изучении этого феномена, расширили теоретическую и методическую базу.

Проблема интеллектуальной одаренности активно развивалась в работах отечественных и зарубежных авторов Ю.Д. Бабаевой, Д.Б. Богоявленской, М.Е. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.А. Матюшкина, А.А. Мелика-Пашаева, Дж. Рензулли, А.И. Савенкова, Р. Стернберга, Е.Е. Туник, С.А. Хазовой, М.А. Холодной, Е.И. Щеплановой, В.С. Юркевич и других.

Исследователями рассматриваются различные аспекты и формы проявлений интеллектуальной одаренности личности (Рабочая концепция одаренности, 2003; Бабаева, 2008; Савенков, 2010; Ларионова, 2011; Ушаков, 2011). В данной статье мы попытались представить интеллектуальную одаренность как многогранное качество человеческой психики, связанное с успешностью интеллектуальной деятельности и проявлением когнитивных ресурсов личности (Дружинин, 2007), интеграцией интеллектуальных,

эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов (Волкова, 2010; Холодная, 2002, 2012; Хазова, 2013). Иными словами, развитие интеллектуальной одаренности является проявлением индивидуального интеллектуального ресурса личности (Трифонов, 2015).

Согласно такому ресурсному подходу, в условиях индивидуальной интеллектуальной деятельности может активизироваться только часть ресурсов в определенной комбинации в зависимости от требований ситуации, а продуктивное интеллектуальное функционирование предполагает способность к мобилизации психических ресурсов разного уровня и разного типа, то есть интеллектуальный ресурс становится связующим звеном между понятиями интеллектуальной одаренности как возможности и интеллектуальной компетентности как реализации этой возможности.

Особый интерес в этом вопросе представляет время активного появления признаков интеллектуальной одаренности, а именно старший подростковый возраст, так как именно в этот возрастной период происходит коренные изменения в интеллектуальной сфере личности (Будрина, 2008).

На основании предположения, что признаки интеллектуальной одаренности проявляются через взаимодействие когнитивных способностей различного уровня: общих интеллектуальных, креативных, понятийных (способностей к порождению нового ментального опыта), нами проведены две серии эмпирического исследования на школьной и студенческой выборках (n=230).

В качестве показателя уровня интеллекта был использован показатель по тесту «Стандартные плюс прогрессивные матрицы» Дж. Равена. В качестве показателя творческих способностей – показатели вербальной креативности (методика «Необычное использование») и невербальной креативности (методика «Незавершенные фигуры») Э.П. Торренса. В качестве показателей понятийных (категориальных) способностей – показатели по методикам: «Обобщение трех слов»; в качестве показателя понятийных (концептуальных) способностей – показатели по методикам: «Формулировка проблем», «Словесно – образный перевод»; «Понятийный синтез» М.А. Холодной, метод микроструктурированного анализа рисованных шуток на примере рисунка-шутки «Кот» М.В. Осориной. В качестве показателей реальных интеллектуальных достижений – академический рейтинг студентов, экспертная оценка преподавателей по методике «Качества мышления», метод социометрии.

Данные сравнительного анализа показателей когнитивных способностей в школьной и студенческой группах свидетельствуют о возрастании уровня развития понятийных способностей с возрастом, «влекущих» за собой развитие других способностей.

С помощью множественного регрессионного анализа показано, что понятийные способности являются предикторами эффективности интеллектуальной деятельности, выраженной в показателях академической успешности учащихся.

Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют, что понятийные, креативные способности и аналитический интеллект составляют системное образование, характеризующее состояние индивидуального интеллектуального ресурса. Недостаточный же уровень развития понятийных способностей может мешать процессу становления интеллектуальной одаренности и реализации индивидуального интеллектуального ресурса личности.

Кроме того, при более детальном анализе характера взаимосвязей понятийных, креативных и когнитивных способностей было выявлено два аспекта «действия» концептуальных способностей: способность конструировать "невозможные" (реально отсутствующие) связи между понятиями, осуществляя понятийный синтез, и строить содержательную интерпретацию неоднозначного рисунка-шутки, включающую реконструкцию происходящего события, мотивов действий персонажей и общий замысел автора рисунка. Именно эти два аспекта концептуальных способностей по-разному связаны с разными видами креативности: понятийный синтез – с невербальной креативностью, интерпретация неоднозначного рисунка – с вербальной креативностью. Иными словами, процесс порождения новых идей – как на вербальном, так и на визуальном уровнях – основывается на понятийном опыте субъекта и на его концептуальных способностях.

Таким образом, понятийные способности (способности к формированию нового ментального пространства) играют важную роль в процессе становления интеллектуальной одаренности, особенности их развития вместе с другими перечисленными аспектами: интеллектом и креативностью определяют успешность и своеобразие интеллектуальной деятельности.

Углава Я.М.

Представления о жизненных перспективах личности в современной парадигме психологического знания

В связи с происходящими в современном российском обществе социально-экономическими преобразованиями важной проблемой выступает высокий уровень *экономической преступности*. Учитывая тот факт, что одной из острых проблем экономической преступности являются *коррупционные правонарушения*, актуальным вопросом становится выработка мер по профилактике коррупционного поведения посредством формирования антикоррупционной устойчивости личности.

В соответствии с этим исследование личности преступника и психологических факторов ее формирования выступает важной задачей психологической науки.

В современной психологии в качестве психологических причин правонарушений часто рассматриваются искажения *ценностно-смысловой сферы личности*. При изучении внутреннего мира преступника большое значение имеют исследования его представлений о *собственной жизненной перспективе*.

В ряде исследований показано, что жизненная перспектива преступной личности характеризуется такими особенностями, как неопределенность будущего, несогласованность жизненных целей, неудовлетворенность своей жизнью в целом. Правонарушители слабо соотносят свои поступки с существующей в их сознании картиной жизненного пути, ориентированы преимущественно на настоящее вне связи с прошлым и будущим.

Таким образом, осознание потребности в изучении представлений коррупционной личности о жизненных перспективах определило цель дальнейшего исследования.

В данной статье будут обозначены базовые основания для осмысления понятия «жизненная перспектива» и дан структурный анализ его содержания.

В основе термина «*перспектива*» лежит латинское слово «*perspicio*», которое в переводе означает «ясно вижу» и французском слове «*perspective*», которое переводится как «смотреть сквозь».

Данное понятие является многоаспектным и определяется как: система комплексного отображения предметного мира на существующей плоскости, которое соответствует зрительному восприятию предметов человеком; способ изображения пространственно-временных фигур на плоскости; вид вдаль; виды и планы на будущее.

В приведенном анализе понятия «перспектива», необходимо выделить два важных аспекта: термин подразумевает как *пространственное значение*, так и *временное* (ожидания, планы, стремления и надежды).

Научная основа исследования жизненных перспектив начинается с изучения *жизненного пути личности и психологического времени* (К. Левин, Р.А. Ахмеров, Я.В. Васильев, Е.И. Головаха, Ж. Нюттен, Т. Коттл).

Исследование перспективы жизни в данном ключе позволяет взглянуть на то, как отдельный индивид представляет и воспринимает свое будущее, как это будущее связано с прошлым и настоящим, какое место оно занимает в *субъективной картине жизненного пути личности* и каким образом будущее влияет на поведение определенной личности.

Проблемами психологического времени занимались как отечественные, так и зарубежные психологи (К. Левин, Ф. Зимбардо, Ж. Нюттен, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская и др.).

Временная перспектива изучается на основе: включения будущего и прошлого жизни в контекст настоящего и их существования в настоящем (К.Левин, Б.В. Зейгарник); последовательности событий с определенными интервалами между ними в сознании человека в конкретный момент времени (Ж.Нюттен); взаимосвязи и взаимного обуславливания прошлого, настоящего и будущего в сознании человека (Л.К.Франк); временного измерения образа мира (А.Н. Леонтьев); временного поля действия (Л.С. Выготский); целестремительности (П.Я. Гальперин); позиции по отношению к своему времени (Д.А. Леонтьев); субъективной картины жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Е.И. Головаха); жизненной линии или жизненного пути (Life-spine) (Р. Baltes) и т.д.

Жизненный путь – это своеобразный процесс, который соединяет в себе

прошлое, настоящее и будущее, формируя при этом представление субъекта о своей жизни. В данной связи выделяется аспект жизненного пути - *жизненная перспектива*.

Жизненная перспектива - это цельная картина будущего, ожидаемых событий, несущих ценностно-смысловую нагрузку для личности (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, В.И. Ковалев, Т. Коттл, А.А. Кроник, К. Левин, Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых, Л. Франк и др.).

Ядро жизненной перспективы образуют жизненные цели, планы и ценностные ориентации. *Жизненная цель* - это сложная противоречивая мотивационная система, которая определяется общественными ценностями. Реализацию жизненных целей определяют *жизненные планы*, формирование которых обусловлено *ценностными ориентациями личности*.

Исходя из взгляда на *личность* как субъекта жизни, выступающего в роли создателя собственного жизненного пути, складывается традиция понимания *субъективной картины жизни* как важнейшей характеристики самосознания личности, которая развернута во времени, отражает этапы индивидуального и социального развития человека, состоит из жизненных событий и учитывает динамику их реализации.

Анализ состояния изученности проблемы говорит о многообразии научно-теоретических и экспериментально-практических работ, выполненных в рамках изучения жизненной перспективы личности.

В данной статье мы постараемся обобщить представления о жизненных перспективах личности в научной парадигме психологического знания, затронув вопросы, касающиеся понятия «жизненная перспектива», подходы к осмыслению данного понятия, а также приведем анализ базовых оснований для осмысления «жизненной перспективы личности».

По мнению *К.К. Платонова*, понятие «жизненная перспектива» представляется как образ осознаваемой и желаемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определенных поставленных целей.

А.И. Епифанцева считает, что жизненная перспектива имеет двойственное проявление в деятельности. Если с одной стороны, она проявляется как *внешняя*, объективная цель, выступая стимулом для человеческой деятельности, то с другой – как личностно значимый, *внутренний* образ этой цели, которая образует мотив для деятельности.

К.А. Абульханова-Славская выделяет психологическую, личностную и жизненную перспективы, - которые образуют три уровня на пути планирования и реализации поставленных целей. *Психологическая перспектива*, по ее мнению – это способность человека мысленно предвидеть свое будущее, сознательно прогнозировать его, представляя себя в будущем... *Личностная перспектива* несет в себе не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, некая установка на будущее. *Жизненная перспектива* предполагает совокупность условий жизни и обстоятельств, которые создают для человека оптимальную возможность жизненного продвижения.

Предложенное *Е.И. Головахой* понятие жизненной перспективы, как нам

кажется, дает наиболее обширную характеристику будущего жизненного пути человека. Жизненная перспектива понимается им как целостная картина будущего в противоречивой и сложной взаимосвязи ожидаемых и программируемых событий, с которыми человек связывает свой индивидуальный смысл жизни и социальную ценность. В структуру жизненной перспективы *Е. И. Головаха* включает: жизненные планы и цели, иерархию ценностных ориентаций и смысл жизни.

На современном этапе развития психологического знания выделяется ряд *подходов* к осмыслению понятия «жизненная перспектива личности»:

– *Мотивационный* (Т. Гисме, К. Левин, Ж. Нюттен, Л.К. Франк). В свете данного подхода, жизненная перспектива изучается в пространственно-временной сфере, с включением элементов-мотивов, которые представляют собой неразрывное единство предметного содержания мотива, его места в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и периода предвосхищения – реализации предметного содержания (временная характеристика).

– *Событийный* (Р.А. Ахмеров, О.В. Белановская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев) – единицей измерения структуры жизненного пути личности выступает событие – «узловой момент и поворотный этап жизненного пути личности».

– *Типологический* (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, В.К. Вилюнас, В.Ф. Серенкова) – центральным моментом выступает личность как активный субъект, как интегратор, организатор, координатор времени на различных уровнях регуляции.

– *Образовательный* (М.Р. Гинзбург, А.С. Макаренко, М.Р. Гинзбург) – базируется на идее сопровождения жизненного самоопределения личности, содействия осознанию смысла существования, построению жизненных планов и самореализации в соответствии с ними.

– *Прогностический* (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.А. Регуш) – результат предвосхищения будущих событий личностью.

Структура данного феномена также есть предмет научных дискуссий. *И.А. Ральникова* выделяет следующие базовые основания осмысления феномена жизненной перспективы личности и соответствующие исследовательские подходы: 1 – локализация жизненной перспективы в сознании; 2 – содержание жизненной перспективы; 3 – структура жизненной перспективы; 4 – качественные характеристики (согласованность, реалистичность и др.) перспективы; 5 – регулирующая и организующая функции жизненной перспективы; 6 – жизненная перспектива как результирующая индивидуальных особенностей личности; 7 – динамичность жизненной перспективы.

Опираясь на изученный материал, можно сделать вывод о том, что жизненная перспектива, с точки зрения ее психологического содержания, состоит, прежде всего, из целей, планов и ценностных ориентаций. Цели и планы представляют собой конечные и промежуточные события конкретного

жизненного этапа, а ценностные ориентации - избирательную направленность на социальные ценности, которые более гибко, чем цели и планы, определяют направление жизненного пути личности.

Таким образом, представляется, что дальнейшее психологическое исследование ценностно-смысловой регуляции жизненного пути коррупционных правонарушителей в определенной мере восполнит пробел теории, а внедрение его результатов в практику экспертной и профилактической деятельности психолога будет способствовать совершенствованию уголовного правосудия и практики исполнения наказаний.

Хуланов А.А., Тесля С.Н.

*Социально психологические факторы внутриличностных конфликтов:
к постановке проблемы*

В современном мире все большую актуальность приобретает проблема этиологии внутриличностных конфликтов, разработки способов их преодоления и профилактики, в том числе, и на уровне самопрофилактики и интроспекции. Генеалогия внутриличностного конфликта предполагает существование деструктивных контекстов бытия, влияющих на человека таким образом, что он входит в глубинное противоречие с самим собой, зачастую, теряя себя как того, кто имеет мировоззренческий и нравственный стержень, что сказывается на устойчивости его программы жизни, утрачивающей, в силу таких деформаций, стратегические и идеалопологающие ориентиры. К деструктивным контекстам жизни можно отнести войну и терроризм, насилие и жестокость в межличностных отношениях, социо-экономическую нестабильность в целом, отсутствие национальной идеи и жизнеутверждающих идеалов, снижение ценности человеческой жизни, - что толкает людей к социальному и личному экстремизму, протестному поведению, аномии и делинквентности (самоубийства, различные виды зависимостей, преступность и др.), сопровождаемым фрустрационным комплексом переживаний и астеническим синдромом, фобиями, экзопсихозами, тревогой, депрессией и т.п.

Тема агрессии встает в полный рост, когда мы обращаемся к истокам образования внутриличностных конфликтов. В своих работах З. Фрейд, поднимает тему агрессии, разделяя ее проявления на агрессию, направленную вовне, ведущую к деструктивному поведению, и агрессию, направленную во внутрь, ведущую к саморазрушению и образованию внутриличностных конфликтов. [Валерий Лейбин «Словарь-справочник по психоанализу»: М. АСТ; 2010, стр 16.]

Отлично дополняют положения Фрейда, рассуждения Эриха Фромма о существовании, как деструктивной агрессии, так и вполне адекватной «доброкачественной» агрессии, направленной на защиту себя и своих психологических границ [Эрих Фромм Анатомия человеческой деструктивности: М.: Республика, 1994, стр. 163]. Также Фромм проводит различие между аутоагрессией и гетероагрессией.

Многие отечественные ученые считают гетероагрессию и аутоагрессию различными проявлениями единого патогенного механизма психики (Амбрумова А. Г., Трайнина Е. Г., Ратинова Н. А., В.А. Руженков, Г.А.Лобов, А.В.Боева). Существуют случаи, когда гетеро- и ауто- агрессии смешиваются с половым влечением (либидо) и принимают формы садизма и мазохизма [Антология современного психоанализа. Т. 1 (под ред. А. В. Россохина). — М.: издательство «Институт психологии РАН», 2000, стр 114] . Во многих исследованиях широко освещена проблема гетероагрессии, ведущей к насилию над другими, но вопросы, связанные с аутоагрессией ведущей к саморазрушению, разработана мало, как и понятие «доброкачественной» или конструктивной агрессии.

(доброкачественная агрессия - агрессия биологически адаптивная, способствующая поддержанию жизни, заложена в филогенезе; свойственна, как животным, так и людям, возникает спонтанно как реакция на угрозу, а следствие ее — устранение либо самой угрозы, либо ее причины. [Эрих Фромм Анатомия человеческой деструктивности: М.: Республика, 1994, стр. 163])

Для нашего исследования важным аспектом является именно понятие «доброкачественной агрессии», поскольку, не защищая субъективные границы своей личности, как *private* пространства, у человека повышается внутренняя напряженность, связанная с невозможностью проявлять и адекватно осознавать свою самость, в результате чего и образуются сильные внутриличностные конфликты, разные формы деструктивной агрессии, мешающие полноценной социальной адаптации, самореализации.

Многие факты указывают на то, что корни проблем неотреагированной агрессии закладываются в детском возрасте в результате того, что у ребенка не возникает возможности проявлять свою доброкачественную агрессию, отстаивать себя [Перлз Ф.С. Эго, голод и агрессия /Пер. с англ. — 4-е изд. Исправленное — М.: Смысл, 2014, Хломов Д.Н. стр. 12]; этот механизм не развивается, а вместо него, из-за неотреагированной агрессии, «бурным цветом» произрастают аутоагрессия (механизм ретрофлексии), или - гетероагрессия (механизм замещения). Исходя из этого, можно сделать вывод, что исследования генеалогии агрессии, особенно, обращаясь к детству и семейным отношениям (родительско-детским) и их связи с истоками внутриличностных конфликтов, крайне важны, как необходимая исследовательская работа, предвещающая любую консультативную, психотерапевтическую, психокоррекционную практику психолога. Но не только практического психолога, но и самого индивидуума, переживающего деструктивность внутриличностного конфликта уже в зрелом возрасте, но считающего, что он сам может гармонизировать себя. В этом смысле усилие к воспоминанию себя, о котором, как о важнейшем качестве души, дающем ей бессмертие, писал еще Платон, становится далеко не банальным занятием и может послужить сильной мотивацией к углублению своей гуманитарной культуры и самообразования в области философии и психологии личности, психологии субъекта и психологии человеческого бытия [Субъект, личность и

психология человеческого бытия под ред Знакова В.В. и Рябикиной З.И. М: издательство «Институт психологии РАН», 2005, стр. 9].

Черемисина Д.С.

Психологические особенности адаптации у современных подростков

Большинство современных молодых людей имеют трудности с адаптацией в современном обществе. От адаптации зависит устойчивость личности в социуме, ее развитие и будущее. В настоящее время этот вопрос актуален для подросткового возраста.

От того как подросток входит в новый коллектив, как он в нём адаптируется, зависит его физическое и психическое развитие. Трудности, возникающие у подростков в процессе адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации, которая может проявляться в нарушениях социализации, учебной деятельности, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, в формировании девиаций и психических расстройств.

Большой вклад в изучение проблем адаптации личности сделан в отечественной психологии (М.Р. Битянова, Я.Л. Коломинский, А.А.Налчаджян, А.В.Петровский, А.А.Реан и др.) и зарубежной психологии (А.Маслоу, Г.Селье, К.Роджерс, А.Фрейд, З.Фрейд, Т.Шибутани, Х.Хартманн и др.).

В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах (Ш.А.Амонашвили, Г.Ф.Кумарина, А.В.Мудрик, И.П.Подласый, Е.А.Ямбург и др.).

Цель работы: изучение психологических особенностей адаптации в подростковом возрасте.

Подростковый возраст занимает значительное место в возрастной психологии и становлении личности. Именно в этот период происходит бурная перестройка организма, которая диктует специфические «парадоксы подростковой психики».

Подросток хочет вырваться из под опеки взрослых, получить свободу, при этом, не зная, что с ней делать, хочет выразить себя, но не всегда адекватными средствами. Подросток стремится иметь свое лицо, «выделиться из толпы» - при полной идентификации со своей референтной группой, «быть как все» - в компании, в классе, во дворе и т.д. Появляются разные группы – «готы», «панки», «неформалы», «эмо». Этим подросток выделяет себя от остальных, противопоставляет взрослым. Подростку интересно всё сразу и ничего. Ему хочется всё и сейчас, а если позже – «то тогда вообще зачем». При всей своей самоуверенности подросток очень неуверен в себе. Поэтому его легко ранить, задеть, оказать негативное влияние.

Успешная социально-психологическая адаптация – главный критерий психологического благополучия и развития подростка.

Адаптация – это процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Адаптированный подросток легко входит в новые социальные

группы, лучше справляется с учебной деятельностью. Большую роль в адаптации играет отношения уважения к ним взрослых (учителей и родителей). Данная особенность – это возрастная норма для данного периода развития личности. Основными факторами, влияющими на формирование адаптации подросткового возраста, являются оценочные воздействия учителей, родителей и их отношение к учебной деятельности.

В данной работе был проведен теоретический обзор проблемы адаптации подростков в отечественной и зарубежной литературе. Проведенное теоретическое исследование по данной проблеме позволило сделать вывод, что подростковый возраст является одним из самых важных периодов в жизни. Под словом «адаптация» понимается приспособление организма к внешним условиям. Синонимом «адаптации» является «дезадаптация». Деадаптация – это частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к условиям социальной среды. Социальная деадаптация означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей возможностям.

В основу данного исследования была положена гипотеза о том, что показатель социально-психологической адаптации у подростков-девушек и подростков-юношей будут иметь различия.

В экспериментальном исследовании использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Опросник К. Роджерсом и Р. Даймондом помогал выявить степень адаптированности-деадаптированности в системе межличностных отношений. В качестве оснований для деадаптации он предполагает ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень принятия себя, низкий уровень принятия других, то есть конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе, сильную зависимость от других, то есть экстернальность, стремление к доминированию.

Переменными адаптации являлись: «адаптация», «самопринятие», «принятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

Для проведения данного исследования мною был выбран 8 «А» класс Ягодинской средней общеобразовательной школы Ставропольского района Самарской области. Данную группу можно охарактеризовать как малую учебную группу, члены которой знакомы на протяжении нескольких лет, следовательно - это хорошо сформировавшаяся группа, с определенными устоявшимися отношениями. Выборка составляла 20 человек.

Анализируя полученные результаты и используя сравнительный анализ результатов выраженности адаптационных механизмов у подростков разного пола (девушки и юноши) с помощью t-критерия Стьюдента, мы пришли к выводу, что по таким переменным адаптации как «Принятие других», «Интернальность» и «Стремление к доминированию», шкалы попавшие в зону незначимости, выборки отличаются одна от другой несущественно. Что

подтверждает новообразования данного возраста, подросток стремится выразиться, быть лидером.

Ведущей переменной адаптации является «Эмоциональная комфортность». Именно в подростковый возраст происходит постоянная смена настроения, и подросток стремится к состоянию уверенности, спокойствию, удобству, когда он будет всем доволен, оптимистичен, свободен от страха и тревоги.

Таким образом, можно сделать выводы:

Подростковый возраст является одним из самых важных, существенно влияющим на дальнейшее развитие, критическим периодом в жизни человека. Он выступает в роли «переходного периода» между детством и взрослостью. Проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции является не только закономерным, но и продуктивным для формирования личности. Адаптация - главный критерий психологического здоровья подростка.

Одним из видов адаптации является адаптация социально-психологическая, то есть такое взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы. Этот вид приспособления предполагает поисковую активность личности, осознания социального статуса, идентификацию личности и группы в процессе выполнения совместной деятельности, принятия ею норм, ценностей и традиций социальной группы.

Подростковый возраст, отличается данные более ярким кризисом, для которого характерна перестройка организма, из за этого может появиться раздражительность, агрессивность, нервозность. Появляется чувство взрослости, которое может играть как положительную роль в социально-психологической адаптации, так и отрицательную.

Мы получили в целом средние и высокие показатели по переменным адаптации, хотя проведя сравнительный анализ, можно говорить о том, что девушки являются более адаптированными, в отличие от юношей. И важно отметить, что ведущей переменной социально-психологической адаптации для юношей и девушек является «эмоциональная комфортность».

Шамионов Р.М.

*Субъективное благополучие
и психологическая безопасность личности*

Психологическая безопасность является фундаментальной потребностью личности. Поэтому ее реализация выступает важнейшим образованием в субъективной картине мира, а также отражается на переживании удовлетворенности жизнью и в целом, субъективном благополучии личности. Отсутствие негативного внешнего влияния – информационного или неинформационного характера, безусловно, отражается на статусе субъективного благополучия, поскольку связано с рефлексивными механизмами с ним. Поэтому наличие субъективного благополучия, т.е. переживания удовлетворенности жизнью, счастья, положительных эмоций в

целом свидетельствует о комфортном бытии и отсутствии каких-либо опасностей. Необходимо иметь в виду и то, что субъективное благополучие строится на основании множества явлений, выходящих за пределы элементарной безопасности, но поскольку психологическая безопасность может быть распространена на всю структуру личности, оно выступает как главное содержательное основание субъективного благополучия (что может быть представлено с позиции критериальных образований психологической безопасности).

Исходя из данных ряда исследований, психологическая безопасность субъекта во многом предопределяется характером социального восприятия и обусловлено социальными процессами и явлениями характерными для данной эпохи, времени жизни субъекта и социальными представлениями групп, в деятельность которых включен субъект. Это связано с тем, что психологическая безопасность представляет собой субъективное образование, основанное на переживании защищенности от негативного внешнего (психологического) воздействия. Необходимо понимать, что психологическая безопасность может предполагать как защищенность внешне информационную относительно психологической опасности (безопасности), так и относительно физической или какой-либо иной (например, экономической, финансовой и т.п.). Поскольку в различных инстанциях медиа общества изобилует информация о всяких опасностях, и постепенно формируется невосприимчивость опасности, в современной ситуации все более правомерен вопрос о толерантности личности (и группы) к внешним угрозам или опасности наподобие толерантности к неопределенности.

Очевидно, различные институты общества обладают разным потенциалом в формировании переживаний безопасности (опасности) личности или целых целевых групп (аудиторий) и в этом отношении могут быть представлены как трансляторы соответствующих установок. Наиболее влиятельными в этом отношении являются масс-медиа и виртуальные сообщества. Значение первых было отмечено еще в 19 веке французскими социологами и социальными психологами, но в наивысшей степени его можно оценить лишь в современную эпоху информатизации. Как отмечает Г.В. Грачев, средства массовой информации являются мощными средствами информационно-психологического воздействия, на источник которого невозможно повлиять. Хотя, как утверждает автор, СМИ широко практикуют установление «обратной связи», создавая иллюзию таковой через звонки, смс-сообщения и прочее [1, С.6]. Это позволяет добиться мнимой возможности участия в формировании содержания информации в ряде случаев. Еще более эффективным оказывается воздействие виртуальных сообществ, в которых реализуется подобный механизм, когда субъект сам имеет возможность принять участие в каком-либо обсуждении, и у него складывается иллюзия свободной дискуссии и свободной выработки какого-либо суждения (убеждения). Соответственно меняя, например, критерии благополучия или акцентируя внимание наблюдателя (участника) на конкретных критериях и усиливая их значение можно добиться резкого снижения удовлетворенности и (соответственно) достижения

социальной фрустрированности личности или групп за счет невозможности соответствовать каким-либо «социальным нормам» применительно сфер удовлетворенности или благополучия, что неминуемо отразится на целостном субъективном благополучии личности. Иначе говоря, представление о структуре субъективного благополучия и критериальной его основе может быть использовано в целях манипуляции и тем самым снижения психологической безопасности человека. Вместе с тем, социальные представления о благополучии и его критериях обозначены и в традиционной культуре. Поэтому представления этнических групп, каких-либо субкультур отражают либо исторически сложившиеся, либо приписанные субкультуре критерии благополучия. Как правило, они более стабильны, чем иные установки и их динамика достаточно низка. Кроме того, степень приверженности, например, этнической группе или религии обеспечивает лишь до 5-6% вариаций переживания счастья, удовлетворенности жизнью или положительного аффекта – основных показателей субъективного благополучия личности. Иными словами, данная инстанция не является определяющей субъективное благополучие личности. Однако необходимо понимать, что этническая группа, субкультура, семья и иные первичные группы являются наиболее важными группами для социализации индивида. По нашим данным [3] именно они играют определяющую роль в социализации и, следовательно, формировании ценностей и социальных установок личности (в отношении которых идет постоянная «борьба», исходящая из разных (внешних) инстанций, в том числе и с использованием средств манипуляции для выгод определенных групп). Это говорит не о прямом, но опосредованном влиянии на субъективное благополучие различных институтов социализации. Такая опосредованная позиция усложняет процесс распознавания их влияния на конкретные личностные образования и регуляцию на уровне поведения, что неминуемо усложняет процесс формирования личностной безопасности. Тем не менее, различные параметры субъективного благополучия детерминированы ценностными отношениями. В частности, нами обнаружено, что порядка 40-45% вариаций эмоционального благополучия и 35-89% психологического благополучия обусловлены ценностными предпочтениями. Иначе говоря, ряд ценностей для разных выборок выступает предикторами субъективного благополучия. Выраженность конкретных ценностей в такой предикции зависит от характеристик доминирующих институтов социализации, актуальных групп, в которые включен субъект, и которые являются для нее референтными. В частности, в студенческой выборке (средний возраст составляет $19,5 \pm 2,7$) таковыми являются ценности «социальная справедливость» и «стабильность общества», для «взрослой выборки (средний возраст составляет $44 \pm 12,5$) – «безопасность семьи», «стабильность общества» и «мир во всем мире». В случае психологического благополучия ценностная детерминация у взрослых достигает 89%. Все это свидетельствует о сильной детерминации субъективного благополучия личности со стороны ценностной сферы.

Интересным представляется и то, что психологическая безопасность тесно связана с ценностными ориентациями личности. Очевидно, внешние воздействия на те сферы личностных отношений, которые являются наиболее ценностно-значимыми и приводят к различным уязвимостям в плане психологического переживания безопасности. В немалой степени это относится и к ценности безопасности страны, семьи, своей безопасности. При этом необходимо учитывать, что эти ценности находятся в области двойной детерминации со стороны базовых биологических потребностей и социальных ценностей и норм (по Д.А. Леонтьеву [2]) и их пересечения, что может в значительной степени усиливать возможные негативные воздействия (в том числе манипулятивные) в отношении этих сфер. Поскольку в исторической памяти народа живы воспоминания о войнах, лишениях, связанных с ними, физических угрозах и других опасностях, велика вероятность того, что воздействия на эти области могут в значительной мере снижать переживания безопасности и отражаться на психологической безопасности субъекта. Исходя из полученных нами данных, ценность «безопасность страны», характеризуемая как традиционная, включена в структуру предикторов *гражданской идентичности россиян*. Поэтому не кажутся случайными стойкие социальные представления о России как стране, способной к самообороне, с сильной властью и мощью [4], а также переживания гордости и радости за страну, которая преодолела не одну битву как на своей территории, так и за ее пределами.

В соответствии с нашими данными, ценность безопасности страны обусловлена такими индивидуальными приоритетами, как вера, обязательность, успешность, которые в своей совокупности предсказывают до 45% ее вариаций [$R^2=0,45$; $F=17,35$, $p<0,001$]. Ценность безопасность семьи предопределяется такими индивидуальными приоритетами, как преданность, полезность, подчинение обстоятельствам (46% вариаций) [$R^2=0.46$; $F=18.66$, $p<0,001$]. Наконец, эти ценности связаны с эмоциональным и психологическим благополучием личности. Из этих данных следует, что ценность безопасности в зависимости от ее предмета обусловлена различными индивидуальными приоритетами: в случае страны – общественно-ожидаемыми, а в случае семьи – узкогрупповыми. Как видно из приведенных данных, ценности в немалой степени обуславливают уровни проявления благополучия. В случае совпадения личностной и общественной значимости ценности соответствующим критериям благополучия распространенным в обществе в соответствующую эпоху и принятые определенным поколением, очевидно, они становятся наиболее сильными факторами переживания субъективного благополучия и, соответственно, психологической безопасности. Это относится и к ценностному отношению к безопасности как таковой. Ее общественная значимость, актуализируемая из вне и внутри сообществ может в значительной степени усиливать интерес, значение безопасности и фрустрировать соответствующую потребность, в результате чего возможно снижение субъективного благополучия. Поскольку в основе активности находится оптимальная неудовлетворенность какой-либо областью, снижение

субъективного благополучия может быть использовано различными субъектами для направления соответствующей активности или, напротив, для сдерживания активности.

Таким образом, критерии субъективного благополучия личности в соотнесении с ценностями и ценностными ориентациями являются весьма важными характеристиками для психологической безопасности субъекта. С одной стороны, они являются основаниями, компонентами и факторами психологической безопасности, а с другой, - образованиями, которые могут быть использованы как проводники для внешнего негативного воздействия.

Список литературы

1. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. Волгоград: Издатель, 2004. 336 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
3. Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов: Изд-во Сарат.пед ин-та, 2000. 240 с.
4. Шамионов Р.М. Характеристики ценностных ориентаций молодежи в соотнесении с представлениями о России и ценностях россиян // Социология образования. 2009. № 4. С. 39-49.



Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ, МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Емельянова Н. Н., Зубакин М. В., Пикулева Е. Д.
Сравнительное исследование количества сцен насилия на российском телевидении в 2010 и 2015 годах

Одним из аспектов изучения проблемы насилия в СМИ является вопрос о количестве демонстрируемых сцен насилия в различных СМИ [Берковиц, 2007; Гриффин, 2015; Крейхи, 2003; Харрис, 2005]. Традиционно изучение количества сцен насилия в СМИ осуществляется при помощи контент-анализа. В настоящей работе для анализа содержания сцен насилия было выбрано телевидение (далее ТВ), поскольку на данный момент в РФ оно является наиболее потребляемым СМИ [Абрамов, 2014; Демидова, 2014; Мисюров, 2015]. Значительное присутствие сцен насилия на ТВ было обнаружено зарубежными [см. обзоры: Krahe, 2013; Harris, & Sanborn, 2013] и российскими [Зубакин, 2010; Сафронова, 2015; Собкин и Глухова, 2001; Тарасов, 1997, 2002, 2003; Федоров, 2004 а,б] исследователями. Причем необходимо отметить тот факт, что во всех изучаемых странах введены системы ограничения доступа зрительской аудитории по возрасту к ТВ-контенту, содержащему сцены

насилия. В том числе и в РФ принят Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 28.07.2012).

В настоящей работе представлено сравнение результатов двух исследований 2010 [Зубакин, 2010] и 2015 годов, в которых анализировалось количество сцен насилия на общедоступных телеканалах РФ. В них изучалось вечернее время телеэфира, как у Тарасова (2003). Анализировались только телефильмы и телесериалы, поскольку наибольшее количество сцен насилия на ТВ демонстрируется именно в кинофильмах [Комм, 2012; Собкин и Глухова, 2001; Матис, 2012].

В каждом из сравниваемых исследований изучалось: 1) какое количество сцен насилия демонстрируются в вечернее время на общедоступных телеканалах РФ; 2) изменяется ли количество сцен насилия в зависимости от дня недели.

В первом исследовании приняли участие 10 экспертов, которые в течение 7 дней просматривали кинофильмы с 19.00 до 23.00 на телеканалах РФ: «ОРТ» («Первый»), «РОССИЯ», «НТВ», «СТС» и «ТНТ». Во втором исследовании приняли участие 5 экспертов, которые в течение 7 дней (7-13 декабря 2015) просматривали кинофильмы с 19.30 до 23.00 на тех же телеканалах. Выбор экспертом телеканала был случайным и менялся каждый день недели. В исследовании 2010 года оценки двух экспертов, анализировавших контент одного телеканала, усреднялись.

Эксперты использовали специальные бланки наблюдения, в которых отмечали сцены насилия по видам: (1) физическое насилие; (2) вербальная агрессия; (3) косвенная агрессия; (4) сексуальное насилие; (5) иные формы насилия. Сцены физического насилия включали подвиды: 1.2) убийства и 1.2) драки, нанесение физического вреда.

Результаты в отношении количества демонстрируемого в вечернее время на общедоступных телеканалах РФ сцен насилия были следующие.

В 2010 году более всего сцен насилия за неделю демонстрировалось телеканалом «ТНТ» (612), меньше насилия демонстрировали телеканалы «СТС» (149,5), «НТВ» (147,5) и «Россия» (116,5). Менее всего сцен насилия демонстрировал канал «ОРТ» (66). При этом более всего демонстрировались сцены физического насилия, в первую очередь драки, удары руками и ногами, нанесение физического вреда (363 на «ТНТ»). Почти в два раза меньше демонстрировалось сцен, содержащих гневные высказывания, угрозы, оскорбления, использование нецензурной лексики с целью принуждения к каким-либо действиям (144 на «ТНТ»). Еще меньше демонстрировались сцены косвенной агрессии (70,5 на «ТНТ») и сексуального насилия (7 на «России»).

В 2015 году больше всего сцен насилия за неделю демонстрировали телеканалы «НТВ» (231) и «ТНТ» (210). Далее следуют «СТС» (120), «ОРТ» (97) и «Россия» (93). При этом больше всего демонстрируется сцен, которые содержат гневные высказывания, угрозы, оскорбления, использование нецензурной лексики с целью принуждения к каким-либо действиям (115 на «НТВ»). Не на много отстает демонстрация физического насилия,

включающего драки, удары руками и ногами одними людьми других людей (или других живых существ), убийства, в том числе с применением оружия или других предметов, нанесение физического вреда одним человеком другим людям (114 на «ТНТ»). Интересен факт, что демонстрация сексуального насилия практически отсутствовала на основных телеканалах РФ (лишь 1 сцена на «ОРТ»).

Сравнение этих двух исследований показывает следующее. Во-первых, «лидеры» по демонстрации сцен насилия не изменились, это «НТВ» и «ТНТ». При этом на телеканале «НТВ» количество демонстрируемых сцен с 2010 года увеличилось примерно в 1,6 раза, а на телеканале «ТНТ» уменьшилось в 2,9 раз. Также и в 2010 и в 2015 годах менее всего демонстрировали телеканалы «ОРТ» и «Россия». Правда, на «ОРТ» все же количество сцен насилия увеличилось примерно в 1,5 раза, а на «России» уменьшилось в 1,3 раза. Во-вторых, физическое насилие демонстрировалось чаще и в 2010 и в 2015 годах. А вот уровень демонстрации вербальной агрессии увеличился на всех телеканалах, кроме «ТНТ» с 2010 к 2015 году. Сексуальное насилие демонстрировалось менее всего в 2010 году, а в 2015 году оно вообще практически исчезло с телеэкранов.

Что касается распределения сцен насилия по дням недели, результаты были следующие.

В исследовании 2010 года было обнаружено, что телеканал «ОРТ» демонстрировал сцены насилия в рабочие дни недели, а в выходные сцены насилия отсутствовали. В понедельник и среду было продемонстрировано по 23 сцены насилия, в четверг – 18, в пятницу – 14, во вторник – 12. Телеканал «Россия» демонстрировал сцены насилия во вторник (67,5), четверг (40,5), среду (38), понедельник и субботу (по 12) и в пятницу (2,5). В воскресенье сцены насилия на телеканале не демонстрировались. На телеканале «НТВ» демонстрировались сцены насилия во вторник (38), понедельник (35,5), четверг (23), среду (21,5), воскресенье (18,5) и пятницу (12,5). В субботу насилие не демонстрировалось. Телеканал «СТС» демонстрировал сцены насилия каждый день: в понедельник (37,5), среду (35,5), вторник (28), четверг (16), воскресенье (15,5), пятницу (9,5) и субботу (7,5). На телеканале «ТНТ» сцены насилия демонстрировались в субботу (197,5), четверг (112,5), воскресенье (91,5), среду (76,5), понедельник (52,5) и вторник (32). В пятницу «ТНТ» сцены насилия не демонстрировал.

То есть полученные результаты показали, что меньшее количество сцен насилия демонстрируются по ТВ в пятницу. Кроме того телеканалы «ОРТ» и «Россия» не демонстрируют сцен насилия в воскресенье. В остальные дни недели количество сцен на разных телеканалах примерно одинаково. Кроме «ТНТ», который оказался «чемпионом» по количеству сцен насилия на экране в любой день недели, кроме вторника (его ненамного «обошла» только «Россия») и пятницы (когда сцены насилия на экране не демонстрировались совсем).

В исследовании 2015 года было обнаружено, что телеканал «ОРТ» демонстрировал сцены насилия в четверг (52), среду (31), понедельник (10) и вторник (4). В остальные дни недели сцены насилия отсутствовали. Телеканал

«Россия» сцены насилия демонстрировал в понедельник (34), среду (23), вторник (16), субботу (11) и четверг (9); в пятницу и воскресенье сцены насилия в эфире отсутствуют. На телеканале «НТВ» в пятницу (54), понедельник и вторник (по 53), среду (36), воскресенье (13), четверг и субботу (по 11) демонстрировались сцены насилия. Телеканал «СТС» демонстрировал сцены насилия в субботу (54), понедельник (28), пятницу (25), четверг (7), вторник (5) и среду (1), а в воскресенье сцены насилия отсутствовали. Телеканал «ТНТ» демонстрировал сцены насилия в среду (87), понедельник (48), четверг (37), пятницу (30) и вторник (8), а в выходные не демонстрировал.

Полученные результаты говорят о том, что меньше всего вероятность увидеть сцены насилия зрителями в воскресенье. Также маловероятно увидеть сцены насилия в субботу, за исключением канала «СТС». Отсутствие сцен насилия объясняется тем, что нередко в выходные, а на «ОРТ» и в пятницу, вечерний телеэфир заполнен развлекательными программами, а не телефильмами или телесериалами. В остальные дни недели вероятность увидеть сцены насилия на любом из каналов ТВ является высокой.

Сравнение этих двух исследований показывает, что сохраняется тенденция низкой вероятности наблюдать сцены насилия по ТВ в воскресенье, однако эта тенденция не сохраняется в отношении пятницы. Телеканалы «ОРТ», «Россия» и «ТНТ» последовательно «устраивают» хотя бы один вечерний эфир без насилия (наиболее вероятно это пятница, суббота или воскресенье). К этой тенденции по сравнению с 2010 годов в 2015 году присоединился «СТС» в воскресный вечер, но был исключен «НТВ», демонстрирующий насилие каждый день.

Обобщая анализ этих двух исследований, можно говорить о том, что во время вечернего эфира насилие на ТВ остается широко распространено, несмотря на принятие законодательных мер для его уменьшения и контроля.

Жданова С.Ю., Пузырёва Л.О.

*Особенности восприятия политических и общественных деятелей
в связи с полом*

В связи с последними событиями в мировой политике возрастает роль политической коммуникации в обществе. Особенности протекания социально-политической коммуникации влияют на трансформацию политической культуры и изменение политического поведения граждан.

В условиях глобализации меняется и образ политического лидера, в последнее время происходит увеличение привлечения женщин к управлению различными сферами деятельности, в том числе и в политической сфере.

В нашей стране наблюдается кризис доверия политической власти со стороны населения и рост протестных движений и настроений. В связи с этим большое значение приобретает изучение как рациональных и бессознательных аспектов восприятия, так и в целом особенностей восприятия образа политика для выявления направления изменения политических настроений в обществе и прогнозирования политической активности граждан.

Междисциплинарная проблема изучения половых особенностей в восприятии образа политика является актуальной. Однако в науке наблюдается недостаток исследований влияния вербальных и невербальных характеристик выступлений политиков на их восприятие в связи с полом.

В нашем исследовании проводился мультимодальный анализ вклада вербальных и невербальных компонентов выступлений политических лидеров на восприятие их образов в связи с полом. Исследование половых особенностей восприятия образа политика-мужчины и политика-женщины проводилось в двух группах: у реципиентов мужчин и женщин.

Для изучения особенностей восприятия образа политика проводился квазиэксперимент. В нашем исследовании демонстрация стимульного материала в группах испытуемых и сбор эмпирического материала происходил с учетом варьирования нескольких факторов: канала восприятия, специфики политической деятельности, пола политика, пола реципиента.

Объектом исследования в данном случае выступал образ политика в целом, а не конкретная личность. Т.е. изучался образ, формирующийся в процессе получения информации определенной модальности в зависимости от канала восприятия. Был задействован аудиовизуальный канал восприятия через предъявление реципиентам видеозаписи выступления политических деятелей со звуком, визуальный канал – предъявление видеозаписи без звука, аудиальный канал – восприятие выступления политиков только на слух.

Длина всех представленных видеороликов была фиксирована и составляла 5 минут. Данный временной промежуток был выбран в соответствие с результатами, полученными в исследовании С.Ю. Ждановой, В.Б. Полякова и Э.Е. Нахтаровой «Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления» (2012). Авторами было обнаружено, что длина видеоролика влияет на выделяемые и описываемые характеристики. При предъявлении пятиминутного видеоролика испытуемые обращали большее внимание на психологические свойства личности, что является более глубоким уровнем познания индивидуальности, в отличие от восприятия пятисекундной видеозаписи, где все внимание было устремлено на внешность человека и его индивидуальные характеристики.

В стимульный материал вошли записи выступлений политических и общественных деятелей, как мужчин, так и женщин. Для выявления специфики восприятия политика и возможного влияния установок на принадлежность человека к данной сфере деятельности на его восприятие общественные деятели при демонстрации выступлений были заявлены как политические лидеры.

Для того, чтобы минимизировать влияние побочных переменных, в качестве стимульного материала были взяты записи выступления политиков на региональном уровне. Были выбраны депутаты и общественные деятели Ростовской, Московской, Саратовской и Тюменской областей.

Выборка была поделена на 6 групп испытуемых, внутри каждой группы стимульный материал был представлен двух видов, в зависимости от пола политика и общественного деятеля. Была проведена демонстрация

видеозаписей со звуком, аудиозаписей выступлений и видеозаписей без звука. Для исключения влияния фактора привыкания и повторного восприятия выступления каждой группе реципиентов материал предъявлялся только один раз и только одного вида в зависимости от канала предоставления и восприятия информации.

После восприятия ролика выступления политического или общественного деятеля испытуемым было предложено заполнить свободный самоотчет и авторский семантический дифференциал, созданный и апробированный Н.В. Козловской во множестве исследований образа современного политика.

Были обозначены тенденции в восприятии политика мужчины и женщины в зависимости от пола реципиента.

Так, женщины в своем описании мужчины-политика чаще и подробнее описывают внешность. Ими описывается как общий вид (например, элегантный, в строгом деловом костюме, стильно, хорошо одет, красный галстук, брюнет, в очках, среднего возраста), так и незначительные, мелкие детали внешности и одежды, аксессуары (например, кольцо на правой руке, дорогие часы, к пиджаку прикреплен значок, начинает лысеть, глаза темные). Нередко встречаются высказывания, что мужчины-политики больше вызывают доверие у женской аудитории. Кроме того, женщины чаще прибегают к описанию жестов (активно жестикулирует, показывает что-то правой рукой, речь сопровождает жестами, жесты важны в разговоре, помогает руками сказать то, что не может устно), мимики (эмоции строгости на лице, очень эмоционален, по мимике видно, что заинтересован в проблеме, взгляд устойчив), интонации голоса («мужской голос», приятно слушать, уверенный голос, поставленная речь, ораторские качества видны).

Схожие тенденции обнаружены в описании политика-женщины в группе женщин. Преобладают описания внешности (светлые волосы, острый нос, пухлые губы, хороший внешний вид, желтый жакет, красная помада, подходящий макияж, яркий внешний вид, деловой костюм), мелких деталей одежды (кольцо, красивые сережки, часы на левой руке, синяки под глазами, которые она хорошо скрывает макияжем) и невербальных компонентов выступления (крутит в руке ручку, жесты использует подходящие, жестикулирует одной рукой, частые покачивания головой, пыталась установить зрительный контакт с аудиторией, напряженный взгляд, меняет интонацию, смотрит вбок и вправо, голос твердый). Высказываются утверждения, что женщины более эмоциональны. Кроме того, встречаются замечания, что содержание речи ускользнуло, так как внимание было сосредоточено на внешнем виде политика.

Мужчины в описаниях обращают внимание больше на тему выступления (рассказывала о проблеме детей, рассказывал о политических проблемах России, тема не заинтересовала меня, затрагивает актуальные темы, говорит о вещах, не интересующих меня). Описания мужчин в большей степени содержат критические суждения, особенно часто упоминаются характеристики речи политика (четкая, выверенная речь, много раз повторила одну мысль, отклонялась от темы, конструктивно выражает мысли, могу согласиться с ее

словами, много воды в речи, смогла бы достаточно глубоко раскрыть тему, если бы не отклонялась от темы), наличие стилистических ошибок (допускал ошибки, не там ударение, были запинки). Мужчины чаще высказывают оценочное отношение: хороший политик, вызывает доверие, этому политику можно доверить управление страной, вызывает симпатию, более близка и понятна народу, это ужасный депутат, внешне не отличается от других политиков, может привлечь внимание электората и др.

При описании общественных деятелей, которые при предъявлении были обозначены как политики, тексты респондентов-мужчин также имели тенденции к описанию речи и содержания выступления (красноречива, дает внятные ответы, не боится своих слов, точку зрения объясняет понятно, говорит не «я», а «мы» - думает не только о себе, громко говорит, в доказательство приводит много примеров, активно доказывает точку зрения).

Женщины описывали внешность общественных деятелей, манеру поведения перед камерой (приятная наружность, использует вспомогательные материалы, волнуется перед камерой, постоянно мотает головой, жестикулирует, внешний вид непривлекательный, солидный, подобающе одет, постоянно двигает левой рукой, опрятно одет). Они в большей мере демонстрировали сомнения в отношении сферы деятельности человека, увиденного на видеозаписи, высказывая предположения относительно возможных профессий (не политик, не выглядит как депутат, возможно бизнесмен, представитель банковского дела, возможно, работает в сфере образования).

Таким образом, на данном этапе исследования анализ полученных данных позволил выделить определенные тенденции в описаниях политических и общественных деятелей мужчинами и женщинами. Удалось установить, что женщины чаще описывают внешний вид, обращая внимание на мелкие детали. Женская аудитория в большей мере воспринимает интонацию, более чувствительна к жестам и мимике. Мужчины же выделяют тему выступления. В центре их внимания находятся затронутые вопросы и проблемы. Мужская аудитория более критична в восприятии речи, акцентируют ошибки и неточности, высказывают оценочные суждения.

Макаревская И.Г.

Имидж психолога в представлениях жителей г.Сочи

Для России в целом до сих пор характерна слабая или, хуже того, искаженная информированность населения о том, кто такие психологи, и что они могут. Диапазон такой «информированности» — от простодушного предоставления «на опыты» себя самого, своего персонала и целых бизнесов любому, первому-встречному «гуру» до леденящих душу рассказов о программировании, зомбировании и тому подобных психологических ужасах.

До сих пор понятия «психолог», «врач», «психиатр» остаются в сознании многих людей словами-синонимами. По сути, если выразиться языком паблик релейшенз или маркетинга, мы имеем ситуацию «недостаточно четкого

позиционирования на рынке услуг» специалистов психологического профиля. А связано это в первую очередь с тем, что до сих пор нет четкого ответа на вопрос об имидже современного психолога.

В то же время немаловажную роль в установлении эмоционального, доверительного контакта с аудиторией, в скорости и качестве достижения конкретного практического результата играет личность психолога - такая, какой ее воспринимают клиенты, слушатели, ученики, участники тренинга и т.д. Очевидно, что если специалист, работающий с людьми, не проявляет сам привлекательных личностных качеств, не демонстрирует признаки успешности, стабильности и глубины своей личности, по сути, если психолог не занимается целенаправленным формированием своего собственного имиджа, то мотивация его аудитории на работу именно с этим специалистом будет заметно снижена. А из имиджа конкретных специалистов складывается и имидж профессии в целом. Именно поэтому исследование имиджа психолога представляется нам в настоящий момент чрезвычайно актуальным.

В ходе нашего эмпирического исследования мы использовали следующие методы и методики: метод эксперимента, метод свободных ассоциаций, «Семантический дифференциал» Ч.Осгута, анкетирование

В исследовании участвовало 142 человека мужского и женского пола в возрасте от 17 до 50 лет.

Наше исследование проходило в два этапа. На первом этапе мы, используя метод анкетирования и метод заданных семантических конструкторов, анализировали специфику представлений жителей города Сочи об имидже психолога и особенностях его профессиональной деятельности. На этом этапе в выборку испытуемых вошло 50 человек в возрасте от 17 до 50 лет.

На втором этапе мы анализировали специфику имиджа психолога, используя модифицированный вариант эксперимента А.А.Бодалева и методику семантического дифференциала Ч.Осгута. На втором этапе исследования выборка состояла из 92 человек в возрасте от 18 до 50 лет. Выборка на втором этапе исследования делилась на экспериментальную и контрольную группы. 1 группа (экспериментальная) – 47 человек в возрасте от 18 до 50 лет 2 группа (контрольная) – 45 человек в возрасте от 19 до 47 лет Экспериментальная и контрольная группа были примерно уравнены друг с другом по основным социально-демографическим характеристикам таким как: пол, возраст, социальный статус, образование, для того, чтобы эти характеристики не оказывали значимого искажающего влияния на изучаемый в ходе исследования параметр. Таким образом, в общий состав выборки вошло 142 человека мужского и женского пола в возрасте от 17 до 50 лет.

Итак, на первом этапе мы изучали представления жителей города Сочи об имидже психолога с помощью анкеты и метода заданных семантических конструкторов.

В результате проведенного исследования понятия «имидж психолога» с помощью метода анкетирования, мы выяснили, что:

Представления о психологе сходны у большинства опрошенных. По мнению большинства психолог- это человек, который, помогает другому

человеку понять причину его состояния, выявить и устранить проблему. В качестве цели деятельности психолога многие респонденты называют постижение тайн своего подсознания, изменение мировоззрения и образа жизни.

Данные по вопросу о том, в каких сферах деятельности психологи могут быть востребованы позволяют нам сделать вывод, что, по мнению большинства испытуемых (90%) психологи могут работать абсолютно везде – в детских садах, школах, институтах, санаториях, больницах, различных коммерческих и не коммерческих организациях, в милиции, тюрьмах, в МЧС и т.д. Так же 30% испытуемых считают, что если психолог не устроится по специальности, то он может пойти работать в сферу торговли, стать продавцом-консультантом, реализовать себя в любой области, связанной с общением с людьми.

Третья часть респондентов (34% опрошиваемых) считает, что основными видами деятельности психолога являются: диагностика, консультирование, наблюдение и терапия. 13 человек (26% опрошенных) не знают какими видами деятельности занимаются психологи. Остальные 36% опрошиваемых считают, что психологи должны заниматься разными видами деятельности. Например: беседовать с клиентами, читать лекции в университете, помогать людям в критических ситуациях.

На вопрос: «Считаете ли вы необходимым периодическое обращение к психологу?» 17 человек (34%) ответили утвердительно, 15 человек (30%) не сочли необходимым регулярное, периодическое обращение к психологу, остальные респонденты дали неоднозначные ответы.

Также в ходе исследования мы выяснили, что большой процент респондентов, 78% (39 человек) никогда лично не сталкивались с рынком психологических услуг и не обращались за помощью к психологу, только 18% (8 человек) обращались к услугам психолога. 3 респондента отказались отвечать на поставленный вопрос

Доступными услуги психолога считают 56% респондентов, 18 человек (36%) считают услуги психолога не доступными. Четверо испытуемых не имеют представления о доступности или недоступности услуг психолога.

На вопрос: «Сколько вы готовы платить за оказываемые услуги психолога?» 39 человек назвали сумму в диапазоне от 500 рублей до 5000 тысяч рублей за час работы в зависимости от сложившейся ситуации. 4 человека не готовы платить сколько бы то не было. Остальные 7 человек пока не определились, какую цену они готовы платить за услуги психолога.

Последний вопрос в анкете звучал: «Как, по вашему мнению, должен внешне выглядеть психолог?» Большинство респондентов (63%) ассоциируют внешность психолога с аккуратностью, ухоженностью, открытостью. 20% респондентов сочли, что внешние характеристики в профессиональной деятельности психолога не принципиальны, главное, чтобы был квалифицированным специалистом. Некоторые из испытуемых давали достаточно развернутые ответы на вопрос о внешности психолога. Например: «Психолог должен быть мужчина, средних лет с добрым, симпатичным

лицом», «Психолог должен внушать доверие», «Психолог должен быть одет не вызывающе», «Психолог должен быть сексуальным».

Метод заданных семантических универсалий позволил нам выявить те качества, которые, по мнению наших респондентов, должны быть присущи психологу:

- умный (80%) опрашиваемых
- заинтересованный (78%)
- квалифицированный (76%)
- вежливый (70%)
- внимательный (68%)
- устойчивый к стрессу (68%)

На втором этапе нашего исследования мы использовали метод эксперимента.

В целом, логика построения второго этапа нашего исследования согласовывалась с экспериментом уже осуществленным ранее в отечественной социальной психологии А.А.Бодалевым. Но при том, что, по сути, наше исследование является воспроизводящим, были внесены некоторые изменения в исходную экспериментальную процедуру.

Также как и в эксперименте А.А.Бодалева нашим испытуемым предлагалось описать некоторые физические и личностные характеристики другого человека по его фотографии. При этом использовался метод свободных ассоциаций. Испытуемых просили назвать двадцать ассоциаций, возникающих у них при просмотре данной фотографии описав личность этого человека. Далее испытуемым предлагалось заполнить бланк личностного дифференциала, оценив человека изображенного на фотографии.

При этом следует отметить, что двум группам испытуемых давалась разная информация о человеке, изображенном на фотографии. Контрольную группу испытуемых просили просто описать человека, изображенного на фотографии, а экспериментальной группе сообщали, что на фотографии изображен достаточно известный практикующий психолог и просили описать его личность.

В результате анализа ассоциаций испытуемых были получены следующие данные. Всего респонденты предложили 564 ассоциации (понятия) (317 – контрольная группа, 247 – испытуемые экспериментальной группы). Проведя анализ этих понятий, мы распределили их на несколько групп. Нами были выделены следующие группы: здоровье, социум, материальные блага, положительные качества личности, отрицательные качества личности, семья, разное.

Испытуемые контрольной группы, находящиеся в ситуации большей информационной неопределенности, склонны продуцировать большее количество ассоциаций. При этом, в отличие от испытуемых экспериментальной группы они более склонны давать ассоциации касающиеся отрицательных свойств личности, материального благосостояния и социальной роли оцениваемого человека. При этом они также давали большее количество парадоксальных, не классифицируемых ассоциаций. Таким образом,

предварительный качественный анализ позволяет нам сделать вывод о влиянии «знания» о профессиональной деятельности оцениваемого человека на описание его личности. Испытуемые экспериментальной группы, которым сообщалось, что на фотографии изображен психолог, склонны были давать большее количество ассоциаций, связанных с положительными личностными качествами, чем испытуемые контрольной группы, которые считали, что оценивают обычного человека. Проверим это предположение с помощью методов математической статистики. На этом этапе исследования мы воспользуемся таким статистическим критерием как χ^2 -Пирсона для независимых выборок. Обработка осуществлялась в статистическом пакете SPSS 20.0. На основании проведенной статистической обработки были выявлены статистически значимые различия в оценке другого человека испытуемыми экспериментальной и контрольной групп по таким критериям как социум, положительные и отрицательные качества личности на уровне значимости $p=0,001$ и по критерию материальное благосостояние на уровне значимости $p=0,01$. Таким образом, испытуемые в большей степени склонны приписывать психологу положительные личностные качества и социально одобряемые поведенческие реакции. Что свидетельствует о достаточно позитивном имидже специалиста психологического профиля в глазах наших испытуемых.

В своем эксперименте мы использовали также методику личностного дифференциала. Испытуемые экспериментальной группы (считали, что описывают психолога) при описании в целом склонны акцентировать по сравнению с испытуемыми контрольной группы (не имели представления о профессиональной деятельности описываемого им человека) следующие качества: отзывчивость, общительность, дружелюбие, энергичность, самостоятельность и обаяние. Наименее выраженными, по мнению испытуемых из экспериментальной группы являются такие показатели как: суетливость, напряженность, раздражительность, упрямство и независимость.

Испытуемые контрольной группы при описании отдавали предпочтение следующим качествам: открытость, энергичность, общительность, самостоятельность, отзывчивость, обаяние.

Как видим, существуют определенные общие тенденции, но также много и отличий в построенных образах. Для того, чтобы проанализировать, отличается ли «образ другого» у испытуемых контрольной и экспериментальной группы, мы аппроксимировали полученные результаты с помощью параметрического критерия (t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

На основании статистической обработки были выявлены следующие тенденции: Значимо отличаются (на уровне значимости $p=0.05$) результаты по следующим шкалам: добросовестность, напряженность, суетливость. На уровне значимости $p=0.001$ отличаются результаты по таким шкалам как: отзывчивость и дружелюбие. То есть испытуемые в нашем исследовании описывая психолога, приписывали ему большую выраженность таких качеств

как отзывчивость, дружелюбие, добросовестность и напряженность по сравнению с обычным человеком.

То есть в конечном итоге, на основании всех полученных в ходе исследования результатах, мы получили несколько идеализированный портрет психолога-практика, основанный скорее на некоторых стереотипных представлениях и ожиданиях, чем на реальном опыте взаимодействия с психологом. С одной стороны, эта идеализированность и несинкретичность представлений об имидже психолога внушает определенные опасения, связанные с гипертрофированностью имеющих у потенциальных клиентов ожиданий относительно личности и деятельности психолога профессионала. С другой стороны, это указывает на то, что даже стихийно сложившийся имидж профессионального психолога в нашем городе достаточно позитивен и благоприятствует практике психологической помощи.

Максютова Е.С.

Реклама и особенности ее восприятия субъектом познания

Фундаментальными свойствами рекламы справедливо считаются амбициозная самоманифестация и стремление подчинять себе все новые сферы своего проявления. Росту же ее социокультурного престижа способствует прежде всего то обстоятельство, что она непосредственно обслуживает важнейшее из человеческих побуждений — стремление к обладанию. «В этой связи исследование психологических механизмов воздействия рекламы, условий повышения ее эффективности, а также требований психогигиены и психопрофилактики по отношению к этому далеко не безобидному виду информационного обеспечения представляет безусловный интерес» [1, с.9].

Говоря о социальном функционировании рекламы, важно учитывать тот факт, что конечной целью создание рекламных «брендов» является привлечение как можно большего числа покупателей (потребителей) данного продукта, поэтому наряду с социально - информационной характеристикой рекламы ей свойственна опора на потребительские интересы и воздействие на массовое сознание людей. Опираясь на данные особенности, в психологической теории нашли своё обоснование несколько подходов понимания сущности феномена рекламы как социального явления.

Так, Фаттахова М.М. отмечает, что в рамках психоаналитической теории, с точки зрения которой основную роль в жизни человека играют бессознательные процессы, «в качестве приёмов воздействия на потребителя получили развитие мотивационные исследования» [2, с.90].

Бихевиоризм, рассматривает поведение человека как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды, наиболее эффективен при стимулировании потребителей, повышении уровня продаж.

Когнитивный компонент связан с тем, как рекламная информация воспринимается человеком. В рамках этого подхода уделяется особое внимание полноте предварительных знаний о товаре и эффективности форм его презентации.

Так же при воздействии на потребителя может использоваться ряд психотехник и приёмов, которые объединяются общим названием «сублимационная реклама». Особый интерес вызывает суггестивный способ воздействия на психику человека, то есть, внушение. Здесь встречается столь широко известная «технология 25-го кадра» или «видеостимуляция». Хотя сегодня результативность этого метода подвергается серьёзному сомнению и считается, что при первом просмотре эффект суггестии возникает только у 20 - 30% аудитории. Также для достижения эффекта суггестии могут использоваться игра цветовых тонов, преломление света, звукозапись с наложением, «наплывы» изображений, шрифтовые и штриховые композиции.

Жизнь современного человека неустанно набирает обороты. Теперь невозможно представить свое существование без такого атрибута, как реклама. Кроме того, сегодня медиа приобретает автономное бытие. Медиа глубоко проникает в человека, и человек уже не замечает, что видит, слышит и чувствует так, как ему представили в образе. Перед нами образы, например, «ты этого достойна». Человека вынуждают реагировать на быстро меняющиеся картинки, а это требует психологии терпимости. Существование рекламы, с одной стороны, «запускает» механизм детского непосредственного восприятия, хотя это совсем непрактично. С другой стороны, существует такое явление как «гипноз рекламы» [3, с.28], который замедляет наш сущностный рост. Иными словами, в повседневной бытовой суете, в нашей целенаправленной деятельной жизни мы и вовсе забываем о смысле, но он ведь от этого никуда не исчезает. И как только мы хотя бы чуть-чуть приостанавливаемся в этом суетном беге, так сразу же вновь становимся этому исходному смыслу доступны. Но вся трудность в том, что повседневный человек настолько скован обыденностью, насколько позволяет себе это. Человек привык к агрессивной навязчивости рекламы, что он уже не представляет, не переносит, не выдерживает глубины собственного Я.

Совсем другое дело социальная обыденность. Человек телесный, осознавая свою ограниченность, испытывает нужду в глубине собственного мира. Поэтому его индивидуальное сознание никогда до конца не заслоняет в нем самоощущения себя как лишь некоего органа другого, более цельного некоего объекта, которым стремится считать себя реклама. Отделяя себя, отпадая от всеобщего бытия, человек нуждается в подсказках, которые бытию не подвластны, но облегчают такую сложную проблему, как выбор. Причем, этот выбор, который предлагает

«ненавязчивая» реклама, не является для человека драмой, трагедией, она только подсказывает, что в мире правит логос, но есть и эмоции.

Согласно К. Юнгу, человеческая психика является элементом коллективного бессознательного, структурными элементами которого являются архетипы - врожденные идеи или воспоминания, которые располагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом [4, с.86]. Архетипы как таковые недоступны непосредственному наблюдателю и раскрываются лишь через их проекцию на внешние объекты, что проявляется в виде архетипических образов (символов), которые, в свою очередь, являются основой мифов, верований сновидений, произведений искусства и рекламы. Архетипы, неся в себе эмоциональную энергию, очень сильно влияют на человека, привлекая и удерживая его внимание, при этом снижается уровень критичности при восприятии рекламной информации (зритель не задействует механизмы анализа и оценки). Построение коммуникации в символической форме имеет особую специфику, предполагая интенсивные апелляции к культурным контекстам, высокую эмоциональную реакцию на сообщение, сжатость сообщения (каждый элемент сообщения несет информационную нагрузку), т.е. используются особенности символа.

Реклама как специфическая форма коммуникации в обществе использует разнообразные знаки и символы (слова, звуки и т. д.), несущие сами по себе, в своей совокупности ту или иную информацию. В восприятии и понимании рекламы существует особенность. Чаще всего сообщение рекламы сразу же после восприятия забывается. Поэтому необходимо в определенный временной отрезок передавать большое количество информации в эмоциональной форме, в символе. Он дает возможность активизировать подсознание, вспомнить необходимую информацию, извлечь ее из подсознания, чтобы затем оформить ее в потребность.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Избранные труды. СПб: НЕВА, 2015.
2. Фаттахова М.М. Мотивация и реклама. МГУ, 2014.
3. Уварова Л.И. Психология рекламы. Пермь, 2015.
4. Юнг К.Г. Бог и бессознательное. М.: Олимп, 2013

Палаева А.Ю.

Научный руководитель – Шуванова В.П.

Мифология американского кинематографа

Еще с начала XX века мировой кинематограф приобретает тенденцию мифологизации действительности. Однако фундаментальную основу

мифотворчества заложил, конечно же, Голливуд – жемчужина американского кинематографа.

В процессе своей деятельности Голливуд получил образное именование – «Фабрика грез», которое полноценно раскрывает сущность данного кинопроизводства: абсолютное большинство выпускаемых картин уводят зрителя далеко от реальности, приглашая в мир иллюзий и обмана. Причины подобных искажений могут быть весьма разнообразны, тем не менее цель одна: повлиять на сознание зрителя, сформировать «выгодную» мораль.

Плодотворному сколачиванию массового сознания послужила и система экранных жанров, которая собрала в себе самые отработанные эстетические приемы и мифы, ставшие впоследствии «киноштампами». Такие популярные жанры, как: вестерн, мелодрама, комедия, исторический фильм, фантастика – выработали у зрителя устойчивые образы, от которых в дальнейшем достаточно трудно избавиться.

Ни для кого не секрет, что в Голливуд активно использует пропаганду восхваления США, которая отражена во многих картинах и выходит за рамки определенных жанров.

Так, в фильме режиссера Ридли Скотта «Черный ястреб» нам предоставляется возможность лицезреть благородные побуждения американской армии во всей красе. Получив независимость, Сомали окунулась в пучину беззакония. Теперь там нет ни единого государства, ни порядка, а уровень жизни населения необычайно низок. В 1993 году отряды миротворцев, посланные ООН, сделали попытку восстановить в Сомали порядок и наладить продовольственные поставки. В этой операции приняли участие и американские солдаты, которым поручен захват главного отряда боевиков.

В фильме будут отражены все благородные намерения американской армии, которые будут насмерть бороться за «справедливость и мир». Люди же, не знающие исторических фактов, совершенно искренне верят всем событиям, происходящим на экране.

На этом мифы, прославляющие Америку за счет других «стран-злодеек», не заканчиваются. Очень интересно развитие репутации России в американском кино: если же во времена Холодной войны между двумя сверхдержавами, русского человека выставляли как сильного и опасного соперника, то в период небольшого потепления отношений русский человек приобрел образ простодушного, глуповатого дурака и штампы, которые до сих пор актуальны у малообразованных людей: что насчет круглосуточного распития водки всем населением? – это Россия; а кто круглогодично носит шапки-ушанки? – Вам в Россию; а любовь к балалайкам? – туда же; 12 месяцев зима и сковывающие тело морозы, а по улицам разгуливают свирепые медведи? – да, все это, друзья, матушка Россия.

В нынешнее же время, когда отношения между двумя странами вновь накалены, образ русского человека перешел на новый уровень: это больше не тот простодушный идиот, неспособный принести вред чему-либо; это умный, хитрый и совершенно хладнокровный человек представляющий опасность всему миру и обладающий всеми новейшими оборудованиями, которые могут

поспособствовать захвату мира. И тут уже совершенно не подходит шутка-язва, которая прозвучала в знаменитом американском фильме «Армагеддон» 1998 года: «Джентльмены, учтите, русской космической станции уже 11 лет...у нас даже машины чаще меняют».

Следующим мифом, который так полюбился и зрителям, и «Фабрике грез», являются катастрофы, апокалипсисы и пост апокалипсисы. Картины, повествующие о подобных трагедиях, зачастую сильно выходят за границы человеческого понимания и нарушают всевозможные законы природы. Однако несмотря на все подобные недочеты, кино такого жанра привлекает взгляды, выигрывая спецэффектами, красивой историей, захватывающим сюжетом. Да что уж таить, человеку всегда было и будет интересно, как же поменяется мир и что станет с населением планеты в случае какой-либо катастрофы.

Фильм Роланда Эммириха «2012», повествующий о грядущей катастрофе, которая погубит все население Земли из-за сильнейших катаклизмов, привлек к себе внимание огромной аудитории. Зрители были условно разделены на два фронта: покоренные красивой историей и спецэффектами; а также реалисты, возмущенные полным не соблюдением законов естественных наук.

И, наконец, можно перейти к мифу, который занимает лидирующее положение в американском кинематографе — «непобедимый герой». Подавляющее большинство американского кино имеет подобного «супермена», который выживет в условиях любой болезни; выживет, если на него будут направлены сотни клинков; выживет, если он будет в пустыне абсолютно без воды...А если уж он и умирает, что бывает достаточно редко, то только во благо, спасая мир.

Хорошим примером такого мифа может послужить фантастическая драма «Я – легенда», снятая режиссером Френсисом Лауренсом по мотивам одноименного романа Ричарда Мэтисона.

Весь мир ликует, ведь ученым удалось найти долгожданное лекарство от рака. Но в скором времени радость сменяет ужас, потому что лекарство оказывается сильнейшим вирусом, вырвавшимся на свободу. Некогда бурлящий жизнью Нью-Йорк превращается в безлюдную пустыню, где теперь с наступлением сумерек выходят мутировавшие от болезни люди, превратившиеся в безжалостных существ.

Так среди этого безумия в городе живет единственный человек – полковник медицинской службы Роберт Невил. Каждую ночь его жилище атакуют стаи вампиров, которые надеются выманить его из убежища.

В один из дней мужчина находит источник болезни и выходит из бункера, где встречает еще одну выжившую женщину. Он оказывает ей помощь, но позже выясняется, что она заражена. Умирая, он оставляет спасительную соломинку для мира в виде лекарства, которое должна распространить эта женщина. Так он становится героем посмертно.

Кому-то подобный миф может показаться весьма нелогичным, однако люди смотрят и восхищаются. Возможно, такая реакция оправдана тем, что в жизни таких героев, к сожалению, не хватает.

Типичная цель зрительского просмотра – развлечение, осуществление рекреативной функции. Зритель воспринимает кинофильм как вторую реальность, воспринимая как реальность – миф, не акцентируя внимание на основной задумке. Главными критериями качества кинофильма для представителя «широкой аудитории» являются правдоподобие и соответствие ожиданиям. Стоит отметить, что именно такая направленность и соответствует голливудской системе кинематографа, тем самым порождая целую цепочку мифов, которую зритель на протяжении всего просмотра пытается понять и разгадать, относя его далеко от реальности.

В современном мире режиссер прибегает к грандиозным постановкам и задумкам, каждый популярный фильм отвечает коллективным ожиданиям и несет в себе мифичность. Поскольку большая часть коммерческой кинопродукции рассчитана на массового потребителя, мы вправе полагать, что между сюжетами подобных фильмов и мечтами, которые, по-видимому, наиболее распространены среди кинозрителей, имеется некая взаимосвязь; иначе говоря, события, происходящие на экране, чем-то близки мечтаниям массового зрителя, поэтому и способствуют его самоотождествлению с героями фильмов. Этим оно и замечательно.

Подбуцкая Е.В.

Научный руководитель – Шуванова В.П.

Коммуникация в современном театре

В истории российской культуры провинциальный театр не до конца изученное явление. Именно по этой причине в наше время является актуальным стремление познать театр: его формы воздействия на аудиторию, виды воздействия, изучить его зрителя.

Драматический театр — один из древнейших видов зрелищного искусства, сложившийся из архаичных обрядов и ритуальных действ. Ни для кого не секрет, что в основе драматического спектакля лежит произведение драматургии — пьеса. Основным конкретным выразителем идеи и эстетики драматического театра считается артист. Следует отметить, что главным различием драматического театра от других видов театра считается сочетание физических актерских действий с вербальным выражением (например, поэтическим или же прозаическим). Но при всем этом драматический театр считается синтетическим искусством, включающим в себя различные качества и другие виды зрелищных искусств — танец, пластику, вокал, сценическое движение и т.д.

Целевая аудитория Российского драматического театра— это люди, имеющие прямое отношение к театру, как правило они объединены общим складом ума, традициями и обычаями.

Основной целью театра, как вида искусства, является контакт со зрителями. Важной частью этого контакта является особая атмосфера сценического пространства, которая способна донести до зрителя идею спектакля. Использование современных виртуальных технологий позволяет не

только изменить пространство спектакля в театральном здании, но и создать новые формы общения с аудиторией как внутри театра или вне его стен. Зритель вовлекается в мир игры, а значит, у него появляются новые возможности познания самого себя. В современном мире наиболее распространенной формой представления современного театра в обществе становится его представление в Интернете. Чем лучше составлен сайт театра, тем легче зритель находит дорогу в его пространство, и включается в интерактивное взаимодействие, которое ему предлагается. И в этом пространстве пользователь переходит в область фантазий, виртуальные технологии не только развлекают, но создают поле для актуализации социальных проблем.

Интересно, что электронные технологии позволяют вырабатывать демократичный язык театра, понятный большинству пользователей персональными компьютерами. Это, прежде всего, молодежь и те люди, которые нацелены на поиск нового в своей собственной жизни. Им никогда не будет скучно осваивать доступные им информационные поля, куда, с другой стороны, адресованы усилия передовых деятелей искусства. Именно в поле Интернет-сети они встречаются, и именно там происходит их первое знакомство.

В связи с этим для каждого театра, заинтересованного в расширении круга своих сторонников, так важно создавать яркую интерактивную картину своей деятельности, куда благодаря тем же технологиям было бы легко вовлечь всех желающих, как, сделано, например, на сайте оперного театра Бирмингема. Театр предлагает массу возможностей для специалистов, любителей и волонтеров, фестивали, конкурсы, работу для тех, кто мог бы быть заинтересован проявить себя в работе с камерой, в редактировании, в работе со звуком, светом и созданием серий коротких фильмов о Бирмингеме. Дальше происходит более глубокое вовлечение в театральную среду. Этот опыт позволяет увидеть работу театра изнутри, что дает человеку некоторый «багаж» знаний и возможности понимания реальности сквозь призму собственного игрового опыта.

Ничто не может быть ценнее, чем практические навыки. Можно долго и обстоятельно обсуждать проблемы, но пока они не станут твоими собственными, пусть даже и в игровой форме, человек не способен понять их многозначную суть.

Многие театры дополняют свои сайты виртуальными турами по коридорам своих театров, предлагают посмотреть фрагменты спектаклей. На многих сайтах сегодня есть возможность смотреть спектакли онлайн целиком. Авторы таких проектов утверждают, что это социальная программа, которая направлена на общедоступность театра для самой разной аудитории. Основная проблема опубликованных таких видеороликов – авторское право, которую решать необходимо. Как правило, спектакли загружены в youtube и сформированы в удобной форме для пользователя. Многие сайты даже не требуют авторизации, что упрощает доступ пользователей к просмотру.

Режиссер и сценограф вместе создают условия для возможной интерактивности – вовлечения зрителей в контекст спектакля. Этому может способствовать, к примеру, дизайн зрительного зала, где традиционная дистанция между зрителем и актером исчезает (как, например, в Концертном зале Мариинского театра). Западный опыт расширяет пределы зрительского вовлечения в работу театра, вплоть до участия непрофессиональных людей в спектакле и выведения театрального действия из стен традиционного здания. Важным обстоятельством оказывается использование медиа-технологий, а также активное сотрудничество со зрителем с помощью Интернета. Зритель со своей стороны способен создать театру колоссальную бесплатную рекламу с помощью общения на форумах, а также фотографий и записи видео на свои электронные устройства и выкладывания их в Интернет.

Театральное пространство, как место для интеллектуальных исследований, открывает несколько важных позиций для общества.

Во-первых, театр, как важный городской культурный объект, способен выходить за рамки здания театра, вживаясь в пространство города. В этом его функции сближаются с традициями фестивалей, городских праздников, феерий. Активную роль в этом продвижении играют сами зрители, вооруженные техническими средствами и огромным желанием быть вовлеченными в жизнь театра.

Во-вторых, место зрителя в новом театральном пространстве изменяется. Если в традиционном театре, зритель – пассивный наблюдатель, сегодня его активно вовлекают в действие, предлагая быть участником театральной жизни. Он не только участвует в театральных акциях, он анализирует процесс, фиксирует его с помощью своих устройств, создает новые темы для дискуссий с друзьями и незнакомыми людьми в Интернете, фактически выступая в роли рекламного менеджера.

В-третьих, в современном театре происходит адаптация старых спектаклей к современной жизни. Смысл такой адаптации в том, чтобы привлечь в постановку спектакля некоторые важные социальные проблемы, которых нет в литературном сюжете. Этому способствуют не только интеллектуальные технологии, но и электронные средства, благодаря которым театр обретает новые возможности вовлечения народа в культурную жизнь своего города.

И в заключении, ответим на главный вопрос: «Что может дать зрителю театр?» Ответ очень прост - Современный театр может подарить своим посетителям необыкновенную атмосферу, праздник, торжественность обстановки, несравнимо более сильные эмоции и впечатления, чем обыкновенный кинопросмотр. Яркость игры обостряет чувства и впечатления персонажей, усиливает эмоции и делает зрителя соучастником событий, а не просто посторонним наблюдателем. Не глядя на какие-либо условности театральных постановок в них необыкновенно много жизни, раскрываемой перед зрителем концентратом событий, мыслей и человеческих судеб.

Информационные технологии стремительно внедряются в жизнедеятельность отдельного индивида и всего общества, и становится невозможным игнорировать их очевидную социальную значимость. В наши дни Интернет стал не только источником масштабных изменений в обществе, но и средством выражения современных культурных ценностей в целом. Выступая в качестве открытого коммуникативного пространства, он превратился в явление современной культуры, оказывающее влияния на различные сферы жизни социума.

Информационные технологии и Интернет видоизменили процессы взаимоотношений в общем, и общения в частности. между людьми, стали важным и удобным инструментом установления и развития коммуникации.

Авторами статьи «Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью» А.Е. Жичкиной и Е.П. Белинской еще в 1999 году были рассмотрены психологические аспекты стратегии самопрезентации личности в условиях электронной коммуникации [1,2]. На основе чего был сделан вывод, что такие особенности общения в Интернете, как анонимность и ограниченный сенсорный опыт (т.е. невидимость коммуникативных партнеров), порождают уникальную возможность создавать сетевую идентичность, которая часто отличается от реальной идентичности. В результате отсутствия непосредственных контактов партнеров по коммуникации друг с другом не возникает барьеров в общении, обусловленных такими характеристиками, как внешность человека, его пол, возраст и др. Вследствие этого человек может конструировать свою идентичность по своему выбору. Наиболее распространенные проявления данного явления – это виртуальная смена пола и девиантное поведение в сети Интернет.

При анализе причин, побудивших людей к созданию сетевой идентичности, отличающейся от реальной идентичности, А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская утверждают, что «виртуальная самопрезентация» может отражать желания, не удовлетворенные в реальной жизни, т.е. быть прямым следствием реальной идентичности. Так, например, в электронной коммуникации психологически легко высказывать свои мнения, суждения, что в иной форме общения бывает сделать затруднительно. Следовательно, виртуальная самопрезентация может представлять собой замещение «реального Я» «идеальным Я». Кроме того, сетевая идентичность, отличающаяся от реальной идентичности, может создаваться также для того, чтобы испытать новый опыт и поэкспериментировать со своей идентичностью. Часто эксперименты со своей идентичностью проводят подростки, когда собственное «Я» представляется им размытым [4].

Таким образом, самопрезентация личности в социальных сетях – это проявление одного из самопроцессов, в ходе которого происходит целенаправленное или стихийное, сознательное или неосознанное предъявление личностью себя, а результатом является сформированное

впечатление о личности у собеседника по Интернет–общению. Следовательно, становится актуальным выяснение широты возможностей самопрезентации, которые предоставляют социальные сети. А также изучение вариативности самопрезентации в рамках социальных сетей, которая может коррелировать с такими аспектами самосознания, как «Я – Идеальное» и «Я – Реальное».

Под основными каналами самопрезентирования в рамках социальной страницы понимаются:

1. Аватар – это визуальное выражение образа пользователя, является особым компонентом уит виртуального образа.

2. Никнейм – индивидуальное имя пользователя в социальной сети. Может отражать как реальное, так и модифицированное имя пользователя.

3. Индикатор текущего состояния (статус). Статусы также заменяются «постами» и «репостами» на «стене» страницы пользователя. Что касается данной формы активности в социальной сети, то важно подчеркнуть то, что предметом «перерепоста» часто являются социально значимые темы (розыск пропавших людей, сбор пожертвований на лечение детей). И важно отметить, что все чаще «посты» наполнены информацией о событиях из личной жизни пользователей, событиях, которые не описываются в непосредственном общении, но имеют место в социальной сети. Исследователи отмечают, что это говорит о возрастающем мотиве публичности у пользователей сети Интернет

4. Размещение фото- и видеоматериалов, имеющих или не имеющих отношение к пользователю. Частота обновления и особенности содержания фотографий могут говорить о мотивах и чертах личности. Например, те пользователи, кто ищет романтических знакомств, то есть знакомств, которые, возможно, будут реализованы в реальной жизни, стараются размещать фотографии, на которых они с друзьями, знакомыми, где они являются участниками крупных мероприятий. Вероятно, это своего рода объявление себя как человека публичного, контактного, окруженного другими людьми и испытывающего потребность в позитивном внимании со стороны других.

Отмечая в данном компоненте самопрезентации аспект публичности, Н.С. Козлова и И.Р. Сушков пишут: «Доминирующая тенденция к публичности в Интернете у соответствующей части пользователей, подтверждается тем, что 45,95 % выкладывают фотографии своего образа, сделанные специально для Интернета (не считая того, что практически все, выкладываемые ими снимки, связаны именно с собственным «Я»). Если на данный момент люди специально организуют фотосессии (что означает и финансовые затраты, и специальную подготовку), для обнародования в виртуальном мире то, это значит, что именно публичность стала для них неотъемлемой и очень значимой частью жизни. Это подтверждается и частотой обновления виртуальных фотоальбомов» [3]. Через данный канал самопрезентации возможно размещение продуктов собственного творчества. Существует определенная категория пользователей, для которых социальные сети – вариант для самореализации своих творческих способностей. Довольно выгодно заниматься через социальные сети распространением рекламы собственного бизнеса, так

как за короткое время информацию могут просмотреть тысячи пользователей Сети.

5. Принадлежность пользователя к сообществам. Важно отметить, что сообщества в социальных сетях не редко представляют формальное объединение пользователей, где увлеченно рассматривают различные медиа-материалы и успешно переводят их в объект «репоста» на своей странице. Однако существуют сообщества, где имеют место обсуждения, опросы. Второй вид сообществ представлен в равной степени, но при меньшем количестве участников.

6. Информация на социальной странице, которая отражает социально-демографические, статусные характеристики пользователя (пол, возраст, семейное положение, уровень образования, место работы, контакты и т. д.) [4].

Литература

1. Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования, 2013, – № 6(30), 5.

2. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью // [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (дата обращения 19.04.2016)

3. Психолог: у каждого десятого пользователя зависимость от соцсетей, похожая на алкоголизм // [Электронный ресурс] — Режим доступа. – URL: <http://people.onliner.by/2013/11/08/zavisimost-ot-socsetei> (дата обращения: 20.04.2016).

4. Черняк Е.Д. Самопрезентация личности в социальной сети // Сборник статей по материалам XIII студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2014. – № 6 (13) – с. 125-134

Шуванов И.Б., Шуванова В.П.

Имиджевые характеристики современного города Сочи

Для того, чтобы иметь возможность проанализировать основные проблемные моменты, связанные с имиджевыми характеристиками г.Сочи, мы инициировали цикл исследований, направленных на изучение имиджа г.Сочи, в представлениях различных целевых аудиторий – жителей г.Сочи, жителей других городов России и сотрудников СМИ г.Сочи, как представителей категории лиц влияния (в терминологии регионального маркетинга).

Рассмотрим организационные аспекты, логику и методологию осуществленной нами исследовательской деятельности более подробно.

Исследование осуществлялось в 2014-2016 гг. в несколько этапов.

На первом этапе исследовались особенности имиджа города Сочи в представлениях жителей других российских городов.

На втором этапе изучался имидж города Сочи в представлении его собственных жителей, где выявлялись основные знаково-символические константы города, значимые для его имиджа.

На третьем этапе в качестве респондентов выступали сотрудники СМИ г.Сочи. Целью данного этапа являлась, с одной стороны, определить как в их сознании, репрезентируется имидж нашего города, а, с другой стороны –

рассмотреть, какие элементы имиджа и с помощью каких средств они доносят до жителей города в ходе своей профессиональной деятельности.

Остановимся на результатах исследования более подробно.

Итак, на первом этапе исследования мы изучали имидж города Сочи в представлениях жителей других российских городов. Исследование проводилось в форме сетевого исследования. Опрос проводился в сети Интернет и был размещен на открытой площадке – сайте Лаборатории "Гуманитарные Технологии". (Human Technologies) (www.ht.ru). Всего в исследовании приняло участие 825 человек, проживающих более чем в 27 городах России (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Калининград, Казань, Якутск и т.д.). Необходимость привлечения в качестве выборки в нашем исследовании людей, не проживающих непосредственно на территории Сочи объясняется следующим. В настоящее время существует множество способов классификаций имиджа города. Одним из наиболее распространенных выступает деление имиджа города на внутренний и внешний. Внутренний имидж города представляет собой образ, складывающийся в сознании людей, проживающих на территории данного города. Внешний имидж города рассматривается как представление о территории у населения, проживающего за ее пределами.

Для анализа имиджа города в представлении внешней целевой аудитории мы воспользовались предложенной Дж.Хилдретом моделью качества имиджа, основанной на двух шкалах: известность и любовь.

Проведенный нами сетевой опрос, позволил, таким образом, выявить отношение к городу Сочи жителей других городов России и определить степень его известности.

Респондентам предлагалось ответить на вопрос «Известен ли Вам город Сочи?» со следующими вариантами ответов:

- город известен с положительной стороны;
- город известен с отрицательной стороны;
- ничего не известно о городе.

Полученные ответы на данный вопрос представлены в виде таблицы

Таблица 1

Степень известности города Сочи среди респондентов

Вариант ответа на вопрос «Известен ли Вам г.Сочи?»	Количество респондентов, выбравших данный вариант ответа	
	абс.	%
город известен с положительной стороны	734	89%
город известен с отрицательной стороны	91	11%
ничего не известно о городе.	0	0

Итак, по результатам опроса 825 респондентам (100%) из опрошенных жителей других регионов России известен город Сочи, причем 734 респондентам (89 %) известен с положительной стороны, с отрицательной

стороны он известен 91 человеку (11 %). Респондентов, которые были бы не знакомы с городом в выборке не было.

Для того, чтобы оценить отношение к г.Сочи респондентов просили ответить на вопрос «Любите ли Вы Сочи?». Были получены следующие результаты.

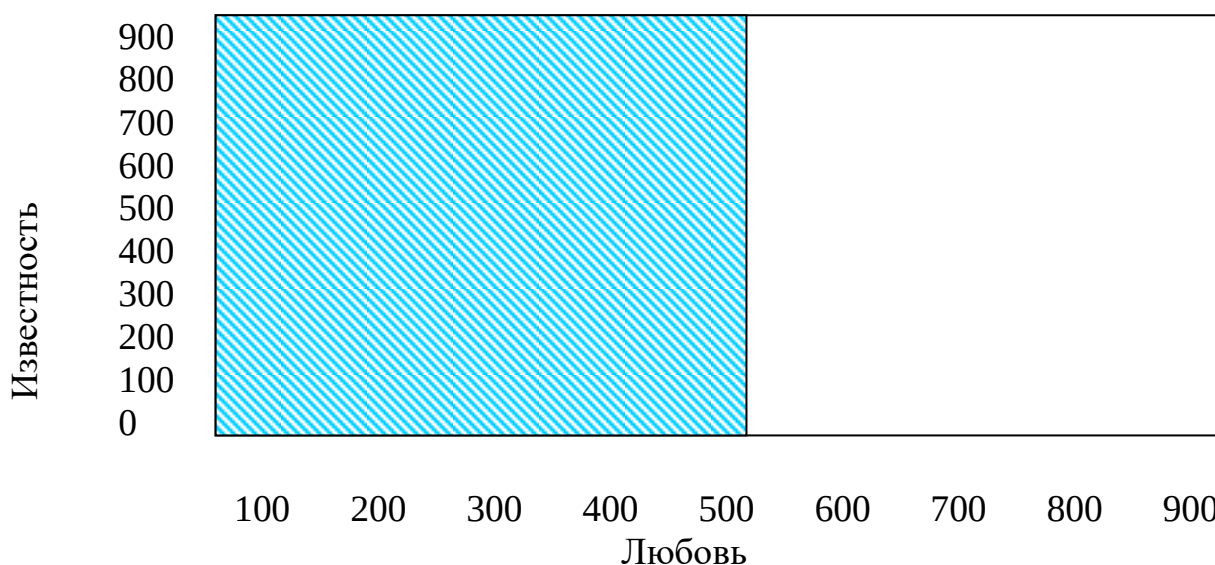
Таблица 2

Отношение респондентов к г. Сочи

	Абс.	%
Количество респондентов, любящих г.Сочи	504	61,1%
Количество респондентов, отрицательно относящихся к г.Сочи	321	38,9%

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что большее количество респондентов позитивно относится к г.Сочи, но преобладание позитивных оценок над негативными не очень значительно (61,1% респондентов любят город Сочи, 38,9% - негативно относятся к нему).

Основываясь на полученных результатах и используя шкалу Дж.Хилдрета, построим математическую модель имиджа города Сочи в представлениях внешней целевой аудитории.



В соответствии с процедурой оценки имиджа города, предложенной Дж.Хилдретом площадь полученной внутренней фигуры, будет примерной количественной характеристикой имиджа города Сочи. Чем ближе данное значение к значению, полученному при идеальном имидже города (если бы все респонденты дали положительный ответ на предложенный вопрос), тем меньше местным органам власти придется прикладывать усилий для формирования благоприятного имиджа, необходимо лишь поддерживать его.

Выразим имидж города Сочи через площадь внутреннего прямоугольника:
 $S_v = 825 \times 504 = 415800$ ед.

Идеальный для города Сочи в нашем исследовании имидж количественно будет равен площади внешнего квадрата (680625 единиц). Таким образом, разницу в 264825 единиц необходимо восполнить посредством создания вокруг города Сочи положительных информационных поводов для повышения позитивного отношения к городу. При этом следует отметить, что уровень осведомленности жителей других городов России относительно города Сочи соответствует идеальным значениям, и, соответственно необходимо сосредоточиться не просто на генерации большого количества информационных поводов, а на их качестве и содержании, которые бы позволили формировать позитивный имидж и отношение к городу у жителей других регионов России.

На этом этапе исследования выборка была рандомизированной, в ее состав вошли 150 человек, постоянно проживающих на территории Сочи не менее 10 лет в возрасте от 21 до 69 лет. В состав выборки вошло 85 женщин и 65 мужчин. Основными методами данного этапа исследования имиджа города Сочи были: анкетирование и эксперимент.

На основании теоретического анализа имиджа города, осуществленного нами ранее, была составлена анкета, содержащая как закрытые вопросы относительно элементов и компонентов имиджа города Сочи, так и семантический дифференциал, направленный на изучение имиджа города.

Подробнее остановимся на этапах создания семантического дифференциала, так как он конструировался нами самостоятельно.

На этапе пилотажного исследования мы, воспользовавшись методом свободных ассоциаций, составили основной тезаурус исследования на основании подсчета частоты встречаемости разных ассоциативных связей по отношению к понятию «имидж города Сочи». В пилотажном исследовании приняло участие 30 человек.

Далее мы осуществили подбор первичного банка заданий. Для этого, с помощью простого частотного и контент-анализа сформировали список из 15 наиболее часто встречающихся слов. К каждому из предложенных в первичном банке конструкторов подобрали антонимичную пару. Далее мы выбрали размер и шаг шкалы оценки, остановившись на классической 7-ми шаговой шкале Лайкерта и сформировали первичную форму психосемантического теста.

Опишем полученные в ходе анкетирования результаты в виде таблиц.

Таблица 3

Оценка жителями города Сочи условий и комфортности жизни в городе

	Абс.	%
Все очень плохо, невозможно терпеть	8	5,3%
Жить трудно, но можно терпеть	44	29,3%
Все не так плохо, жить можно	57	38%
Все идет хорошо	41	27,3%

Как видно из таблицы, более половины респондентов (65,3%) позитивно оценивают уровень и качество жизни в городе Сочи. Условия жизни как очень плохие и невозможные оценили 5,3% респондентов. В целом, это достаточно

благоприятный показатель, демонстрирующий такой важный имиджформирующий показатель как позитивное отношение жителей к городу, в котором они живут.

При оценке эффективности деятельности муниципалитета в области формирования имиджа города были получены следующие результаты:

Таблица 4

Оценка жителями города Сочи эффективности деятельности городских властей по формированию позитивного имиджа города

	абс.	%
деятельность эффективна	15	10%
деятельность скорее эффективна	61	40,7%
деятельность скорее неэффективна	47	31,3%
деятельность неэффективна	27	18%

Как видно, при оценке эффективности деятельности по формированию имиджа городскими властями, мнения жителей разделились примерно поровну. 50,7% жителей считают данную деятельность эффективной, 49,3% - скорее неэффективной и неэффективной.

В качестве главных достоинств города Сочи респонденты называли: динамичность развития, хорошие климатические и природные условия, позитивные изменения в имидже и инфраструктуре города, связанные с проведением Олимпийских игр и постолимпийским наследием.

В качестве главных недостатков города Сочи были названы: ярко выраженная сезонность деятельности, провинциальный менталитет, отсутствие единого архитектурного стиля.

31,3% респондентов (47 человек) считают Сочи круглогодичным курортом, 68,7% все же отмечают сезонность деятельности города, отмечают большую привязку к летнему курортному сезону. При этом следует отметить, что государственная стратегия позиционирования города Сочи в качестве одного из важных направлений деятельности рассматривает превращение города в круглогодичный курорт, формирование позитивного имиджа Сочи как горно-лыжного курорта. И, действительно, в зимний период 2015 года, а особенно 2016 года, показатели наполняемости сочинских гостиниц и здравниц были достаточно высоки, соответственно, необходимо генерировать большое количество качественны специальных мероприятий, событий и информационных поводов, которые будут способствовать упрочнению имиджа города Сочи именно как круглогодичного курорта.

На вопрос «Нравится ли Вам внешний вид города?» мнения респондентов распределились следующим образом: 97 человек (64,7%) респондентов неудовлетворены внешним обликом города Сочи, 53 человека (35,3%) сообщили, что внешний город Сочи на данный момент им нравится. Следует отметить, что более половины тех, кто не удовлетворен внешним видом города – люди, проживающие на территории Сочи 15 и более лет, возможно, их неудовлетворенность связана с ностальгическими образами прежнего Сочи, сохранившимися в их памяти. В качестве основных причин неудовлетворенности внешним обликом города респонденты называли:

отсутствие единого архитектурного облика, неконтролируемую, по их мнению, застройку, особенно в прибрежной полосе; уменьшение количества зеленых насаждений; большое количество визуального, рекламного «мусора» на улицах города. Но при этом, фактически все из опрошенных респондентов отмечали точечные позитивные изменения, произошедшие во внешнем облике города, связанные с прошедшей Олимпиадой, в частности, отмечали чистоту на улицах города.

Наиболее часто встречающимися ассоциативными связями, образованными по отношению к городу Сочи у наших респондентов были: «Олимпиада», «море», «солнце», «горы», «курорт», «дом». Фактически все из выявленных семантических универсалий при этом либо нейтральны, либо позитивно окрашены, что свидетельствует о позитивном эмоциональном отношении жителей к городу, в котором они живут. Выделенная в качестве универсалии ассоциативная связь «дом» позволяет говорить о принятии жителями своего города и ощущении ими тесной эмоциональной связи с местом, в котором они живут. Все остальные ассоциации касались либо географических и климатических характеристик «солнце», «горы», «море» либо событийного контекста города – «Олимпиада».

Общая оценка города жителями проявляется выраженностью у них чувства гордости по поводу проживания именно в Сочи. На вопрос: «Гордитесь ли Вы тем, что живете в городе Сочи?», были получены следующие варианты ответов:

Таблица 5

Выраженность у жителей города чувства гордости по отношению к своему городу

	абс.	%
Мне все равно Сочи, или другой город	10	6,70%
То, что я живу в Сочи, не вызывает у меня гордости	14	9,30%
Мне нравится жить в Сочи, но есть города и лучше	89	59,30%
Я горжусь тем, что живу в Сочи	37	24,70%

Как видно из таблицы, испытывают чувство гордости по отношению к своему городу менее трети респондентов (24,7%). Подавляющее большинство отмечают, что им нравится жить в Сочи, но есть города более комфортные и удобные для проживания.

На вопрос «Хотели бы вы поменять место жительства?» лишь 14% (21 человек) ответили утвердительно; 86% не хотели бы менять место жительства, что свидетельствует о достаточно позитивном отношении жителей к городу и высокому уровню привязанности к нему.

Но при этом на вопрос: «Принимаете ли Вы участие в жизни города?» утвердительно ответили лишь 41 человек из опрошенных респондентов (27,3%), а 109 респондентов (72,7%) сообщили о своей невовлеченности в общественную жизнь города. Соответственно, одним из актуальных направлений деятельности в рамках формирования имиджа города, должно стать создание особого контекста участия жителей города в его жизни, популяризация общественных организаций и волонтерского движения, так как

когда человек ощущает себя сопричастным к событиям, происходящим в городе, рассматривает себя в качестве активной стороны, субъекта, способного повлиять на жизнь города и происходящие в нем процессы, он склонен к более позитивной оценке города, переживает чувство «близости» и «родства» по отношению к городу.

Участникам опроса предлагалось оценить архитектуру города и оформление его улиц по 5-балльной шкале. Средний балл, полученный в результате подобной оценки оказался равным 3,1, что говорит о необходимости работы в данном направлении, оптимизации внешнего облика города.

В качестве семантических универсалий относительно имиджа города на основании результатов, полученных с помощью метода семантического дифференциала, были выделены следующие конструкторы: «гостеприимный», «уникальный», «дорогой», «свой». Сочи в глазах его жителей выглядит гостеприимным и очень близким, «своим». Горожане признают свой город незаурядным и гордятся его уникальностью.

Еще одним этапом исследования, в котором участвовали жители города Сочи, был эксперимент, в ходе которого мы хотели выяснить материальные знаково-символические константы города, значимые для его жителей. На данном этапе мы организовали экспериментальное исследование в рамках логики и методологии экспериментального исследования когнитивных карт города, предложенного в психологической науке С.Милграмом. В данном исследовательском этапе участвовало 35 жителей города Сочи. В ходе исследования испытуемым предъявлялись для опознания 20 фотоизображений города и их просили опознать, что изображено на фотографиях.

Далее мы подсчитывали процент правильности опознания респондентами культурных, природных и архитектурных объектов города. Объекты, которые были опознаны более чем 80% респондентов, согласно Милграму можно считать визуальными и культурными константами города, оказывающими важное воздействие на облик и образ города. К таким имиджформирующим константам города, по результатам нашего исследования можно отнести: башню на горе Ахун, железнодорожный вокзал, Олимпийский парк, морской вокзал, Платановую аллею, парк «Ривьера» и Зимний театр. Именно данные константы и стоит использовать, на наш взгляд, при создании визуального рекламного продукта, направленного на продвижение позитивного города Сочи, так как они уже прочно связаны в обыденном сознании с самим городом, встроены в структуру его имиджа.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование позволило нам сделать следующие выводы: в целом, в представлениях жителей других регионов России сформирован достаточно позитивный имидж города Сочи, так по критерию «осведомленность» он вообще находится в границах идеальных значений. Необходимо, по-видимому, уделять большее внимание лишь формированию позитивного событийного контекста, который позволит сформировать позитивное отношение к городу.

У жителей города Сочи также сформирован достаточно позитивный имидж города. Одним из актуальных направлений деятельности в рамках

формирования имиджа города, должно стать создание особого контекста участия жителей города в его жизни, популяризация общественных организаций и волонтерского движения, для того, чтобы жители города ощущали себя сопричастными к событиям, происходящим в городе.

Шуванов И.Б., Шуванова В.П.

Роль СМИ в формировании современного имиджа города Сочи

В настоящее время перед большинством городов РФ стоит насущная задача повышения привлекательности «места обитания». И многие исследователи видят причину возникновения этой проблемы в недостаточном информировании общества о территории в целом, потому что далеко не всегда города понимают значимость и необходимость системного продвижения положительной информации о них самих с целью создания благоприятного отношения и в конце концов упрочения собственных позиций в пространстве рыночной экономики. Специалисты называют это «информационным маркетингом». Подобно тому, как город в целом может развиваться по законам рынка, так и информация о самом городе может подаваться по этим же законам.

По оценкам специалистов, информационная прозрачность вместе с разумной экономической политикой представляют собой городской ресурс, который намного ценнее нефти, алмазов и прочего сырья. Основная цель, на которую направлен информационный маркетинг - использование этого важнейшего ресурса. В России пока ещё крайне мало примеров, когда городские власти всерьёз занимаются проблемой продвижения информации и поддержания благоприятного имиджа территории. Но на сегодняшний день ситуация такова, что без информации не будет доверия.

Информационный маркетинг города, как правило, предусматривает регулярные публикации о городе, освещающие вопросы функционирования региональной экономики, привлечения и работы инвестиций. В этих публикациях должны освещаться вопросы законодательного регулирования экономической деятельности и инвестиционной активности на муниципальном уровне, бюджетного планирования, лучшие инвестиционные проекты, то есть всё, что имеет отношение к экономическому развитию города. Формы публикаций могут варьироваться: от обзорных статей и аналитических справок до регулярно выходящей (с периодичностью от одного раза в месяц до одного раза в полугодие) вкладки в изданиях экономической направленности.

Если давать определение СМИ на языке территориального маркетинга, то средства массовой информации здесь относят к категории лиц влияния - это «лицо, которое вовлекается на некоторой стадии в принятие решений, обрабатывает информацию и проявляет влияние на решение. Среди прочих здесь журналисты, в целом средства массовой информации» Но технология информационного маркетинга - это своего рода идеальная система подхода к информации, которая, к сожалению, не так идеально выполняется на местах. Зачастую подача информации о городе как местными,

так и центральными СМИ осуществляется стихийно, причем без какого-либо контроля. Важная и полезная информация о территории оказывается замкнутой в пределах самой территории, и лишь незначительная ее доля появляется в центральных сводках, которые, в конечном счете, и формируют общественное мнение.

Информация о городах проходит несколько стадий обработки и распадается на несколько этапов. Первый из них - отслеживание событий местными корреспондентами СМИ и передача соответствующей информации в «центр». Следующий этап - сбор и осмысление в «центре» полученной информации, а затем ее трансляция в виде сообщений, несущих определенную оценочную нагрузку. На основе таких сообщений и складываются более или менее упорядоченные картины городов.

Как уже упоминалось, подача информации и в местных, и в центральных СМИ - крайне важный фактор для имиджа города, так как результатом описанных процессов - обмена информацией, ее отбора, осмысления и упорядочения должно стать непосредственное восприятие географических образов, их закрепление и существование в массовом сознании. Кроме того, очень важно не только упоминание о городе в СМИ, содержание этих сообщений, но и, собственно, интенсивность появления этих сообщений. Например, к появлению в прессе целенаправленно стремятся лидеры модернизированных, динамично развивающихся городов, которым есть «что показать» и «чем поделиться» с другими. Упоминания о городе в центральной прессе призваны обеспечить если не его идеальный образ, то хотя бы проинформировать общественность о нем. Основной же груз ответственности за формирование имиджа территории ложится на городские, местные средства массовой информации.

Исходя из озвученных выше общероссийских проблем, связанных с формированием имиджа городов в средствах массовой информации, проанализируем основные тенденции, характерные в данной области для нашего города, рассмотрев роль СМИ в формировании современного имиджа г.Сочи на примере медиахолдинга «Макс Медиа Групп».

Сегодня корпорация «МАКС МЕДИА ГРУПП» - это: две телекомпании: «Макс-ТВ» (сетевой партнер СТС) и «Дом-ТВ» (сетевой партнер ТНТ); два кабельных телеканала: «Домашний» и «ДТВ»; городской интернет-ресурс Макс Портал; три радиостанции: единственная сочинская радиостанция «МАКС-FM», вещающая по всему Большому Сочи, "Наше радио" - 105,2 FM и "Дорожное радио"-106,9 FM,

ЗАО «Корпорация Макс Медиа Групп», успешно продвигаясь в приоритетном телевизионном направлении, так же активно участвует в общественной и культурной жизни города. Выступая организатором, партнером или информационным спонсором таких значимых проектов, как «ТЭФИ-регион», «Бархатные сезоны в Сочи», «Ночь пожирателей рекламы», детские фестивали, театральные и концертные гастроли, художественные выставки, а так же социальные акции, направленные на оздоровление общества,

где Корпорация позиционируется как прогрессивная и профессиональная организация.

В рамках нашего исследования мы проанализируем, как репрезентируется и формируется имидж города Сочи данным медиа-холдингом на примере принадлежащего им городского интернет-ресурса Макс Портал. Выбор в качестве объекта для анализа именно Макс Портала объясняется двумя причинами: во-первых, на Макс Портале размещается большинство актуальных новостных сюжетов, которые ранее прошли по телеканалам медиахолдинга или были озвучены в новостных программах радиостанций, а, соответственно, плотность и доступность новостной информации, генерируемой медиахолдингом «Макс Медиа групп» там максимальна; во-вторых, организационно проще провести контент-анализ именно информации, размещенной на Интернет-портале, так как существует возможность открытого доступа к архивным материалам.

Для того, чтобы оценить интенсивность и характер публикаций, осуществим контент-анализ публикаций, размещенных на портале Макс Портал, за последние 8 лет (берем именно этот отрезок времени, так как фактически именно с момента объявления города Сочи как столицы Олимпийских игр была начата систематическая работа по формированию имиджа города, как в региональных, так и в федеральных СМИ). Обработка осуществлялась с помощью программно-прикладного пакета Контент - Анализ Про. В программе анализировались материалы, найденные на сайте «Макс портал» по поисковому запросу «имидж Сочи». Было проанализировано 180 публикаций. Наиболее часто встречающимися семантическими единицами в этих публикациях были следующие: «Олимпийская столица», «глава города», «администрация г.Сочи», «имиджевый проект», «портят имидж города»

Выделенные наиболее часто встречающиеся конструкты позволяют нам сделать вывод, что в информационных материалах преобладает в основном социальная информация локального характера. Внимание населения в основном фиксируется на отдельных фактах социального неблагополучия, которые могут «портить имидж города», «негативно влиять на имидж города». При этом такие факты берутся не сами по себе, а преимущественно как объект и повод для реагирования главы местного правительства – конструкты «глава города», «администрация г.Сочи» часто встречающиеся в контексте проблемы «имидж города Сочи». Но при этом на «Макс Портале» уделяется достаточно много внимания и событийному контексту, в частности Олимпийскому контексту формирования имиджа города Сочи, что, безусловно, является позитивным моментом.

На основании проведенного контент-анализа, можно сформулировать ряд рекомендаций по формированию позитивного имиджа города с использованием средств и ресурсных возможностей медиахолдинга «Макс Медиа Групп»: следует уделять больше внимания событийному контексту города Сочи, который будет интересен не только на региональном уровне, но и на всероссийском; можно создать форум или дискуссионную площадку, на котором жители города Сочи могли бы иметь возможность обмениваться

мнениями и оставлять свои пожелания к администрации города в контексте тех проблем, которые могут оказывать значимое влияние на имидж города. На «Макс Портале» можно создать постоянные рубрики, в которых неравнодушные жители города смогут рассказать об интересных местах города, его истории и значимых персоналиях.

Экспертное интервью с представителями сочинских СМИ позволило сделать следующие выводы: в своих информационных материалах, позиционируя город Сочи и описывая его имидж, журналисты отдают предпочтение эмоциональному компоненту имиджа, предпочитая присоединяться к эмоциональной сфере своих читателей.

При этом основными атрибутами имиджа, на которые обращают свое внимание сочинские журналисты являются: «официальный статус города как олимпийской столицы», рассмотрение города Сочи как центра политической, социальной и культурной жизни, которое становится возможным через оповещение о происходящих в городе политических встречах, экономических форумах и культурных и спортивных мероприятиях.

В качестве основных преимуществ города журналисты чаще всего транслируют аудитории следующее: комфортные условия для проживания, стабильную и динамично развивающуюся экономику, в целом развитую инфраструктуру (хотя, в рамках этого компонента часто обсуждаются и отдельные недостатки городской инфраструктуры и пути их преодоления.)

Основными ценностными ориентирами города, которые транслируются сочинскими журналистами через СМИ, являются: гостеприимство города, наличие условий для отдыха и развлечений и возможностей для самореализации в различных сферах, гордость за город и чувство патриотизма.

Компонентами, формирующими индивидуальность города, участвующие в нашем исследовании журналисты, называют следующие конструкторы «гостеприимный», «многонациональный», «теплый», «амбициозный».

Проанализировав соответствие ответов жителей города Сочи и журналистов, можно сказать, что многие из транслируемых СМИ информационных имиджформирующих констант находят свое отражение в обыденном сознании жителей города Сочи.



Раздел 4

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е.П.Ермолаева

Маргинализация профессионального сознания: психологические признаки, детерминанты и ресурсы преодоления

Общество потребления, вымывающее профессионалов, привело к массовой маргинализации профессионального сознания, для которого характерны выбор профессии и пребывание в ней не на основе индивидуальных профессиональных склонностей и способностей, а по законам массовидного явления.

Среди современных тенденций маргинализации личности профессионала в общественном сознании наиболее значимы прагматические тенденции профессионального выбора и заниженные критерии социальной приемлемости решений и поступков профессионалов. Их можно охарактеризовать следующими признаками:

Инверсия смысла профессии (качественная характеристика) вкупе со снижением социально-приемлемого уровня профессионализма (количественная характеристика) приводит к системной трансформации социальной функции профессии, выразившейся в тенденции перехода от безусловного выполнения профессиональных обязанностей к обусловленному субъективным пониманием личной выгоды. Из всех мотивов выбора и пребывания в профессии реально действенным оказывается материальный.

В ситуации, когда остается мало пространства для преобразования внешних условий, личность может реализовать довольно ограниченный набор механизмов самосохранения или изменения себя, среди которых даже такие активные формы как психологическое сопротивление изменениям и разрушение стереотипов приобретают деструктивные черты. Среди изменений в системе отношений человек–профессия–общество, которые заметно влияют на маргинализацию личности современного профессионала, можно выделить следующие тенденции: снижение доли творческого компонента в содержании труда и степени разнообразия исполнительских действий; сокращение возможностей профессионального выбора для развития и реализации личности как неповторимой индивидуальности; коммерциализация всех сфер профессиональной деятельности; подавление свободы инициативы и принятия решений при корпоративном характере профессионального труда (офисный планктон, моббинг, карьерная гонка между сотрудниками); преобладание обслуживающих профессий над производящими.

Профессионал обезличивается в корпоративной среде, где он пребывает как бы в состоянии детства: а) о нем заботятся; б) им управляют, он не самостоятелен в своих действиях; в) он лишь функция в общем процессе, существующая для кого-то или для чего-то, но не для себя (отчуждение от себя). Служебное продвижение по карьерной лестнице в корпорации не обязательно связано с личностным прогрессом, самосовершенствованием, – самоутверждение происходит отдельно от самореализации.

В историческом отношении личность все меньше соотносится с конкретной профессией: профессии меняются быстрее, чем способна меняться личность профессионала. В этой гонке преимущество будет принадлежать психологическому типу людей с неукротимым стремлением побеждать и обогащаться в условиях риска за счет силы своего ума и интуиции.

Через изменение силы и направленности связей в подсистемах человек–профессия, человек–общество, профессия–общество на тот или иной период профессиональной карьеры можно оценить не только прошлое и настоящее, но и перспективы конкретного профессионала. Концепция психологической поддержки профессионалов на разных этапах жизненного пути включает следующие аспекты: психологическое сопровождение карьеры успешных профессионалов; толерантное отношение к особым категориям профессионалов: инвалидам, пенсионерам; психологическая поддержка при вынужденных перерывах в карьере, гендерных проблемах и возрастных кризисах; психологическая коррекция профессионального выбора у неуспешных, преодоление психологических барьеров при смене профессии; социальная адаптация профессионалов в условиях глобализации. Основной методологический принцип – анализ рассогласований между индивидуальной, корпоративной и социальной идентичностью профессионала. Если признаки маргинализма еще не стали устойчивыми атрибутами личности, проводится психологическая коррекция.

Предлагаются следующие методы психологической поддержки действующих профессионалов:

- дополнение общих для всех приемов адаптации творческими персонализированными стратегиями, основанными на знании закономерностей динамики отношений между человеком, профессией и обществом.

- формирование умения отстаивать свое дело, принимать сферу своего труда не только как средство заработка, но и как собственную судьбу, снятие комплекса бессилия изменить положение дел к лучшему.

- преодоление внутренних комплексов превосходства или неполноценности и устранение психологических барьеров в продвижении по службе, особенно, когда человеку кажется, что его обходят менее достойные.

- преодоление проблем, связанных с «терминаторным менеджментом», моббингом, дискриминацией на рабочем месте, среди которых можно выделить гендерный, возрастной, социальный и личностный аспекты. Психологическая поддержка здесь адресована не только самим жертвам моббинга для снижения его эмоциональных последствий и формирования психологической

устойчивости, но и его организаторам и участникам травли в целях повышения общего уровня толерантности в трудовом коллективе.

– рассмотрение кризисов профессионального пути личности как стимулов для преобразования ценностных ориентиров и психологических оснований всей системы ее отношений с профессией и обществом.

Типичные стратегии психологической поддержки для разных групп профессионалов:

– Для успешных профессионалов – психологическая поддержка, направленная на повышение статуса и продвижение в карьере, обычно осуществляется с использованием различных приемов коучинга.

– Для успешных в профессии, но переживающих какой-либо личный жизненный кризис (например, кризис среднего возраста, или предпенсионный) – антикризисная поддержка, психокоррекция жизненных или профессиональных установок, психотренинг, направленный на повышение уверенности в себе.

– Для профессионалов-неудачников, переживающих кризис в профессиональной карьере, но приверженных своей профессии, – стратегия расширения субъективного профессионального пространства возможной самореализации.

– Для профессионалов, склонных сменить профессию, – помощь в принятии решения и вторичная профориентация.

– Для пожилых профессионалов на завершающем этапе карьеры – психологическая подготовка к согласию на частичную занятость и переходу на пенсию.

– (Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 15-06-10615 «Маргинализация профессионального сознания: психологические признаки, детерминанты и ресурсы преодоления»)

Забелина Е.

*Организационная сага**

как технология формирования корпоративной культуры вуза

Актуальность исследования определяется в глобальном смысле проблемой нахождения внутриорганизационных ресурсов современных российских вузов для повышения качества научно-педагогической деятельности. В качестве такого ресурса предлагается рассмотреть психологические составляющие корпоративной культуры – ценностные ориентации, профессиональные установки, правила и нормы поведения сотрудников.

Результаты зарубежных исследований, изучающих феномен культуры уже несколько десятилетий, убедительно демонстрируют ключевую роль корпоративной культуры в успехе организации, в достижении ее стратегических целей. Эта роль заключается в способности уменьшать степень коллективной неопределенности, создавать общественный порядок (вносить

* Термин и концепция «Организационной саги» предложен Бартоном Р. Кларком в 1972 году.

ясность в ожиданиях членов коллектива), обеспечивать целостность за счет незыблемых ценностей и норм, создавать чувство причастности и преданности общему делу путем связывания членов группы в одно целое и освещать видение будущего, давая тем самым заряд энергии для движения вперед (Trice H., Beyer J.).

На сегодняшний день в отечественных психологических исследованиях уделяется недостаточное внимание феномену корпоративной культуры вуза как условию взращивания и удержания талантливых сотрудников. Единичные исследования корпоративной культуры образовательных учреждений выполняются в рамках менеджмента (управления), экономики и социологии (Леньков Р.В., Боровлева И.В., Белкин В.Н., Белкина Н.А., Антонова О.А., Бочкаева И.В., Козлов М.Ю., Фирсова С.П., Прохоров А.В., Яблонскене Н.Л.), при этом основной фокус их внимания сосредоточен на управленческо-организационных аспектах данного феномена (организационная структура, распределение функций, система вознаграждения), а психологические аспекты затрагиваются лишь косвенно. Тем не менее, практическую значимость выявления базовых психологических закономерностей функционирования и развития корпоративной культуры трудно переоценить: можно прикладывать огромные усилия по проведению организационных изменений, но без внутренних изменений ценностей и установок персонала истинных изменений в эффективности организации достичь невозможно (И. Адизес, Э.Шейн, К.С. Камерон).

Среди немногочисленных работ в данной области интерес представляет исследование Бартон Р. Кларка - его концепция «Организационной саги» (Burton R. Clark, 1972). Следуя данной концепции, организационная сага представляет собой, с одной стороны, некое рациональное объяснение тому, как определенные действия ведут к определенному результату (достижениям), а с другой стороны, она также включает в себя эмоции, которые превращают формализованную организацию (вуз) в любимую всеми сотрудниками, в ту, которой сотрудники страстно преданы.

Другими словами, организационная сага – это коллективное, разделяемое сотрудниками понимание уникальных достижений в организации. Участники группы (сотрудники, студенты) вносят в это понимание эмоциональный подтекст, чувствительность и теплоту – обязательные условия для создания организационной саги.

Управленческий смысл саги заключается, прежде всего, в том, что эта история помогает рационализировать для индивидуума свой потенциал профессионализма и энергии на годы вперед (возможно на все время работы в организации). Согласно Б.Кларку, вера, создаваемая сагой, может частично или полностью компенсировать сотруднику отсутствие смысла в большом количестве современной работы, придавая драматизм (переживания) и культурную самоидентификацию тем усилиям, которые иначе были бы абсолютно бессмысленными.

Можно выделить границы основных компонентов в центре развития саги, вокруг которых она развивается. Б.Кларк выделяет пять основных элементов

создания и поддержания саги в образовательных учреждениях: персонал, образовательные программы, внешняя социальная база (общественность), студенческая субкультура, образность (атрибуты).

Первая составляющая организационной саги – персонал. Если сотрудники противятся новой идее, то она не приживется. Если сотрудники пассивны, то возможность успеха реализации идеи слаба. Если же они преданы этой идее, то сага будет успешной. Одиночный лидер (президент вуза) может дать начало изменениям, но организационная идея не получит своего развития во времени, если только авторитетные, наделенные регалиями и властью сотрудники факультетов не будут преданы ей и после того, как уйдет инициатор. Когда сотрудники (декан, руководители подразделений) глубоко проникаются новой идеей, когда им доверяют участвовать в изменениях, направляют усилия на то, чтобы они как можно больше и глубже осваивали нововведения, харизма лидера будет подкрепляться его подчиненными, и сага будет продолжать жить.

Вторая составляющая саги – программа обучения. Образовательные программы должны быть подобраны и реализованы в соответствии с ведущей организационной идеей. Чтобы трансформировать стратегическую цель во внушающую доверие историю уникальных достижений, в вузе должны реализовываться явные практики, соответствующие декларируемым целям. Это могут быть необычные курсы, оригинальные требования к студентам или особые методы преподавания.

Третья составляющая – социальная база (общественность). Сага фиксируется в умах преданных поклонников организации. Выпускники лучше всего поддерживают эту веру, так как во время обучения они могут сильно проникнуться существующей историей. В то же время им не приходится сталкиваться с новыми проблемами, которые могут возникнуть в вузе уже после их ухода. Их мысли фокусируются на прошлом (воспоминаниях), когда будучи студентами, они принимали непосредственное участие в жизни и достижениях организации. Преданные выпускники стараются сохранить то, что, как они считают, является уникальным, и защитить его от консервативных общественных сил, которые пытаются его изменить, сделать такими же, как другие вузы.

Четвертая составляющая – это студенческая субкультура. Она не настолько важна, как остальные элементы, но необходима для поддержания саги. Чтобы стать и продолжать оставаться сагой, изменения должны быть поддержаны студентами на протяжении десятилетий. Когда студенты определяют себя как лично ответственных за образ вуза, тогда история становится корпоративной сагой.

Последняя составляющая – образность, атрибуты саги. Поддерживаемая выпускниками и студентами, воплощенная в преподавательских практиках сага широко выражена как общая традиция в церемониях, письменной истории и текущих документах, и даже в воздухе чувствуется даже теми, кто приходит извне.

Подводя итог, можно заключить, что организационная сага – это мощная технология объединения людей в формализованном учреждении – в вузе. Она

создает связи между внутренними подразделениями как разделяющими одно и то же верование. Глубокое эмоциональное переживание «верующих» делает их сопричастными к организации, они связаны с другими «верующими», все разделяют сильное чувство уникальности вуза. Такая эмоциональная связь превращает группу людей в одну команду, становится культом. Такие связи дают вузу конкурентное преимущество в подборе и профессиональных достижениях персонала, они заставляют людей оставаться в системе, улучшать ее, вместо того, чтобы уходить и искать возможности реализации своих потребностей в другом месте.

Обретение преданности к организации (вузу) исходит из коллективной веры участников в то, что их организация уникальна. Такая вера идет от истории об удивительных усилиях и достижениях сотрудников, сотрудники гордятся уникальностью собственной организации и принадлежностью к ней. Таким образом, развитие саги – это один из путей формирования корпоративной культуры вуза, позволяющий людям минимизировать чувство одиночества и усилить гордость и удовольствие от участия в жизни организации.

Зыкова Н.Ю.

*Образ будущей профессии как фактор
адаптивности студентов-спортсменов в образовательной среде*

На современном этапе развития общества в условиях внедрения государственных стандартов высшего профессионального образования проблема формирования образа профессии и ее привлекательности для студентов приобретает особую актуальность. С одной стороны от студентов требуется высокий уровень осознанности целей профессионального развития и профессиональной мобильности, с другой стороны отмечается, что образ будущей профессии характеризуется размытостью и нечеткостью, факторы привлекательности профессии противоречивы и изменчивы [3].

Формирование личности профессионала в вузе предполагает конструирование образа будущей профессии. Имеющийся у специалиста образ профессии становится критерием оценки успешности собственной деятельности и ориентиром при построении профессиональных перспектив.

Образ профессиональной деятельности включает в себя не только представления о том, какой она должна быть, какова заработная плата и каких карьерных высот можно достичь. Главным содержанием образа профессии является видение возможностей реализации внутреннего потенциала личности специалиста, нахождение своего места в профессиональном сообществе. Этот образ выступает как часть профессионального мировоззрения личности и как фактор его преобразования и развития [1].

Привлекательность профессии является одной из важнейших составляющих мотивации к труду. Многоплановость трудовой деятельности позволяет выделять различные факторы привлекательности профессии, которые определяются, прежде всего, мотивами профессиональной

деятельности. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения, адаптивность студента в образовательной среде.

Привлекательность профессиональной деятельности выступает аффективно-мотивационным элементом в направленности профессиональной деятельности. Степень привлекательности профессии является одним из компонентов отношения к ней, что в свою очередь определяет развитие психологической готовности к успешному выполнению профессиональной деятельности [2].

Проблема формирования образа будущей профессиональной деятельности и факторов привлекательности профессии (в качестве мотивационной основы психологической готовности к ней) приобретает особую специфику в отношении студентов образовательного учреждения спортивной направленности (институт физической культуры). Эта специфика обусловлена рядом факторов:

- в большинстве случаев студенты подобных учреждений являются действующими спортсменами, для которых перспективы профессиональной деятельности оказываются ограниченными сферой спорта;
- профессиональная мобильность данного контингента студентов существенно ниже, что субъективно сокращает возможные перспективы будущей профессиональной деятельности (студенты просто не знают, чем еще они могли бы заниматься);
- погруженность в сферу спорта приводит к возникновению субъективного ощущения, что «придется все начинать сначала», которое порождает большое количество страхов и опасений, мотивы избегания неудач;
- многие спортсмены не осведомлены о возможностях своего профессионального применения в иной сфере деятельности, кроме спортивной;
- отсутствие научно обоснованной системы социальной адаптации спортсменов после окончания спортивной карьеры приводит к сложностям в построении профессиональных перспектив студентов-спортсменов на этапе завершения спортивной деятельности.

Все выше сказанное определяет необходимость дополнительного изучения особенностей профессиональных перспектив и факторов привлекательности профессии для студентов-спортсменов, целенаправленной работы по сопровождению их профессионального самоопределения в целях обеспечения их адаптивности в образовательной среде ВУЗа.

Адаптивное поведение рассматривается как когнитивное, аффективное, конативное функционирование субъекта учебной деятельности, обеспечивающее его развитие как личности и профессионала. Наличие четкого образа будущей профессиональной деятельности, являющейся привлекательной для студента может выступать фактором, обеспечивающим адаптивность студента в новой социальной ситуации развития [4].

В нашем исследовании мы предположили, что студенты со структурированным образом будущей профессиональной деятельности будут более адаптивны в образовательной среде. Исследование включало в себя ряд этапов:

- 1) изучение особенностей образа будущей профессии у студентов-спортсменов;
- 2) изучение уровня адаптивности студентов-спортсменов различных курсов с использованием Многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермяниным (1993);
- 3) изучение корреляции между уровнем адаптивности и особенностями образа профессии у студентов-спортсменов.

Нами было проведено исследование образа профессии и факторов ее привлекательности студентов 3 и 4 курсов Воронежского государственного института физической культуры дневной формы обучения по направлениям «Физкультурное образование» и «Адаптивная физическая культура». Всего в исследовании приняли участие 53 человека.

Образ профессии оценивался по следующим критериям:

- 1) четкость и определенность содержания деятельности;
- 2) наличие и определенность профессиональных перспектив.

В качестве методов исследования использовались беседа, анкетирование. По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

Среди опрошенных 78,3% обладают сформированным представлением о сфере будущей профессиональной деятельности (физическая культура и спорт и работа с детьми), 21,7% имеют смутное представление о сфере профессионального самоопределения или не имеют его вовсе.

При этом только 43,5% студентов могут сказать, что образ будущей профессии для них ясен и может выступать в качестве цели профессионального развития. Таким образом, 56,5% опрошенных на 3 и 4 курсе обучения плохо представляют себе, куда пойти работать и какой профессиональной деятельностью заниматься после окончания ВУЗа. При этом стоит отметить, что ясность профессиональных перспектив существенно меняется от 3 к 4 курсу. Если наличие четких перспектив будущего в профессии у студентов 3 курса отмечают у 53% опрошенных, то на 4 курсе - лишь у 16,7%. Данная ситуация может рассматриваться как тревожная и требующая незамедлительного принятия мер по сопровождению профессионального самоопределения студентов-спортсменов.

В целом, 74% опрошенных планируют работать по осваиваемой специальности, 8,7% все еще затрудняются ответить, 17,4% - точно изменят сферу деятельности.

При выявлении групп студентов по особенностям образа будущей профессии и профессиональных перспектив использовался критерий корреляции Спирмена. По результатам определения корреляционных плеяд можно говорить о наличии следующих групп студентов:

- студенты, обладающие четким образом будущей профессиональной деятельности и видением профессиональных перспектив, представлением о будущем месте работы в сфере спорта (определившиеся – 13,2%);

- студенты, обладающие четким образом будущей профессиональной деятельности, но затрудняющиеся с ответом о будущем месте работы в сфере спорта (в целом определившиеся – 39,6%);

- студенты, не обладающие четким образом будущей профессиональной деятельности, затрудняющиеся с ответом о будущем месте работы, но с желанием работать в сфере спорта (частично определившиеся – 30,2%);

- студенты, не обладающие четким образом будущей профессиональной деятельности, затрудняющиеся с ответом о будущем месте работы и о сфере профессиональной деятельности (неопределившиеся – 17%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преобладающей группой является группа в целом определившихся студентов-спортсменов, которые обладают четким образом будущей профессиональной деятельности, но затрудняются с ответом о будущем месте работы в сфере спорта.

Для исследования уровня адаптивности нами был использован многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития.

По результатам проведенного исследования можно сделать выводы: в целом большая часть опрошенных обладает средним уровнем адаптивности (56,6%), что может привести к затруднению формирования необходимых компетенций и профессионализма в целом. Среди опрошенных 7,5% обладают высоким уровнем адаптивности, и 35,9% - низким уровнем адаптивности. При этом юноши проявляют большую адаптивность, чем девушки. Выявлены следующие особенности:

- адаптивность как качество личности находится на среднем и низком уровне, что позволяет говорить о недостаточной нервно-психической устойчивости, конфликтности, и затруднениях процесса профессионализации;

- юноши адаптивны в большей степени, чем девушки, что позволяет предположить, что достижение профессиональной мобильности юношами будет более вероятным, чем у девушек;

- требуют целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию такие компоненты адаптивности как поведенческая регуляция и коммуникативные качества.

При нахождении связи между четкостью образа профессии и уровнем адаптивности студентов-спортсменов был осуществлен анализ показателей уровня адаптивности у студентов-спортсменов в группах с различной четкостью образа профессии и профессиональных перспектив. Гипотеза исследования подтвердилась: действительно в группе определившихся и в целом определившихся студентов-спортсменов уровень адаптивности достоверно выше, чем в группах частично определившихся и неопределившихся студентов-спортсменов. Таким образом, можно говорить о

том, что наличие четкого образа будущей профессиональной деятельности и видение профессиональных перспектив выступает в качестве одного из факторов адаптации студентов в образовательном пространстве.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты-спортсмены обладают размытым представлением о сфере своей будущей профессиональной деятельности, не сформирован осознанный образ профессии. При этом большинство из них самостоятельно выбирали специальность обучения и направлены на рост и развитие в ней. Среди студентов-спортсменов 56,6% опрошенных обладают неясными перспективами будущей профессиональной деятельности, при этом у них отмечается низкий и средний уровень адаптивности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки программы сопровождения профессионального самоопределения студентов-спортсменов и коуч-программ по формированию целей профессионального развития, что существенно могло бы повысить уровень адаптированности студентов-спортсменов в образовательном пространстве.

Литература:

1. Зыкова Н.Ю. Развитие образа профессии в образовательной среде вуза у студентов различных курсов / Н.Ю. Зыкова // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: материалы Международ. науч.-практ. конф., г. Воронеж, 29-30 апреля 2010 г. / Отв. ред. Ю.А. Гончарова. – Воронеж : ВГУ, 2010. Ч. 2. – 246 с. – С. 167-173.
2. Зыкова Н.Ю. Факторы привлекательности профессии для студентов-специалистов социальной сферы / Н.Ю. Зыкова // Личность в современном обществе : психологические проблемы и перспективы развития : сб. науч. тр. / [отв. ред. И.В. Завгородняя, О.П. Макушина]; ВГУ – Воронеж : Изд.-полиграф. центр ВГУ, 2013. - С. 532-536
3. Зыкова Н.Ю. Особенности целей профессионального развития будущих специалистов социальной сферы / Н.Ю. Зыкова // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сб. науч. трудов ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» / Под ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой. – Вып.8. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. - С 131-136.
4. Эрдынеева К.Г. Педагогическая концепция адаптивного поведения студентов / К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова, В.В. Мангушов // Педагогические науки. – 2009. - №1. – С. 24-29.

Кагосян Ю.Ю., Новикова С.С.

Формирование профессиональной идентичности начинающего психолога

Чрезвычайно важной частью становления личности психолога является обретение профессиональной идентичности. Сформированная идентичность определяет систему координат, которая позволяет осмыслить профессиональный и личный опыт на начальном этапе вхождения в профессию, так как она расширяет Я-концепцию личности.

Данная статья посвящена обзору некоторых аспектов, с которыми сталкивается начинающий психолог в процессе обретения профессиональной идентичности.

Формирование профессиональной идентичности – это очень сложный процесс, который не всегда и не всеми осознается до конца. Е.А. Климов по этому поводу пишет о том, что у современного психолога формирование идентичности часто носит слабо осознанный характер. Достаточно актуальны проблемы адаптации психологов в разных отраслях профессиональной деятельности. Огромное значение имеет конструктивное протекание адаптации, так как при ее благоприятном завершении это позволит психологу быть максимально эффективным в выбранном виде деятельности и позволит реализовать свой потенциал в полной мере.

К сожалению, слабая осознанность начинающих специалистов замедляет формирование идентичности, как целостного понимания и представления о себе и своей роли в профессиональной деятельности, без этого крайне сложно понять, какое место психолог занимает в профессиональной среде, как он может реализовать свои знания и умения, полученные в процессе обучения.

Начинающий психолог проходит череду сомнений и тревог на пути своего профессионального становления, веру в свои возможности он обретает постепенно. В процессе своего становления молодому специалисту приходится делать много усилий, чтобы показать свои профессиональные, личностные качества. Эта профессия позволяет приобрести в процессе обучения такие необходимые качества и личностные особенности как рефлексивность, интернальность и эмпатию. Эти качества являются положительными, но их наличие также может быть «фактором риска» в психоэмоциональной дезадаптации. (Реан.А.А.,1998). Исходя из этих факторов, мы можем говорить об этом времени как очень уязвимом для начинающего специалиста. В этот сложный период, вхождения в профессию, может быть очень важна поддержка более опытных коллег, которые помогут справиться с тревогой и ответить на интересующие вопросы. Кроме этого необходимо найти себе супервизора, с которым можно прорабатывать сложности, которые могут возникать в работе с клиентами.

Формирование профессиональной идентичности происходит со временем и в процессе того, как человек, учитывая свои возможности и способности, выбирает ту профессию, которая кажется ему подходящей для реализации его личностного потенциала.

Профессионализация - это одна из важных сторон социализации и развития личности. Ссылаясь на О.В.Гавриченко, изучение профессиональной идентичности, как высшего пика самосознания в развитии личности профессионала позволяет выделить условия формирования позитивной идентичности, которая становится условием успешности и эффективности профессионального развития.

Идентичность психолога имеет внутренние и внешние аспекты. К внешним аспектам мы можем отнести восприятие его коллегами и клиентами. Это может напрямую зависеть от того, как выглядит и какое впечатление производит психолог. Внутренними компонентами профессиональной идентичности являются те процессы и ощущения, которые мы называем самовосприятием и самосознанием.

Начинающий психолог последовательно проходит все стадии профессионального роста. На каждой из этих стадий он получает новый опыт из отношений с клиентами и коллегами. Он сталкивается с ошибками, которые допускает в работе, что позволяет ему приобрести определенные навыки и действовать исходя из полученного опыта. Это позволяет ему определить то, в чем состоит его профессиональная роль и понять, какая связь может быть между его действиями и полученными результатами. В некоторых сложных для психолога случаях он может возвращаться на предыдущие стадии, для повторения и закрепления опыта, но это не является свидетельством регресса.

Современная психология исследует профессиональную идентичность в разных аспектах. Есть мнение, что данная проблема не решается только в рамках личностного подхода, который рассматривает данную проблему только как разновидность самоидентичности и определяется исключительно степенью тождественности идеального и реального образа профессионала. Групповые отношения влияют, на формирование профессиональной идентичности и по этой причине она не может быть подвидом личностной идентичности.

Профессиональная идентичность психолога это многомерное, интегративное, социально-психологическое явление, которое представляет собой степень того насколько человек отождествляет себя с профессией и того насколько включен в профессиональное сообщество где общение с коллегами дает возможность получить обратную связь, эмоциональную реакцию и почувствовать принадлежность к значимой социальной группе.

Очень важным моментом является наличие пространства, которое будет для начинающего психолога условно «достаточно хорошей матерью» (Винникот), «среднеождаемым окружением» (Э.Эриксон) это способствует развитию идентичности ребенка его потребностей, возможностей и во многом схоже с потребностями начинающего психолога в ходе развития его профессиональной идентичности.

То время, которое может потребоваться на обретение профессиональной идентичности очень индивидуально, по некоторым источникам это несколько лет. Скорость, с которой психолог обретает профессионализм и опытность совершенно разная, хотя существуют различные периодизации, где описывают временные промежутки и стадии вхождения в профессию. По нашему мнению приобретение профессиональной идентичности во многом является индивидуальным процессом для каждого человека, так как в чем-то есть определенная схожесть с другими, но это облечено в уникальный опыт каждой личности.

Литература

1. См. подробнее: Новикова С.С. Формирование профессионального мышления студентов-психологов / Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией И.Б. Шуванова, С.В. Воронина, И.Г. Макаревой, Ю.Э. Макаревой, С.Н. Тесля, В.П. Шувановой. 2014 Издательство (Киров)
2. См. подробнее: Новикова С.С. The levels of formedness of future of pedagogues/ psychologists' preparedness for professional orientation/ European Journal of Contemporary Education , №2 (8), 2014, стр. 120-127
3. Винникотт. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург, 2004. - С. 400

В условиях нашей страны тесно взаимодействуют глобальные тенденции развития производительных сил и специфические российские закономерности и особенности. Среди серьезных изменений в первую очередь необходимо отметить появление совершенно новых видов профессиональной деятельности и изменении отношения к профессиональной деятельности. В результате такого переосмысления высококвалифицированным специалистам необходимо изыскать средства для повышения эффективности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. Проблема отношения к профессиональной деятельности является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Особый интерес у исследователей вызывает изучение данного феномена у педагогов, как одной из основных профессиональных отраслей.

Цель работы исследование особенностей отношения специалистов к педагогической деятельности.

Исследование проводилось с помощью методов: ассоциативный эксперимент, модифицированный вариант методики «Неоконченные предложения», методика «Самооценки профессиональной деятельности».

Базой исследования выступили средние общеобразовательные школы г. Сочи № 12, 16, 25. В нем приняли участие 58 преподавателей.

На первом этапе эмпирического исследования нами решалась задача формирования групп по схожести характеристик отношения педагогов к профессиональной деятельности. Для решения этой задачи была использована методика Самооценки профессиональной деятельности.

Большинство испытуемых (55%) имеет положительное отношение к педагогической деятельности, что не может не вселять надежду. Педагоги с положительным отношением к своей профессиональной деятельности с большим энтузиазмом и желанием относятся к работе. Интересен и тот факт, что отрицательное отношение к педагогической деятельности выявлено только у 6 человек (11%), причем 4 из них молодые специалисты. В ходе личной беседы они признались, что не исключают увольнение из школы. Для анализа результатов группа с отрицательным отношением к педагогической деятельности оказалась недостаточной по количественному составу и была выведена из общих выводов. Об особенностях данной группы можно говорить только на уровне тенденций.

Сформированные группы с положительным и нейтральным отношением к педагогической деятельности оказались идентичны по основным социально-демографическим критериям.

На следующем этапе анализа полученных данных были оценены содержательные характеристики отношения педагогов к профессиональной деятельности. Анализ был проведен на основе исследования доминирующих категорий, полученных в результате ассоциативного эксперимента и методики «Неоконченные предложения».

Наиболее часто встречаемые ассоциации во всех трех группах можно объединить в категорию «Профессиональные действия». Всем испытуемым характерно включать в стимульное понятие «Педагогическая деятельность» большое количество объектов, которые составляют содержательную часть их профессиональной деятельности. Работа для всех испытуемых это в первую очередь набор профессиональных действий, которым их обучают в вузах и которые они выполняют на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Различия получены при качественном анализе полученных ассоциаций. Испытуемым с отрицательным отношением к педагогической деятельности характерно воспринимать профессиональную деятельность как необходимую часть их жизни, не приносящую удовлетворения («каждый день одна работа», «адская» работа», «ненавистная работа», «решение проблем на работе» и др.).

Дальнейший иерархический анализ ассоциативных категорий выявил существенные различия между группами. Респонденты 1 группы (положительное отношение к педагогической деятельности) описывают мир в словах-ассоциациях, которые можно объединить в категорию «Саморазвитие». На наш взгляд, это характерно тем людям, ценностью которых является стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. По мнению многих авторов, данная характеристика является показателем зрелости личности и определяет такое же отношение к своей профессиональной деятельности. На третьей позиции респондентов 1 группы выступают ассоциации, объединенные в категорию «Материальные объекты». Данный факт может характеризовать их как людей, стремящихся получать вознаграждение за свою работу. Достаточно часто испытуемые 1 группы описывают мир в словах, относящихся к категории «Экзистенциальные объекты», что говорит о включенности в их профессиональную деятельность и высокой значимости духовной и экзистенциальной составляющей жизни.

Для респондентов 2 группы (нейтральное отношение к педагогической деятельности) характерно описание мира в ассоциациях, относящихся к категории «Межличностные отношения», но при недостаточной эмоциональной окрашенности ассоциаций данной категории можно говорить о восприятии межличностных отношений представителями 2 группы как неизбежной составляющей их профессиональной деятельности не вызывающей никаких эмоций.

Респонденты 3 группы (отрицательное отношение к педагогической деятельности) достаточно часто описывают педагогическую деятельность в словах, относящихся к категории «Материальные объекты». Данный факт может говорить о том, что для испытуемых 3 группы профессиональная деятельность выступает как способ получения материальных благ. Также заслуживает особого внимания тот факт, что представители 3 группы достаточно часто описывают профессиональную деятельность в словах, относящихся к категории «Межличностные отношения», но эмоциональная окраска данных ассоциаций достаточно часто носит негативный характер. Следовательно, они оценивают окружающих людей как источник проблем и

отрицательных эмоций.

Следующим шагом оценки отношения к педагогической деятельности проводился на основе методики «Неоконченные предложения». Существенных различий по преобладающим категориям в группах испытуемых выявлено не было. Отношение педагогов к профессиональной деятельности в большинстве случаев характеризуется в категориях «Объект деятельности» (32% - 1 группа, 28% - 2 группа, 23% - 3 группа) и «Профессиональные действия» (26% - 1 группа, 22% - 2 группа, 26% - 3 группа), что подтверждает значимость данной составляющей педагогической деятельности. Педагоги чаще всего ориентированы на учеников и конкретные действия, связанные с профессией. Различия были выявлены при анализе данных категорий по критерию «эмоциональная окрашенность» ($\varphi^*_{\text{эм.}} = 2,03 (p \leq 0,05)$ и $3,2 (p \leq 0,001)$, соответственно). У респондентов 1 группы (положительное отношение к педагогической деятельности) гораздо чаще к ученикам и профессиональным действиям проявляется положительное отношение, они воспринимают свою деятельность как приносящую удовольствие. У респондентов 2 группы (нейтральное отношение к педагогической деятельности) наблюдается двойственное отношение к профессии: в одном случае можно говорить о нейтральной эмоциональной окраске, в другом случае эмоциональная окраска носит амбивалентный характер (положительные и отрицательные эмоции уравнивают друг друга). У испытуемых 3 группы (отрицательное отношение к педагогической деятельности) по большинству категорий выявлено преобладание негативного отношения. На наш взгляд, респондентам данной группы свойственно во всем видеть только негатив, школа для них источник проблем и неприятных эмоций, что подтверждает их желание уволиться.

Существенные различия между группами были получены по категории «Материальные объекты» ($\varphi^*_{\text{эм.}} = 1,93 (p \leq 0,05)$ и $2,2 (p \leq 0,05)$, соответственно). Педагоги с отрицательным отношением к профессиональной деятельности чаще других фиксируются на материальном благополучии. При этом главной отличительной чертой категории «Материальные объекты» от других является негативная эмоциональная окрашенность у респондентов всех групп, что говорит о несоответствии ожиданий и реальности в отношении материальной обеспеченности педагогов.

Семантические универсалии, относящиеся к категории «Саморазвитие» гораздо чаще используются представителями 1 группы (положительное отношение к педагогической деятельности) ($\varphi^*_{\text{эм.}} = 2,04 (p \leq 0,05)$ и $3,2 (p \leq 0,001)$, соответственно). Данный факт может говорить о том, что при положительном отношении к профессиональной деятельности специалист ориентируется на собственное развитие, формирование личности в процессе работы. При высокой степени позитивной эмоциональной окрашенности данной категории у респондентов 1 группы можно говорить о достаточной реализованности потребности в саморазвитии.

При анализе методики «Неоконченные предложения» выявился еще один

факт, который заслуживает особого внимания. 98% испытуемых на предложение «Все считают, что педагогическая деятельность это ...» ответили с высокой степенью негативизма. По мнению большинства респондентов, в обществе педагогическая деятельность оценивается как сложная, неблагодарная, а иногда и бесполезная. На наш взгляд, это очень тревожный фактор, влияние общества, так или иначе, может сказаться на собственном отношении к профессии и быстрому ее обесцениванию.

Таким образом, отношение к профессиональной деятельности является источником ее эффективности и целенаправленности. На наш взгляд, данный феномен необходимо подробно изучать и создавать на основе исследований коррекционные и профилактические программы.

Прокофьева В.А., Константинов В.В.

Ценностные ориентации военнослужащих контрактной службы

Традиционно важной в современном обществе является военно-профессиональная деятельность. С одной стороны, она объективно необходима, принципиально отлична от гражданской деятельности (по содержательным, юридическим и другим аспектам), а с другой стороны, военный профессионал является полноправным членом гражданского общества, несущим определенную долю ответственности за его состояние.

Таким образом, проблема развития ценностных ориентаций военнослужащих контрактной службы выглядит ключевой во взаимодействии армии и общества, особенно в ситуации реформирования общественных отношений.

Цель работы: исследовать ценностные ориентации и особенности образа военного профессионала в сознании военнослужащих контрактной службы для обеспечения психолого-педагогического сопровождения в войсках.

Ценностные ориентации изучались при помощи методики Ш. Шварца; образ профессионала исследовался при помощи проективной техники «20-высказываний» (М. Кун и Т. Макпартлэнд), полученные результаты обрабатывались методом контент-анализа.

В качестве участников исследования выступали военнослужащие контрактной службы в возрасте от 19 до 30 лет в количестве 232 человек. Совокупная выборка была разбита на группы по признаку уровня образования: неполное среднее (9 классов); полное среднее (11 классов); начальное профессиональное; среднее профессиональное.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Установлено сходство в структуре ценностных ориентаций военнослужащих различных групп. На уровне нормативных идеалов приоритетны щедрость (доброта), конформность и безопасность, а на уровне индивидуальных приоритетов - самостоятельность, гедонизм, щедрость. Ценностные ориентации военнослужащих сходны в области социального порядка, национальной безопасности, чувства принадлежности, сохранения

благополучия людей, а также самодисциплины и послушания. Данные ценности действительно важны в профессии военнослужащего.

Однако обращает на себя внимание несовпадение приоритетов на уровне идеалов и актуальной деятельности. Можно предположить, что военнослужащие контрактной службы осознанно ориентируются на усиление собственной безопасности и конформности. В то же время они недостаточно осознают значение самостоятельности и гедонизма (как сферы релаксации) в своей будущей жизни.

2. В перечень ценностных ориентаций низкой значимости попали ориентации на традиции, универсализм (в группах военнослужащих, не имеющих профессионального образования) и власть (в группе с начальным профессиональным образованием). Это можно объяснить как социально-психологическими установками военнослужащих, усвоенными в их прежней социальной среде, так и стремлением военнослужащих соответствовать требованиям новой для себя обстановки – условий воинской службы.

3. Общий уровень выраженности ценностных ориентаций у военнослужащих с основным средним образованием понижен по сравнению с другими группами на уровне нормативных идеалов и повышен на уровне индивидуальных приоритетов. Возможно, в данном случае проявлена недостаточная степень понимания респондентами категорий, предъявлявшихся к оценке в первой части методики Ш. Шварца.

4. Выпускники подсистем общего среднего и начального профессионального образования проявляют недостаточный уровень осознания значимости большинства ценностей в их будущей жизни. Выпускники подсистем полного среднего и среднего специального образования фиксируют направление своего развития в ценностях предпринимательского стиля жизни.

5. Структура вербального образа офицера в сознании военнослужащих свидетельствует о том, что социальные и волевые критерии оценки офицера наиболее значимы в группе с общим средним образованием.

Эмоциональные качества офицера наиболее важны для группы с начальным профессиональным образованием, при этом деятельностным и конвенциональным свойствам они не уделяют внимания.

У военнослужащих со средним профессиональным образованием самые низкие показатели – это эмоциональные, поведенческие и телесные характеристики.

6. Содержание модельного вербального образа офицера для рассматриваемых групп, образует ядерную часть из позитивных определений: умный, честный, строгий. Периферическая часть отражает специфические особенности восприятия образа офицера представителями каждой группы.

7. Факторный анализ методом главных компонент позволил установить, что вариации переменных в выборке военнослужащих контролируются в основном двумя ведущими факторами: «Сформированность ценностно – смысловой сферы» и «Осознанность плана личностного развития».

Результаты, полученные в исследовании, могут использоваться в деятельности практических военных психологов – в системе военно-

профессиональной ориентации, а также в системе психологического сопровождения военно-профессиональной деятельности.

Особое внимание необходимо уделять взаимоотношению рядовых и сержантов. Как показывает практика, уставные взаимоотношения чаще всего нарушаются именно в звене (сержант – солдат). Одной из главных причин такой ситуации являются недостатки и ошибки в руководстве сержантами со стороны офицеров, в отсутствии должной требовательности к сержантам, слабой методической помощи им, в недостаточной заботе о повышении их авторитета. Порой имеет место и халатное отношение отдельных сержантов к выполнению своих служебных обязанностей, связанное со слабым чувством ответственности, отрицательными чертами характера, недостаточным знанием службы и своей боевой специальности.

Другим весьма сложным направлением деятельности офицера является формирование отношений между рядовыми военнослужащими, поскольку особенности этих отношений оказывают непосредственное влияние на их поступки и поведение, на формирование у них определённых черт характера.

Как правило, между солдатами складываются взаимные симпатии и привязанности, утверждается братство, дружба, постоянная забота о товарищах, непосредственная заинтересованность в их судьбе. Вместе с тем во взаимоотношениях рядовых воинов могут наблюдаться и отклонения от уставных норм. Чаще всего это обусловлено определёнными психологическими причинами. Поэтому командир подразделения должен контролировать процесс формирования отношений между различными группами рядовых военнослужащих.

Таким образом, отношения военнослужащих весьма разнообразны и многоаспектны. Чтобы понимать и учитывать их в своей практической деятельности, командир должен иметь хорошую психологическую подготовку. Он не может не заниматься проблемами взаимоотношений своих подчиненных, поскольку они отражаются на уровне боеготовности подразделения и части.

Рябых И. А.

Мотивационная готовность к поступлению в ВУЗ

В рамках своей выпускной квалификационной работы на тему «Особенности психологической готовности старшеклассников к обучению в высшем учебном заведении (в условиях вариативной системы школьного образования)» я рассматривала мотивационную готовность как один из компонентов психологической готовности к обучению в вузе в целом.

Под психологической готовностью к обучению в высшем учебном заведении мы понимаем многокомпонентную функциональную систему, предназначенную для успешного обучения в вузе и включающую в себя мотивационный, интеллектуальный, коммуникативный и эмоционально-волевой компоненты.

Под вариативной системой школьного образования мы, вслед за Н. А. Нестеренко, понимаем многообразие форм учебных заведений и

дифференциацию их статуса. Данным автором среднеобразовательные учреждения были разделены на «престижные» учебные заведения, «обычные» школы и «менее престижные» учебные заведения

Целью исследования ВКР являлась проверка гипотезы о том, что существуют определенные особенности психологической готовности старшеклассников к вузу, а именно: *у старшеклассников, обучающихся в «престижных» учебных заведениях, уровень развития мотивационного, интеллектуального, коммуникативного и эмоционально-волевого компонентов психологической готовности к вузу выше, чем у учеников «обычных» школ.*

Настоящая же статья посвящена детальному рассмотрению мотивационной готовности.

Изучением мотивов поступления в вуз занимались многие авторы. Достаточно назвать такие фамилии, как И. И. Вартанова, М. В. Вовчик-Блакитная, Е. П. Ильин, Ф. М. Рахматуллина, П. М. Якобсон, В. А. Якунин. Каждый автор предлагает свою классификацию мотивов.

Е. П. Ильин среди основных мотивов поступления юношей в высшее учебное заведение называет следующие: желание находиться в кругу студенческой молодёжи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности.

М. В. Вовчик-Блакитная на первом (стартовом) этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально практический мотив.

Ф. М. Рахматуллина выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования).

П. М. Якобсон выделяет три группы мотивов: «отрицательные» мотивы, мотивы, связанные с внеучебной ситуацией, и мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности. Под «отрицательными» мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определённых неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т.п. Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П. М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учёбу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. В ту же группу мотивов П.М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Третий вид мотивации, по П.М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое.

Тем не менее, несмотря на некоторые различия в классификации мотивов, у всех авторов прослеживаются три основные линии мотивации поступления в вуз: познавательная, профессиональная и прагматическая.

Исходя из анализа теоретических положений, можно сделать вывод о том, что данный компонент психологической готовности к обучению в высшем учебном заведении основан на осознании юношами своего нового положения в системе отношений, лежащей на них ответственности за свое профессиональное самоопределение.

В эмпирическом исследовании мотивационный компонент психологической готовности к обучению в вузе исследовался при помощи Модифицированной методики изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. В методике имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачётов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. При обработке методики пользуются ключом.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе юношей профессии и удовлетворенности в результате обучения по ней.

В результате модификации мы изменили содержание вопросов, касающихся обучения в высшем учебном заведении на настоящий момент, на вопросы, касающиеся обучения в высшем учебном заведении в будущем времени. Была проведена экспертная оценка модифицированных вопросов преподавателями психологии Воронежского Государственного Университета факультета философии и психологии кафедры общей и социальной психологии и психологами–непреподавателями, которые работают по полученной специальности. В результате была установлена достаточная валидность модифицированных вопросов методики.

С помощью методики мы получили данные, по которым большая часть старшеклассников, обучающихся в «обычных» школах – 57,55 % (61 человек) – стремится к получению знаний. 36,79 % (39 человек) стремятся получить диплом, и лишь 5,66 % (6 человек) имеют преобладающий мотив «Получение профессии». Что касается юношей, получающих среднее образование в «престижных» учебных заведениях, то большинство из них, т.е. 48,93 % (46 человек) стремятся к получению диплома. 38,3 % (36 человек) учеников хотят получать в вузе знания, и лишь 12,77 % (12 человек) хотят овладеть профессией. Таким образом, мы видим, что вне зависимости от вариативности системы образования, современные старшеклассники в своем большинстве ориентированы либо на получение знаний, либо на получение диплома о высшем образовании. Вероятно, это связано с тем, что сегодня у юношей затруднен процесс становления профессионального самоопределения. Во-первых, сегодня в нашей стране сложилась такая ситуация, что многие люди,

получив высшее образование по одной специальности, идут работать в совершенно другой области, в силу невостребованности первой. Юноши проинформированы об этой ситуации через своих друзей, родственников или СМИ, поэтому они решают, что важнее получить диплом о высшем образовании и как можно больше знаний из разных областей. Во-вторых, это может быть связано с тем, что старшеклассники не знакомы с процедурой проведения профориентации, которая помогла бы им соотнести свои возможности и склонности со своими желаниями.

К сожалению, мы можем говорить о том, что для современных старшеклассников поступление в высшее учебное заведение не связано с получением профессии. На наш взгляд, главная причина кроется в нестабильности и постоянной изменчивости экономической и социальной ситуации в нашей стране. Юношам сложно представить, что их ждет в будущем, будет ли востребована полученная ими профессия. Поэтому они ставят перед собой цель – получить диплом о высшем образовании, либо получить знания. Имея при себе такой «багаж», можно успешно ориентироваться в жизни, подстраиваться под ее изменения.

Подводя итог, хотелось бы обратить внимание педагогов и психологов, работающих в системе среднего образования, на необходимость профориентационной работы с учениками школ, начиная со средних классов. Профориентационная работа может быть построена в виде тренингов, психологического просвещения, конференций на тему «Моя будущая профессия», дискуссионных клубов «Выбранная профессия: за и против», на которые могут быть приглашены выпускники школ, работающие по интересующим школьников специальностям, а также ведущие специалисты и профессионалы своего дела.

Спиридонова М.С.

Научный руководитель – Новикова С.С.

Профессиональное выгорание и его влияние на стиль деятельности педагога в школе

Человек биосоциальное существо и свое развитие он осуществляет на различных этапах взросления в социуме. Основным институтом развития личности является учебное заведение в зависимости от степени осознанности. На каждой ступени формируется не только конкретное знание, но и личность человека, которую помогает формировать педагог по средствам различных методик и механизмов на разных стадиях социальной лестницы.

Особенности развития личности ребенка во многом зависят от стиля преподавания педагога как основного наставника и примера. Работа же самого педагога непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического и физического самочувствия. Такие симптомы тесно связаны с синдромом выгорания.

Синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, 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.

Многие ученые считают, что синдром выгорания приводит к сухости педагога, личностной отстраненности, игнорировании индивидуальных особенностей учащихся. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности.

На основе множества исследований можно сказать, что синдром выгорания как в педагогике так и в большинстве сферах напрямую зависит от возраста и стажа работы.

Почему же так происходит? Все достаточно просто:

- профессия педагога относится к публичным профессиям, то есть педагог ежедневно общается с огромным количеством людей (детей, родителей, коллег), что требует особых усилий и вызывает эмоциональное перенапряжение, которое может привести к «выгоранию»;
- работа педагога связана с огромной физической и эмоциональной нагрузкой, с противоречивыми мыслями и чувствами, сомнениями и отчаянием, что приводит к истощению эмоциональных ресурсов и как следствие к возникновению стрессовых состояний;
- педагоги часто не испытывают удовлетворение от своей деятельности: им кажется, что несмотря на все усилия дети, с которыми они работают, недостаточно хорошо владеют необходимым материалом. И как следствие – низкая степень социальной адаптации у педагогов: повышенная тревожность, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость и т. д.;
- педагоги вынуждены постоянно повышать свой профессионализм, быть в курсе инновационных технологий, чтобы соответствовать предъявляемым к ним аттестационным требованиям, что, в свою очередь, ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам.

Среди педагогов дошкольных и школьных учреждений профессиональному выгоранию наиболее подвержены люди старшего возраста и работающие с детьми с отклонениями в развитии.

Условно можно выделить три кризиса у педагогов, находящихся длительное время в профессиональном выгорании:

- кризис 1-го года: молодой специалист находится под воздействием юношеского максимализма, уверен, что он уж точно будет «идеальным» педагогом, но студенческие ожидания не всегда оправдываются в учебном заведении. Начиная педагог пока не знаком с ценностями, правилами нового коллектива. Планы, программы, конспекты, журналы, сомнения отнимают массу эмоциональной энергии. Для некоторых первый год в образовательных учреждениях становится последним;

- кризис 5-7 лет: возникает у ищущих педагогов, отработавшие первые пять лет, добившихся результатов в деятельности. Они принимаемы коллективом и администрацией. Педагогические успехи не вызывают былой радости. Даже мысль о контакте с коллегами, может вызывать плохое настроение, бессонницу;

- кризис 12-15 лет: - чаще всего синдром эмоционального выгорания развивается к 40 годам — пику биологического состояния здоровья. Все инновации, правила, бумаги вызывают протест, раздражение, агрессию. Педагогическая самооценка занижена. Панический страх перед аттестацией. Педагогу хочется остаться незамеченным, он не выдерживает длительного общения с людьми.

Профессиональное выгорание напрямую влияет на стиль преподавания педагога.

А.К. Маркова выделяет демократический, авторитарный и либеральный стили педагогической деятельности. Обратимся к каждому и рассмотрим более подробно.

При демократическом стиле педагогической деятельности ребенок рассматривается как равноправный партнер в общении и обучающей деятельности. Педагог привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. Для педагогов демократического стиля взаимодействия характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией. Для педагогов демократического стиля взаимодействия характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией и поэтому они меньше подвержены профессиональному выгоранию.

При авторитарном стиле ребенок рассматривается как объект педагогического воздействия, а неравноправный партнер. Педагог единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением требований, использует свои права без учета ситуации и мнения ребенка, не обосновывает свои действия перед ним. Вследствие этого дети теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли воспитателя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. Главными методами воздействия такого стиля являются приказ, поучение. Для педагога характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость.

При либеральном стиле педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу детям, коллегам. Организацию и контроль деятельности детей осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Под воздействием эмоционального выгорания усиливаются тревожность, раздражительность, появляется агрессивность, изменяется стиль общения педагога с детьми. Чаще стиль общения становится авторитарным или либерально-попустительским, а это приводит к нарушению благоприятной психологической обстановки в группе.

Для того чтобы избежать синдрома выгорания следует обращать на методы профилактики и простые правила:

- рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
- переключаться с одного вида деятельности на другой;
- относиться к конфликтам на работе более спокойно, принимая ситуацию как частный случай;
- не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Использование таких простых рекомендаций снижает уровень синдрома профессионального выгорания и приводит к более эффективной, творческой работе педагога с детьми.

А еще очень важно помнить, что педагог в школе – это наставник для ребенка. Он должен не только вложить знания о каком-либо предмете, но и воспитать своего ученика. А воспитание, как известно, проявляется во всем, начиная от внешнего вида и заканчивая отношением к окружающему миру.

*Стриганова А.А., Макаревская Ю.Э.
Психологические составляющие аттестации сотрудников
ДПС ГИБДД УВД по г. Сочи*

Аттестация персонала - один из важнейших элементов кадровой работы, представляющий собой периодическое освидетельствование профессиональной пригодности и соответствия занимаемой должности каждого работника определенной категории. Востребованность результатов аттестации, готовность высшего руководства принимать конкретные решения по ее итогам - необходимое условие эффективности этой работы.

Учет психологических аспектов управления персоналом призван выявить результаты деятельности, деловые и личностные качества сотрудника, стимулировать их творческий рост и активность, повысить квалификацию, обеспечить возможность продвижения по служебной лестнице. А также выступает в форме непрерывного процесса, направленного на мотивацию работников для получения от них максимальной отдачи, а, следовательно, и достижения высоких конечных результатов. Современная кадровая политика предъявляет серьезные требования к подготовке, переподготовке, повышению квалификации кадров. Поэтому неуклонно возрастает значение одной из важнейших организационно-правовых форм проверки (контроля) и оценки профессиональных и других качеств персонала - аттестации.

Большие возможности аттестации связаны также с тем, что на ее основе имеется возможность определить, в какой степени рабочие результаты персонала соответствуют установленным требованиям, а организация может создать такие программы управления персоналом, которые позволяли бы максимально использовать потенциал человеческих ресурсов организации, также, сам сотрудник получает крайне необходимую для него обратную связь.

Особый интерес при рассмотрении обозначенной проблематики представляют психологические составляющие аттестации персонала (на

примере ДПС ГИБДД), так как это одна из немногочисленных организаций нашего города, где имеется психологический компонент аттестации.

Аттестация представляет собой не только комплексную оценку уровня квалификации и профессионализма сотрудника, но и оценку профессионально-личностного потенциала специалиста, так как любая профессиональная деятельность формирует личность, а также ведет к образованию нежелательных профессиональных качеств. Поэтому аттестация также призвана обеспечить коррекцию профессионального развития личности, что говорит о личностно ориентированном профессиональном развитии сотрудника. Ведь деятельность сотрудников полка ДПС, как и любых сотрудников ОВД, может привести к профессиональной деформации личности, что очень важно выявить на ранних этапах. Аттестация дает такую возможность.

Неизменной составляющей батареи тестов, предназначенной для профотбора и аттестации персонала, всегда оставались психодиагностические методики, исследующие устойчивые особенности личности (темперамент, те или иные характерологические черты, психологические акцентуации, эмоциональные и поведенческие реакции и др.).

На основании теоретического анализа нами была составлена программа исследования психологических составляющих аттестации сотрудников в названной организации. В качестве испытуемых выступили сотрудники полка ДПС (инспектора ДПС и сотрудники штаба). Объем выборки эмпирического исследования составил 60 человек.

В эмпирическом исследовании мы использовали методики: «Прогноз-1», «Локус контроля» и «16-факторный личностный опросник Кеттелла».

Результаты эмпирического исследования позволяют отчетливо увидеть практическую значимость психологических компонентов аттестации. Соответственно можно выделить черты личности и поведения, важные для соответствия занимаемой должности. Почти все сотрудники, прошедшие аттестацию, обладали такими личностными и деловыми качествами, как средние способности в обучении, что говорит о возможности добиться успехов в обучении при наличии мотивации; умение работать в коллективе; адекватная самооценка, что позволяет адекватно воспринимать критику; средний (нормальный) уровень общей интернальности, проявляющийся как в описании личного опыта, так и в суждениях о жизни вообще; средний (нормальный) уровень нервно-психической устойчивости, незначительная вероятность нервно-психических срывов.

Такие люди, как правило, достаточно хорошо осознают требования социума и следуют им, хотя могут внутренне не соглашаться с ними. Как правило, строят свое поведение в социуме в согласии с существующими нормами и правилами, уровень законопослушности соответствует таковому референтного окружения.

Всего 30 инспекторов ДПС, вошедших в выборку, 10% не прошли отбор по психологическому компоненту аттестации в целом по таким параметрам как низкая обучаемость, неадекватная самооценка, у одного - низкий уровень интернальности. В свою очередь все 100% сотрудников штаба (30 чел.),

вошедшие в выборку прошли аттестацию, что говорит о более серьезных требованиях к инспекторам.

Таким образом, на основе результатов проведенного исследования можно уверенно говорить о практической значимости психологических составляющих аттестации, которые дают полную картину личности о сотруднике. С помощью психологических компонентов мы можем на начальном этапе выявить соответствие сотрудника занимаемой должности, осуществлять прогноз его эффективности по функциональным обязанностям.

Литература

1. Калачева С.А. Аттестация. – М. Издательство ПРИОР, 2007.
2. Аксенов Е.А. и др. Управление персоналом в системе государственной службы. – М.: ИПК госслужбы, 1997.
3. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации. – М.: ИПК госслужбы, 2000.

Царёва Л. В.

Научный руководитель - Малютин О.П.

Психологические особенности трудовой деятельности

На сегодняшний день в России произошли коренные качественные изменения во многих сферах жизни общества. Наряду с позитивными тенденциями проявляются и негативные: значительные диспропорции в структуре экономики, разрыв хозяйственных связей, рост инфляции, напряженная социальная обстановка. На фоне трансформаций меняется и отношение к труду. Очень важно понимать сущность и структуру феномена, поскольку это позволит адекватно воспринимать изменения и своевременно вносить соответствующие изменения, повышая качество управления. В психологической науке существуют разные взгляды относительно его содержания и природы. Одни ученые полагают, что отношение к труду - объективное явление, которое детерминируется главным образом развитием отношений, складывающихся в процессе производства. Другие считают его субъективным качеством человека. Третьи полагают, что это противоречивое единство объективного и субъективного. Имеются в виду потребности, интересы, условия труда - с одной стороны и мировоззрение, жизненная позиция, характер, настроение с другой [3].

Так сложилось исторически, что труд представляет собой основной, первичный вид деятельности, присущей человеку. В процессе труда человек вступает во взаимодействие с окружающим его миром, в следствие чего появляется определенный образ, позволяющий ориентироваться в предметном мире [4].

Согласно А. К. Марковой, под трудом понимается процесс качественного изменения человеком предметов окружающей его реальности для наиболее полного удовлетворения личных и общественных, потребностей (духовных и материальных) [4]. Необходимо отметить, что в этом процессе преобразования действительности, человек изменяется сам.

Климов Е. А. определяет труд как «множество состояний сознания

человека» и как процесс, в ходе которого человек самореализуется. Он ищет и создает новые способы и приемы, необходимые для достижения профессиональных и производственных результатов [1, С. 103].

С точки зрения психологии труд – это деятельность, направленная на получение социально-ценного продукта. И от других видов деятельности он отличается рядом существенных признаков: прежде всего ориентацией на заранее ожидаемый результат, имеющий социальную ценность; он определяется социальными нормами и традициями; он оперирует орудиями, имеющими культурно-историческое происхождение; а также особыми отношениями, в которые люди вступают между собой. Похожие признаки присутствуют и в других видах деятельности. Однако в труде степень их проявления наиболее значительна по всем четырем признакам [5, С. 116].

Таким образом, выделив психологические признаки труда, мы можем представить его психологическую сущность:

- сознательное предвидение социально значимого эффекта (знание о результате труда и понимание его социальной значимости; эмоциональный компонент знания или отношение к нему);

- осознание необходимости получения данного результата (осознание и понимание важности ответственности);

- овладение внешними и внутренними инструментами деятельности (владение инструментами деятельности; переживания, вызванные их применением);

- направленность на эффективные межличностные трудовые отношения (адекватная оценка результатов вариантов взаимоотношений).

Здесь уже обозначены составляющие труда с точки зрения психологической науки: его целенаправленность – представление о результате и составляющие деятельности – внешние и внутренние средства.

Итак, труд представляет собой деятельность. Под деятельностью согласно А. Н. Леонтьеву понимается имеющая определенное строение, развитие, внутренние переходы система, а не совокупность реакций. [2, С. 82]. Согласно В. Д. Шадрикова деятельность является формой активного отношения к действительности. Она направлена на достижение сознательно поставленных целей, которые связаны с созданием общественно значимых ценностей, а так же освоением общественного опыта [6, С. 124].

Климов Е. А. под деятельностью предлагает понимать форму активности субъекта с присущей ей следующих базовых признаков: должен иметь место сознательно направленный на приспособление к требованиям среды и ее последующее преобразование и имеющий значение для существования и развития человека и общества процесс действий [5].

Деятельность человека — это всегда воздействие, изменение реальности. В ней заключается отношение индивида как субъекта к объекту, порождаемому этой деятельностью и объективируется в продуктах материальной и духовной культуры. Всякая вещь (объект), созданная человеком, включается в общественные отношения. Но деятельность человека — это не только воздействие и преобразование, но и специфическое определенное отношение.

По С. Л. Рубинштейну деятельность – это позиция по отношению к людям и обществу в целом; не внешнее «делание». Эта позиция проявляется и формируется непосредственно в деятельности [7, С. 437].

Трудовая деятельность является сознательной и всегда направлена на заданный результат. Единичное действие, как правило, генерирует несколько различных результатов, и какой-то из них будет являться осознаваемой целью действующего. Подчеркнем эту специфическую черту – сознательную целенаправленность характера трудового действия [7].

Одна из основных целей психологии – изучить особенности и закономерности психической регуляции деятельности и формирования человека в качестве субъекта труда. Характерные черты человека, как субъекта труда проявляются как итог взаимодействия конфликтующих реальностей. С одной стороны, это совокупность качеств его индивидуальности. С другой – это природа его среды. Индивидуальность и среда в каждую фазу развития предоставляют человеку определенные возможности и в то же время его ограничивают. Проявление индивидуальности любого человека характеризуется состоянием телесного и психического здоровья; имеют значение особенности сформировавшейся «Я-концепция», идеалы, этические нормы и ценности; степень удовлетворенности социальных и духовных потребностей. А также восприятие действительности: многогранность отношений к деятельности, другим людям, к себе; компоненты и характеристики психических состояний – проявление эмоций и особенности темперамента; характерные черты когнитивной сферы, волевые компоненты деятельности.

Определяя характерные черты человека как субъекта труда необходимо отметить, во-первых, его способности сознательно предвосхищать итоговый результат деятельности (оптимально – ее результат, включая собственное развитие. Во-вторых, сознание необходимости и способность его достижения, включая волевую регуляцию. А так же создание и совершенствование внешних и внутренних средств работы; адекватное понимание и анализ связей между поставщиками и потребителями готового продукта, формирование наиболее эффективной системы коммуникации.

Психическими регуляторами труда являются образы объекта, субъекта и субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений:

Образ объекта труда (внешнее проявление: предмет труда, внешние инструменты, условия деятельности) может быть чувственным (сенсорным, перцептивным); репрезентативным конкретным образом (представления памяти, воображения) или репрезентативным отвлеченным образом (это понятия и их системы, алгоритмы, сценарии действий).

Образ субъекта представлен актуальным «Я-образом» (понимание своего функционального состояния и роли в структуре межличностных отношений, сильных и слабых сторонах) и консолидированным «Я-образом» («Я» в качестве члена профессиональной общности; «Я» – индивидуальность).

Представление образа субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений описывается потребностными состояниями; особенностями эмоциональной и чувственной сфер, эмоционально окрашенными

отношениями; характером, а также особенностями личности, ее направленностью, мировоззрением. Психический образ должен адекватно соответствовать реальности, иначе будет иметь место некая разбалансированность.

Изучение данного вопроса становится особенно интересным в связи с повышенным вниманием к исследованию проблематики феномена «отношение к труду» у сотрудников современной организации и поиска взаимосвязей с другими категориями психологии труда для наиболее качественного управления человеческими ресурсами.

Литература

[1] Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – Москва: Юнити, Культура и спорт, 1998. – 350 с.

[2] Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

[3] Малютина О. П. Психологический анализ трудового коллектива и его деятельности: учебно-методическое пособие для вузов / О. П. Малютина. — Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015.

[4] Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 312 с.

[5] Носкова О. Г. Психология труда / О. Г. Носкова, Е. А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 384 с.

[6] Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

[7] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.

Шевцова И.А., Новикова С.С.

Страх оценки как один из ограничивающих факторов успешной профессиональной деятельности

Актуальность данной темы ярко проявляется в сегодняшнее время. В большинстве своем, люди торопятся, стремятся к достижению определенных целей, результатов в том числе и в профессиональной сфере, но по тем или иным причинам не достигают поставленных целей. Успешная профессиональная деятельность играет важную роль в нашей жизни, и порой измерить его стандартными единицами или количественными оценками невозможно. Как один из вариантов, под успешностью в профессиональной деятельности можно понимать продуктивность, безошибочность. А также уровень сложности задач, которые в процессе деятельности решает личность. Важно учитывать и другие составляющие, такие как, самореализация, потребность в признании, которые можно разделить на внешние и внутренние. К внешним относят оценку со стороны руководства, коллег, клиентов, членов семьи, в то время как к внутренним критерий связан с самим человеком, с его удовлетворенностью потребностей в самореализации и саморазвитии, определяет его самооценку и самодостаточность. В данной статье описаны некоторые предпосылки возникновения страха оценки, как внешнего фактора, влияющего на успешность предъявления себя миру, выражения себя.

Мы знакомы с оценкой с самого раннего своего возраста, а если быть еще точнее - до момента своего рождения. Уже когда женщина беременна, ребенка оценивают, смотрят за его развитием.

В становлении нашего «я» важна генетика, которая получена по роду. Также следует учитывать, что передаются

И тогда важно увидеть откуда появляется этот страх, это может быть передача на основе генома, эпигенома, может быть на уровне из эмоциональной связи – «я и мама» или «я и авторитетные взрослые».

Следующий фактор, который стоит рассмотреть это взаимодействие – «я и мама». Ребенок сначала находится в тесном контакте с мамой, у него нет еще своих целей в утробе. Он живет целями мамы и исполняет ее цели. И тогда для ребенка самое главное сохранить свои границы, свою целостность. Чуть позже уже рождаясь, ребенок отделяется. И тогда неожиданно ребенок сталкивается с тем, что это больно. Во внутриутробном развитии было блаженство, но подходя к границе (роды) возникает боль и тело запоминает это. Разделение с мамой это боль и это на уровне тела, но он также связан и на уровне эмоций, и в то же время известно, что нарушение границ это боль. Это границы разделения, мама говорит «нет», а ребенок говорит «да» и тогда мама испытывает гнев. И если мамы рядом нет, и ребенок знает, что пересекая границу, ребенок сделает больно маме и тогда возникает чувство вины. И мама, а также и другие авторитетные взрослые стараются сделать удобного ребенка. И если есть долго чувство вины, то возникает чувство стыда.

Вина - это «я хороший», но сделала что-то плохо, я случайно ошибся. Стыд - это когда заставляют ребенка поверить, что он плохой сам по себе. И тогда страх оценки может базироваться на двух разных чувствах, и если в этот момент человек замирает, то это скорее всего не чувство вины, это чувство стыда.

В середине 1950 – х американский невролог Пол Д.Маклин предложил модель, объясняющую развитие человеческого мозга. Модель Маклина известна как триединый мозг. Согласно этой концепции, мы обладаем тремя эволюционными разными нейрокомпьютерами, каждый из которых со своим собственным интеллектом, субъективным ощущением, мира и пространства и важно учитывать, что стыд управляется первым функциональным блоком мозга. И тогда если во взрослой жизни, если что то происходит как напоминание о детской ситуации (например, это могут быть звуки, запахи, слова), то человек словно погружается в ту ситуацию и испытывает те эмоции, что были тогда.

Часто бывает в жизни действие родительских посланий, например, мама не достигла своей цели, и тогда она поручает ребенку это сделать. Когда ребенок что-то делает и это не нравится родителям, то внутри возникает «я плохой», и тогда ребенок приспосабливается, чтоб все равно для авторитетных взрослых быть хорошим. И когда возникает оценка, и часто это перенос на оценивающего родительскую фигура, по замыслу преподавания задача оценить. При оценке со стороны включается механизм стресса, и тогда включается первый функциональный мозг, идет огромный выброс уровня кортизола, спина

потеет. И если в этот момент нельзя не сбежать, не напасть, то тогда возникает замри, и тогда на экзамене человек при сдаче замирает, словно он не здесь, и он выпадает из процесса. И тогда в терапии актуален вопрос, не только понять откуда этот страх, но и как его преодолеть. У Бена Брауна «Все из-за меня (но это не так)», например, есть пример, женщина рассказывает что была получила приглашение в конверте на праздник к однокласснику своего сына, она открыла его, прочитала, расстроилась, накричала на близких и в слезах убежала в свою комнату. И потом только она проанализировала, что произошло, что так разозлило ее? На утренник предлагалось взять купальный костюм, и для нее было ужасающим, что другие мамы будут оценивать ее тело. И на близких легче всего выразить этот гнев. Часто к страху оценки добавляется тело, как «я буду выглядеть...» И тогда к сдаче экзамена добавляется то, что по сути к самому экзамену не имеет отношение.

Ощущение угрозы и инстинктивная реакция на нее посредством эмоций – одна из функций лимбического мозга, который призван защищать нас от беды. Наши предки знали, что лес полон опасностей и что уходить далеко небезопасно, да и нас тоже учат «остановиться, осмотреться», прежде чем пересекать улицу, благодаря чему мы четко осознаем опасность, исходящую от проезжающих мимо транспортных средств. Инстинктивная реакция доминирует так как мы отдаем бразды правления нашим поведением миндалевидному телу вместо того, чтобы подключить логику лобной коры.

Зная, новое понимание нейропластичности мозга, можно сделать вывод, что мозг может приспособиться не только к повреждениям, но, что еще более важно, он реагирует на любые происходящие события, что означает, возможность вольна перепрограммировать сети мозга и создать новые, более уверенные ассоциации в рамках повседневной жизни.

И страх, он ограничивает рост, в том числе и рост в профессиональной деятельности. И здесь важно найти собственный механизм преодоления и приблизится к реализации своих целей и достижения профессиональной успешности.

Хорева Н.Я., Баранова С.А.

*Влияние стиля руководства на психологический климат в малых
трудовых коллективах*

В современной психологии в настоящее время существует множество различных теорий, связанных с изучением проблемы стиля руководства. Тем не менее, мы не ставили перед собой задачи провести качественный анализ отдельных теорий, мы лишь пытались рассмотреть основные направления в исследованиях. В данной работе нами были рассмотрены традиционные классические теории К. Левина, Р. Лайкерта, а также подходы и различные точки зрения таких психологов как А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, Е. С. Кузьмин, А. А. Русалинова, И. П. Волков.

Так же в настоящее время накоплен материал по исследованию психологического климата в коллективе. В результате проведенного нами

теоретического анализа мы не выявили отдельных работ, посвященных изучению влияния стиля руководства на психологический климат в малых трудовых коллективах. Большинство исследований проводилось на больших предприятиях. Нас, в свою очередь заинтересовал вопрос о том, есть ли какое – то влияние стиля руководства (авторитарный, демократический и либеральный) на психологический климат в коллективе именно малого бизнеса. В связи с этим нами было проведено эмпирическое исследование, которое помогло выявить влияние стиля руководства на психологический климат в коллективе малого бизнеса. Результаты исследования были обработаны и интерпретированы, после чего был проведен анализ полученных результатов в универсальном статистическом пакете SPSS-20,0.

Проведенное нами исследование позволило сделать эмпирически подтвержденные выводы. Так, при демократическом стиле руководства, который характеризуется контролем и требовательностью, сочетающимися с инициативой, творческим подходом к выполнению служебных обязанностей, сознательным соблюдением дисциплины, а так же присутствием стремления разделить ответственность, мы можем наблюдать благоприятный психологический климат в коллективах, который в свою очередь говорит о гармоничном балансе делового и эмоционального компонентов межличностного восприятия и взаимодействия, а так же об отсутствии явных и скрытых негативных настроений сотрудников по отношению друг к другу, руководству или его распоряжениям.

В коллективах с доминирующим либеральным стилем руководства, который характеризуется снисходительностью к подчиненным, отсутствием контроля, строгой дисциплины и требовательности, возможным панибратством с подчиненными, и присутствием склонности перекладывать ответственность в принятии решений, мы можем наблюдать как благоприятный психологический климат в коллективах, так и неустойчиво благоприятный. В последнем случае в таких коллективах сохраняется или намечается неустойчивая обстановка в сфере межличностных отношений как между коллегами, так и с руководством. Это может отразиться на надежности и эффективности работы коллектива, особенно в экстремальных ситуациях, провоцировать конфликты. Подобная ситуация складывается в результате воздействия некоторых факторов, таких как: не сформированность положительных отношений в коллективе, общественного мнения коллектива; вероятного разделения коллектива на явных или скрытых подгрупп, негативно настроенных сотрудников по отношению друг к другу, руководству или его распоряжениям.

Полученные данные статистической обработки, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о влиянии стиля руководства на психологический климат в коллективе малого бизнеса. По результатам однофакторного дисперсионного анализа данных мы выявили, что стиль руководства значимо влияет на психологический климат в коллективе (при $p=0,000$) и на такой компонент психологического климата как «контактность» (при $p=0,026$). Так же, стиль руководства, который рефлексруется самим руководителем значимо влияет на психологический климат в коллективе (при $p=0,000$) и на такие

компоненты психологического климата как «контактность» (при $p=0,006$) и «организованность» (при $p=0,003$).

Подводя итоги проведенной работы, можно сказать, что поставленные цели и задачи исследования были достигнуты, выдвинутая гипотеза подтвердилась в эмпирическом исследовании.

Литература

1. Журавлев А.А. Стил в современной психологии управления - М.: Издание «Наука», 2006.
2. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. М., 2004.
3. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Шило С.И., Ильинский С.В., Салимжанов И.Х. Управление персоналом // Под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2010.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии - 490 с., 2002.



Раздел 5

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Иванова М.В. Жуйкова М.В.

Помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы и нарушениями психики

В наше время наблюдается рост психических заболеваний, в том числе у детей в раннем возрасте. Дети рождаются с врожденными и приобретенными патологиями, с органическим поражением центральной нервной системы и нарушением психики. Поврежденное психическое развитие - это развитие психики ребенка с органическим поражением центральной нервной системы. К поврежденному развитию можно отнести такие состояния, как минимальная мозговая дисфункция, нарушение межполушарного взаимодействия, локальные поражения головного мозга (например, речевые зоны коры), эпилепсия, прогрессирующие органические поражения нервной системы. Минимальная мозговая дисфункция - биологически обусловленная недостаточность функций нервной системы, приводящая к легким расстройствам поведения и снижению обучаемости. Проявления минимальной мозговой дисфункции отличаются многообразием и зависят от локализации повреждения. Чаще всего отмечаются задержка и нарушения развития моторики: неловкость движений, тики, гримасничанье, двигательная расторможенность либо повышенная медлительность, а также нарушение сна, возбудимость, неуправляемость поведения. В дальнейшем при медико-психологическом обследовании детям ставят диагноз: задержка психического развития, задержка психо-речевого развития, психомоторного развития, детский аутизм, гиперреактивность,

умственная отсталость, психические нарушения эндогенного круга шизофрения. В структуре детской инвалидности нервно-психические заболевания занимают одно из первых мест. Развитию нервно-психических отклонений у детей в раннем детстве способствуют биологические, филогенетические и психологические факторы, неблагоприятные условия окружающей среды и социальной обстановки, ранний и поздний период беременности, вредные привычки во время беременности, недостаток медицинской помощи во время беременности, при родах и выхаживании детей после родовых осложнений, влияние различных неблагоприятных факторов после рождения.

Необходимо раннее вмешательство оказание комплексной медико-психологической помощи детям, и семьям имеющих детей с отклонениями в развитии. Рождение ребенка с нарушениями в развитии, воспринимается родителями трагично. Факт появления ребенка с нарушением в развитии «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь мамой.

Стресс имеет прогнозируемый характер, оказывает сильное воздействие на психику родителей и изменяет жизненный уклад.

Ранний период развития ребенка от рождения до трех лет является значимым в становлении основных нервно-психических функций. Развитие ребенка с органическим поражением нервной системы отличается от развития его здоровых сверстников. В данном периоде развития ребенок проходит путь от беспомощного существа к человеку мобильному, социально активному. Происходит личностная социализация ребенка (процесс и результат присвоение ребенком социального опыта, в зависимости от его интеллектуального и личностного развития). Данный опыт является фундаментом для дальнейшего развития личности: формируется самосознание, закладываются основы психической деятельности, эмоций, мотивационной и потребностной сферы.

Своевременная социальная и психологическая коррекция занимает важное место при оказании помощи ребенку с нарушением в развитии. Коррекционная комплексная помощь, представляет собой систематические мероприятия, каждый элемент которой рассматривается и действует как самостоятельное направление деятельности учреждений находящихся в ведении образования и здравоохранения. Помощь необходима для целенаправленного воздействия и поддержания коррекции, первично нарушенных психических, физиологических и моторных функций, дефектов и предупреждения возникновения вторичных отклонений в ранний период развития ребенка. Раннее обследование и диагностика предполагает обнаружение у ребенка отставания или риск отставания в развитии от нормы. Определение уровня развития ребенка и проектирование индивидуальных программ раннего развития, и комплексного лечения. Оказание первичной помощи в реализации развивающих программ в условиях семьи, так и в специальных условиях педагогической и медицинской среды.

Возрос рост частоты нарушений психического здоровья у детей раннего возраста, который вызвал активное развитие немедицинской помощи.

Перспектива работы с детьми раннего возраста с отставаниями в развитии, отвергает существующую «больнично-лекарственную» установку и воззрения на детей с дефектом как «особую породу людей». За последние два десятилетия произошли изменения в понимании психического заболевания у ребенка как медицинской проблемы. Практика показывает, во многих случаях медикаментозная терапия не обеспечивает положительного хода развития ребенка раннего возраста, ни устойчивого повышения качества жизни маленького ребенка и его членов семьи.

Развиваются альтернативные формы в оказании помощи ребенку и семье психологическая и педагогическая коррекции, социальная реабилитация, возникают новые научные и практические направления в клинической (медицинской) психологии, коррекционной педагогике и социальной работе. Развиваются новые методы и формы помощи детям с психическими заболеваниями. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии является реализацией научных принципов Л.С. Выготского. В нашей стране дети с отклонениями в развитии разделяются на категории в зависимости от характера и степени тяжести диагноза. Открываются новые учреждения немедицинского профиля, которые работают с детьми раннего возраста, имеющие органическое поражение центральной нервной системы и нарушение психики. К ним относятся: психологические центры, службы ранней помощи, социальные центры помощи семье и детям, коррекционные детские сады, и детские дома.

Своевременная коррекционная помощь ребенку с нарушениями в развитии, и его семье, должна быть комплексной, она включает в себя: психологическое и педагогическое воздействие - это специализированные и развивающие занятия с ребенком; различные виды психотерапии для ребенка (игровая или арт-терапия); психообразование и психологическая поддержка для членов семьи; психокоррекция детско-родительских отношений; организация медико-психолого-социального сопровождения ребенка и семьи на всех этапах реабилитации, определение индивидуального образовательного маршрута для ребенка, инклюзивное образование.

Таким образом, коррекционную помощь детям необходимо оказывать с раннего возраста, она является целенаправленной и эффективной. Своевременная диагностика и коррекция имеющихся отклонений и нарушений, позволяет приблизить атипичное, патологическое развитие к нормальному. Дети раннего возраста, имеющие органическое поражение центральной нервной системы и нарушение психики. Стали рассматриваться как активные участники совместной деятельности, вступающие во взаимоотношения с окружающими, они развиваются и формируются как самостоятельные личности в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой.

Федосеева Е. Г.
Оптимизация логопедической работы с детьми
младшего школьного возраста

Общеизвестно, что речь выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин).

Речь формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами, эмоционально-волевой сферой, личностью. Вот почему различные виды и формы речевых нарушений отражаются на динамике развития психической деятельности, личности в целом или ее отдельных процессов и, наоборот, развитие речи и когнитивных процессов имеет и обратное взаимовлияние по отношению к речевым нарушениям (В. И. Лубовский, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Е. М. Мастюкова Р. И. Лалаева Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская).

Коррекция речевых дефектов является одним из наиболее сложных видов комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям, сложность которой обусловлена, прежде всего, тем, что нарушение речевой деятельности, каково бы оно ни было по степени выраженности, никогда не существует само по себе, а носит многосторонний характер.

В современной теории и практике логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся устранения нарушений различных компонентов речевой системы детей (И. Т. Власенко, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская). Однако остается ещё много нерешённых проблем, касающихся аспекта взаимосвязи речевых и эмоциональных особенностей детей с общим недоразвитием речи. Дефицит методических рекомендаций по данному вопросу не позволяет в полной мере решать вопросы речевого и психического развития младших школьников, что затрудняет преодоление недостатков речи, тем самым, снижая результаты и эффективность коррекционного воздействия.

Для изучения особенностей речевой деятельности и аффективно-личностной сферы детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи было организовано экспериментальное исследование.

При выявлении особенностей аффективно-личностной сферы использовались материалы психолого-педагогических характеристик, данные анамнеза, результаты наблюдения за поведением ребенка во время исследования и различных видов деятельности, а также задания экспериментального характера: тест детской тревожности (ТДТ), методика цветового выбора (МЦВ), модифицированный тест «Человек» (МТЧ).

Для изучения особенностей речевых использовалась методика диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой, включающая исследование сенсомоторного уровня речи, лексико-грамматических средств языка и связной речи.

Анализ психолого-педагогических характеристик, результатов наблюдения, данных анамнеза и экспериментального исследования позволил распределить детей в зависимости от особенностей аффективно-личностной сферы на следующие типы: гиперактивный тип (15,2 %) – испытуемых (легкость контактирования со взрослыми, заинтересованность в общении, интерес выполнения предложенных заданий); импульсивный тип (22,5 %) детей – легкость установления социальных контактов, импульсивность, активность, заинтересованность в выполнении предложенных заданий; гипоактивный тип (27,6 %) детей – сдержанность в поведении, настороженность, немногословность в общении со взрослыми; тревожный тип (34,7 %) детей – малообщительность, безинициативность, замкнутость, нежелание и отсутствие интереса к предложенным заданиям).

Изучение особенностей речевой деятельности позволило условно распределить детей по уровням успешности: четвертый уровень успешности (хороший уровень речевого развития – 12,5 %) – точность, полнота и содержательность ответов на вопросы; третий уровень успешности (средний – 18,75 %) – трудности передачи информации, наличие аграмматизмов при использовании сложных синтаксических конструкций; второй уровень успешности (низкий – 43,3 %) – шаблонность высказываний, нарушения структурирования текста, неточность лексики, аграмматизмы; первый уровень успешности (очень низкий уровень – 25 %) – грубые аграмматизмы в речи, бедность, неточность и бедность лексики, постоянная помощь со стороны экспериментатора.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил констатировать то, что речевое развитие детей зависит от присущих им особенностей аффективно-личностной сферы. Вот почему логопедическая работа должна быть комплексной и определяться не только характером речевого дефекта, но и учитывать личностные особенности детей.

Создание программы коррекции речи в русле комплексного междисциплинарного подхода с учетом аффективно-личностных особенностей предполагает разграничение требований к содержанию логопедических занятий в процессе преодоления общего недоразвития речи у детей младшего школьного возраста.

Коррекционная работа осуществлялась на основе дифференцированного подхода с учетом выявленных типов аффективно-личностной сферы и уровнем речевого развития детей в рамках исследования.

Для каждой группы детей посредством комплексов специальных упражнений игровых упражнений решались следующие конкретные задачи: вызывание у ребенка новых форм позитивных переживаний, формирование адекватного отношения к себе и другим, умение управлять своими эмоциями, повышение уверенности в себе, развитие и обогащение приемов общения со сверстниками. На занятиях уделялось внимание психогимнастике, снятию физического напряжения, технике и приемам саморегуляции, элементам групповой дискуссии.

Основной акцент в работе с детьми лабильного типа распределялся на развитие эмоциональных процессов и состояний, а также чувства справедливости, внимания к чувствам других людей, поскольку они очень импульсивны, подвижны, энергичны. Соответственно, в коррекционный процесс было включено много подвижных игр, сменяющихся релаксационными паузами. Использовались упражнения для развития адекватной самооценки, развития сплоченности, выхода агрессии, страхов, снятия психоэмоционального напряжения.

Для детей гиперактивного типа необходимым являлось овладение базовыми социальными навыками, такими как: умение слушать другого, поддерживать темы, тактично критиковать и хвалить другого. Использовались игровые задания на развитие произвольных движений, самоконтроля и внимания, навыков общения в сложных и неожиданных ситуациях.

С детьми тревожного типа включались упражнения по формированию позитивной установки и оптимистического эмоционального настроя, повышению самооценки, упрочнению уверенности в себе и самоуважения, нахождения общего языка друг с другом, коммуникативных способностей.

Занятия по активизации внимания, стимулированию позитивных эмоций, креативности, раскованности, объективного понимания своего социального статуса, заинтересованности той или иной деятельностью имели большое значение для детей инертного типа.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач, а также интегративного подхода в плане преодоления речевого дефекта. Это ориентирует на изучение детей данной категории с позиции целостного подхода, который предполагает выделения в структуре нарушения как речевой, так и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта. А это, в свою очередь, позволяет оптимизировать логопедическую работу по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего школьного возраста.

Шендрик Е.В., Босенко М.В.

Опыт применения арт-терапевтических методов в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста

Современные исследователи указывают на распространенность эмоциональных комплексов среди младших школьников, являющихся причиной возникновения неврозов и различных расстройств. Особенностью поведения младших школьников является повышенная эмоциональная возбудимость и непоседливость. Для детей этого возраста характерна повышенная утомляемость, падение работоспособности, вызываемые, в том числе, повышенной эмоциональной насыщенностью уроков и школьных мероприятий, и нервно-психическая ранимость.

В настоящее время психологами используются разнообразные методы коррекции эмоционально-личностных состояний у детей (Лебединский В.В., Никольская О.С., М.А. Панфилова, Семаго Н.Я., Семаго М.М., Хухлаева О.В. и др.).

Эффективным способом психологической помощи и коррекции эмоционального состояния, основанным на творчестве и игре, являются арт-терапевтические методы. Приемы арт-терапии опираются на идею о том, что любой человек преобразует свои внутренние конфликты в визуальные формы (Драгунский В.В.). Создание и восприятие визуальных образов является важным аспектом развития познавательной деятельности младшего школьника. Арт-терапевтическая работа происходит в присутствии психолога, создающего психологически безопасную среду, помогающего ребенку актуализировать и выразить осознаваемые и неосознаваемые чувства и потребности. Важным является также то, что создание визуального образа помогает младшему школьнику научиться устанавливать более эффективную коммуникацию (Копытин А.И., Свистовская Е.Е.).

К классическим работам в области детской арт-терапии относятся публикации Э. Крамер "Арт-терапия в сообществе детей", "Детство и арт-терапия", "Арт-терапия с детьми". В своих работах Э. Крамер подчеркивает, что изобразительная деятельность выступает важнейшим инструментом коммуникации ребенка, позволяя ему восполнить дефицит общения и построить более гармоничные отношения с внешним миром.

В отечественной научной психологической литературе работы, посвященные использованию арт-терапевтических методов для профилактики и коррекции эмоционального состояния младших школьников, представлены незначительно (Л.А. Аметова, А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская). Вышесказанное указывает на недостаточную научную, исследовательскую и практическую разработанность темы и необходимость ее дальнейшего изучения.

В психологическом центре поселка Яблоновский мы работаем с детьми младшего школьного возраста, у которых наблюдаются трудности в общении, агрессивность, конфликтность во взаимодействии, проявляются различного вида страхи.

Нами разработана коррекционная арт-терапевтическая программа "Многоцветный человек", в основу которой легла идея М. Люшера о том, что выбор цвета часто отражает настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Методологическими являются понятие "зона ближайшего развития" о ведущей роли обучения в формировании высших функций, определяемая с помощью задач, решаемых под руководством взрослых; понятие интериоризации, как процессе превращения внешних средств-знаков во внутренние (Выготский Л.С.).

Апробация программы "Многоцветный человек" проходит на базе психологического центра посёлка Яблоновский. В ней участвуют дети в возрасте от 6 до 10 лет с эмоциональными нарушениями в поведении.

На первом этапе работы осуществляется диагностика по методике М. Люшера "Четырехцветный человек"; для выделения основных параметров психологического эмоционального состояния детей проводятся рисуночные тесты, такие как тест "Дерево", "Автопортрет", "Чем живет душа", графический тест и др.

На втором этапе проводятся занятия по профилактике и коррекции эмоционального состояния детей младшего школьного возраста. Общей целью проведения практического этапа программы является снижение уровня напряжения через творчество и осознание своих чувств в рамках цветовой терапии. Также содержание и результаты выполненных упражнений служат диагностическим материалом, используемым в конце занятия для анализа изменений состояния участников.

На третьем этапе коррекционной работы проводится повторная диагностика эмоционального состояния детей.

Программа включает в себя 8 занятий. В основе каждого занятия лежит выполнение упражнений. А так как важной характеристикой у детей младшего школьного возраста является потребность в действии, особенно с присутствием игрового элемента, то упражнения разработаны таким образом, чтобы эмоционально вовлечь ребенка в их выполнение. При этом используются такие элементы, как игра, рисование, сочинение рассказов и сказок. Даже названия упражнений позволяют активизировать воображение детей и эмоционально отнестись к выполнению упражнения: "Радуга", "В гостях у красной феи", "Огонек", "Полет в голубом небе", "Синяя птица", "Зеленая змейка", "Клякса" и др.

Проведение занятий позволяет достичь следующие цели: восприятие и осознание визуальных образов, проработка воздействия цветов на эмоциональное состояние ребенка, развитие у детей способности тонко чувствовать цвет и умение выражать своё настроение с помощью рисования карандашами, красками.

При выполнении упражнений дети придумывают и рассказывают свои истории. После завершения задания, каждый ребенок делится впечатлениями о рисунке, никак его не оценивая, ценя чувства другого.

При этом решается основная задача программы: снятие эмоционально-психического напряжения, разрешение и осознание внутреннего конфликта, активизация творческого мышления, воображения и фантазии, обучение умению адекватно выражать свои чувства.

Таким образом, в основе предлагаемых упражнений лежит выражение детьми в символической форме своего актуального состояния, ориентируясь на цветовую палитру и свою интуицию.

Следует отметить, что в начале занятий по программе у участников наблюдается повышенная эмоциональная неустойчивость, выходят на поверхность страхи и проблемы в общении, проявляется агрессивность в поведении детей, упорство в отстаивании собственных установок, таких как нежелание брать на себя ответственность, перевоплощаться в игру и делиться своими переживаниями.

В ходе коррекционной работы не всё проходило гладко, было противодействие любым обстоятельствам, ломающим шаблоны поведения, но это упрямство носило больше защитный характер. Занятия проводились в обстановке дружелюбия, мы обучали детей умению общаться, предъявлять и описывать свои чувства, так, чтобы уйти от конфликта и избежать ненужных волнений.

Используемые в качестве упражнений техники активного воображения, открыли для младших школьников возможность для самовыражения, достигнуты положительные результаты в умении проявлять эмоции, и уменьшилось количество негативных реакций. Выполнение упражнений позволило повысить самооценку у детей, так как они получили удовлетворение от признания своих талантов и способностей другими участниками. Это происходит потому, что процесс творчества даёт ребёнку свободно выразить свои чувства, потребности и фантазии в виде продукта творчества (рисунка, коллажа, скульптуры), поэтому является безопасным способом разрядки напряжения. Замечен сдвиг в ощущении внутреннего порядка, контроля чувств (с помощью дыхательных упражнений), а так же умение организовывать окружающее пространство в виде формы, цвета, и движения.

Повторная диагностика по методике Люшера выявила яркость эмоциональных реакций и широкий спектр личностных увлечений детей, участвующих в коррекционной программе. Это говорит о заинтересованности различными видами деятельности, используемыми при выполнении упражнений. Основными личностными особенностями, выявленными по методике Люшера у большинства участников, являются оптимистичность, легкое вживание в разные социальные роли, демонстративность в поведении, а также стремление нравиться окружающим, есть зависимость от средовых воздействий, поиск признания себя значимыми людьми.

Главным выводом данного этапа работы стало то, что разработанная и апробированная программа "Многоцветный человек" способствует улучшению эмоционального состояния младших школьников, коррекции тревожности, уменьшению количества страхов. Согласно, проведенному анкетированию, количество детей, демонстрирующих высокий уровень эмоциональной стабильности возросло на 75%, уменьшился уровень тревожности на 85%. Наблюдение показало снижение проявлений деструктивного поведения, заметно улучшился эмоциональный фон (ушли жалобы на различные страхи).

Таким образом, применение арт-терапевтических методов в психолого-коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста позволяет:

- свободно выразить свои чувства, потребности и фантазии в виде рисунка, коллажа, развить внимание ребенка к своим чувствам и переживаниям, что способствует повышению самооценки;
- пережить внутренние конфликты прошлого в результате соприкосновения со своим бессознательным и общения с ним на символическом языке образов в условиях безопасного пространства и безусловной поддержки со стороны психолога;

- так как творчество приводит к необходимости организовывать окружающее пространство в виде формы и цвета, звуков, слов, движений, то это позволяет ребенку сформировать чувство внутреннего контроля и порядка;

- освоить новые формы взаимодействия с другими, новые модели разрядки гнева и агрессии, закрепить навыки поведения в различных ситуациях, научиться уважать мнение и точку зрения других участников творческого процесса;

- снизить уровень тревожности, агрессивности и конфликтности.

Через арт-терапевтический образ можно не только осуществить диагностику актуальных эмоциональных проблем ребенка, но и успешно проводить их коррекцию. Творческие возможности ребенка, реализуемые в процессе выполнения арт-терапевтических упражнений, позволяют развить его интеллектуальный, эмоциональный потенциал, дают возможность преодолеть ограничения, внутренние конфликты, повысить самооценку.



Сведения об авторах:

п/ п	Ф.И.О.	Статус	Город	Организация	e-mail
1	Азаренкова Е.Д.	студент	Смоленск	СмолГУ	ekaterina.azarenkova@mail.ru
2	Акимова С.В.	магистрант	Ижевск	УдГУ	Svetlana.akimova.2012@mail.ru
3	Ахмеров Р.А.	доцент	Набережные Челны	НГПУ	rashad59@mail.ru
4	Баранова С.А.	ст. преп.	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
5	Балин В.Д.	профессор	С-Петербург	СПбГУ	viktorbalin@yandex.ru
6	Босенко М.В.	преподаватель	Краснодар	КубГУ	marina_bosenko@bk.ru
7	Веденеева Е. В.	к.пс.н., доцент	Челябинск	ЧелГУ	sovvva@mail.ru
8	Верстова М. В.	к.пс.н., доцент	Краснодар	КубГУ	vadimarin@inbox.ru
9	Воробьева Н.П.	доцент	Новосибирск	СибГУТИ	tpves@mail.ru
10	Габдракипова В.И.	педагог-психолог	Сочи	МДОУ ЦРР №28	gabdrakipowa@mail.ru
11	Глушкова А.Д.	студент	Санкт-Петербург	РГПУ им. А. И. Герцена	nastya7021996@mail.ru
12	Голубева О.С.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	opivovarova@bk.ru
13	Делова Л.А.	ведущий научный сотрудник	Майкоп	ГБУ «АРИГИ им. Т. М. Керашева»	ludmilaz29@mail.ru
14	Денисова Е.С. Трушина И.А.	магистрант	Челябинск	ЧелГУ	Jds2004@mail.ru
15 16	Дериш Ф.В.	студент	Пермь	ПГГПУ	fedor.derish@mail.ru
17	Доронина С.А.	студент	Курган	КГУ	031219951995@mail.ru
18	Емельянова Л.А.	к.пс.н., доцент	Москва	РЭУ им.Г.В.Плеханова	Emelyanova_la@mail.ru
19	Ермолаева Е.П.	д.пс.н., профессор	Москва	ИП РАН	ermlen@yandex.ru
20	Ермоленко О.Н.	магистрант	Челябинск	ЧелГУ	Magnolia0000@mail.ru
21	Забелина Е.				
22	Зотова Т.В.	к.псх.н., доцент	Москва	ФГБОУ ВПО МПГУ	zotova.t.v@yandex.ru
23	Зыкова Н.Ю.	к.псх.н., доцент	Воронеж	ВФ РГСУ	zikova_natalya@inbox.ru

24	Иванова М.В. Жуйкова М.В.	магистрант	Казань	ЧОУ ВО КИУ	ivanova-m- v14@yandex.ru
25	Кагосян Ю.Ю.	магистрант	Сочи	СГУ	Y_tereshina@mail.ru
26	Кимаев А.В.	студент	Сочи	СГУ	tushu@mail.ru
27	Киндзерская О.С.	студент	Тобольск	ТПИ им. Д.И. Менделеева	olessja_1109@mail.ru
28	Колмогорцева А.А.	магистрант	Челябинск	ФГБОУ ВПО ЮУрГУ	stasya_tourist@mail.ru
29	Колосова А.В.	студент	Курган	КГУ	ale- shka_kolosova@mail.ru
30	Кравченко Л.В.	к.псих.н., доцент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
31	Криулева А.А.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	alinareal@mail.ru
32	Крылова М.О.	старший преподават ель	Челябинск	ЧелГУ	klimova.marina@list.ru
33	Кузнецова А.А.	магистрант	Тольятти	ТГУ	annakuz92@gmail.com
34	Кузьмина К.Е.	к.псих.н., доцент	Смоленск	СмолГУ	KseniaVorzanova@mail.ru
35	Макаревская И.Г.	ст. преп.	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
36	Макаревская Ю.Э.	к.псих.н., доцент	Сочи	СГУ	yuliya-sochi@mail.ru
37	Максютова Е.С.	магистрант	Волгоград	ВолГУ	mks1292@mail.ru
38	Малькова И.Н.	к.псих.н.	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	Innamalkova86@yandex.r u
39	Морозикова И.В.	к.псих.н.	Смоленск	СмолГУ	irina_morozikova@mail.ru
40	Моторыкина Я.В.	студент	Смоленск	СмолГУ	
41	Мягченкова И.И.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	klepka@inbox.ru
42	Никишов С.Н. Осипова И. С., Пронькина Е.Г.	доцент	Саранск	ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева»	serg-n79@yandex.ru
43	Новикова С.С.	к.п.н., доцент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
44	Окорокова А.В.	студент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
45	Пономарева И.В.	доцент	Челябинск	ЧелГУ	ivp-csu@yandex.ru
46	Поташова И.Ю.	магистрант	Сочи	СГУ	potashova@mail.ru
47	Прозоровская И.М.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	prozorovskaya_i@mail.ru
48	Прокофьева В.А.	профессор, к.псих.н.	Санкт- Петербург	СПВИБВ МВД России	nastenska66@mail.ru
49	Прохода А.Н.	магистрант	Сочи	СГУ	prokhoda.net@gmail.com
50	Пузырева Л.Ю.	аспирант	Пермь	ПГНИУ	puzireva.l@gmail.com
51	Романчук А.С.	аспирант	Волгоград	ВГСПУ	annseo@mail.ru

52	Рябых И.А.	специалист	Воронеж	ВГУ	syazhka28@mail.ru
53	Рекова Н.В.	учитель	Ярославль		kunava.69@mail.ru
54	Сафарова Е.В.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	eva.safarova.1992@mail.ru
55	Симонова Е.Р.	магистрант	Сочи	СГУ	zakaryan_90@mail.ru
56	Спиридонова М.С.	магистрант	Сочи	СГУ	maria-spirid0n0va@yandex.ru
57	Стеблий Е.Р.	студент	Краснодар	КубГУ	stebliyer@list.ru
58	Стриганова А.А.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
59	Стригина А.П.	студент	Казань	КИУ (ИЭУП) им.В.Г.Тимирязева	a.strigina93@mail.ru
60	Сычев О.А.	к.пс.н., доцент	Бийск	ФГБОУ ВПО АГППУ им. В.М. Шукшина	osn1@mail.ru
61	Тесля С.Н.	д.ф.н., профессор	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
62	Трифонов А.В.	магистрант	Москва	МГУ им. М.В. Ломоносова	a-linblches@mail.ru
63	Углава Я.М.	студентка	Сочи	СГУ	jana2929@mail.ru
64	Федосеева Е.Г.	доцент	Сочи	СГУ	elenochka2967@yandex.ru
65	Федотова О.В.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	fedotovaolga94@mail.ru
66	Хулапов А.А.	студент	Сочи	СГУ	a_a_h_fabis@mail.ru
67	Царёва Л.В.	магистрант	Воронеж	ВГУ	
68	Черемисина Д.С.	магистрант	Тольятти	ТГУ	daksi.ygo@mail.ru
69	Чернышева Т.В.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	layu93@mail.ru
70	Чубаева В.Е.	студент	Бийск	АГППУ	buzzing@mail.ru
71	Шамионов Р.М.	д.псх.н., профессор	Саратов	СГУ им. Н.Г. Чернышевского	shamionov@mail.ru
72	Шевцова И.А.	магистрант	Сочи	СГУ	College.2010@yandex.ru
73	Шендрик Е.В.	психолог	Краснодар	КубГУ	evgeniya126@list.ru
74	Шуванов И.Б.	к.псх.н., профессор	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
75	Шуванова В.П.	старший преподаватель	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
76	Юдинцева Л.В.	магистрант	Челябинск	ЧелГУ	sovvva@mail.ru

Содержание

<i>Кузьмина К.Е., Морозикова И.В.</i>	
Анализ взаимосвязей личностных черт и способностей	3
<i>Морозикова И.В., Азаренкова Е.Д.</i>	
Психологический анализ информационных каналов, влияющих на формирование исторической памяти у современной молодежи.....	7
<i>Тесля С.Н.</i>	
Варианты развития творческих идей В.Н. Дружинина.....	12
<i>Шуванов И.Б., Шаповалов В.И.</i>	
Каскадная оценка профессиональной компетентности.....	23

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Акимова С.В.</i>	
Кризис второкурника»: специфика протекания и возможные причины возникновения.....	31
<i>Ахмеров Р.А., Баженова Е.В.</i>	
Гражданская идентичность и картина мира у старшеклассников с лидерскими установками.....	34
<i>Габдракипова В.И.</i>	
Гендерный подход к психологической коррекции детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	36
<i>Голубева О.С.</i>	
Особенности восприятия профессии воспитателя детского сада родителями дошкольников.....	41
<i>Денисова Я.С., Трушина И.А.</i>	
Взаимосвязь мотивации усыновления ребенка и типа родительского отношения приемных родителей.....	46
<i>Киндзерская О.С.</i>	
Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов.....	49
<i>Колосова А.В.</i>	
Семейно-брачные установки подростков, оставшихся без попечения родителей.....	53
<i>Криулева А.А.</i>	
Изучение профессионально-педагогической направленности и мотивации учения студентов.....	55
<i>Кузнецова А.А.</i>	
Особенности копинг - стратегий педагогов в условиях преподавательской деятельности.....	57
<i>Моторыкина Я.В.</i>	
Психологический комфорт личности как фактор суицидального риска в подростковом возрасте	60
<i>Мягченкова И.И.</i>	
Специфика эмоционального развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи.....	64

Окорокова А.В., Макаревская Ю.Э.

Профориентация старшеклассников с несформированным профессиональным планом.....67

Прозоровская И.М.

Влияние организаторских способностей на успеваемость студентов ВУЗов.....70

Прохода А.Н.

Влияние родительской активности на гендерную идентичность ребенка.....72

Рекова Н.В., Сафарова Е.В.

Внешние факторы, влияющие на успешность педагога.....74

Романчук А.А.

Специфика взаимосвязи переживания одиночества и показателей жизнестойкости в подростковом возрасте.....77

Стеблій Е.Р., Верстова М.В.

Взаимосвязь самоотношения и индивидуально-типологических особенностей личности в подростковом возрасте.....80

Федотова О.В.

Специфика воспитания дошкольников в многодетных семьях.....82

Чернышева Т.В.

Психологический анализ изобразительной деятельности дошкольника как средство изучения динамики развития ребенка.....87

Чубаева В.Е.

Предикторы долгосрочной успеваемости студентов педагогического вуза.....90

Шаповалов В. И.

Социально-психологическая поддержка личности в учебном процессе.....92

Шуванова В.П., Шуванов И.Б., Шуванова В.И.

Педагогическое управление процессом формирования социального взаимодействия старших дошкольников.....95

Раздел 2. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Балин В.Д.

Зависимость структурных характеристик устных сообщений от психического состояния говорящего.....103

Босенко М.В.

Личностные ресурсы психологического благополучия студентов.....107

Веденеева Е.В., Юдинцева Л.В.

Основные подходы к анализу жизненной ситуации110

Ветчанинова Т.В., Кравченко Л.В.

Особенности временной перспективы будущих профессионалов113

Воробьева Н.П.

Духовно-психологические составляющие в развитии человека и общества (феноменологический анализ).....114

Глушкова А.Д.

Тревожность как фактор нарушения адаптации117

Делова Л. А.

Особенности этнических стереотипов: моно – и межэтническая семья.....118

<i>Дерши Ф.В.</i>	
Специфика взаимосвязей базовых и «негативных» свойств личности.....	121
<i>Доронина С.А.</i>	
Гендерная идентичность мальчиков из неполных материнских семей.....	125
<i>Ермоленко О.Н.</i>	
Теоретический анализ проблемы взаимосвязи удовлетворенности браком с особенностями самоотношения и характером взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях.....	128
<i>Зотова Т.В.</i>	
Новая методология построения тестов способностей.....	131
<i>Кимаев А.В.</i>	
Взаимосвязь технологий самопрезентации и соматических сдвигов личности: к постановке проблемы	134
<i>Колмогорцева А.А.</i>	
Личностные особенности субъектов с компьютерной игровой аддикцией.....	136
<i>Крылова М.О.</i>	
Опыт разработки методики диагностики личностной беспомощности у подростков.....	140
<i>Малькова И.Н.</i>	
Глубинные основы формирования материнского отношения.....	144
<i>Никишов С. Н., Осипова И. С., Пронькина Е. Г.</i>	
Особенности автобиографической памяти подростков (на материале мордовского народа).....	146
<i>Пономарева И.В., Сизова Я.Н.</i>	
Теоретические предпосылки исследования соотношения модели психического и личностной беспомощности манипулятивного типа	150
<i>Симонова Е.Р., Новикова С. С., Юрова К.И.</i>	
Психологические основы понимания моральных норм.....	152
<i>Стригина А.П.</i>	
Роль эмоционального интеллекта в структуре совладающего поведения	154
<i>Сычев О.А., Казанцева О.А.</i>	
Социально-демографические факторы благополучия отношений в браке.....	157
<i>Трифорова А.В.</i>	
Признаки интеллектуальной одаренности: ресурсный подход.....	161
<i>Углава Я.М.</i>	
Представления о жизненных перспективах личности в современной парадигме психологического знания.....	163
<i>Хулапов А.А., Тесля С.Н.</i>	
Социально психологические факторы внутриличностных конфликтов: к постановке проблемы	167
<i>Черемисина Д.С.</i>	
Психологические особенности адаптации у современных подростков.....	169
<i>Шамионов Р.М.</i>	
Субъективное благополучие и психологическая безопасность личности.....	171

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ, МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Емельянова Н. Н., Зубакин М. В., Пикулева Е. Д.

Сравнительное исследование количества сцен насилия на российском телевидении в 2010 и 2015 годах.....175

Жданова С.Ю., Пузырёва Л.О.

Особенности восприятия политических и общественных деятелей в связи с полом.....178

Макаревская И.Г.

Имидж психолога в представлениях жителей г.Сочи.....181

Максютова Е.С.

Реклама и особенности ее восприятия субъектом познания186

Палаева А.Ю.

Мифология американского кинематографа.....188

Подбужкая Е.В.

Коммуникация в современном театре.....191

Поташова И.Ю., Новикова С.С.

Личность в социальных сетях.....194

Шуванов И.Б., Шуванова В.П.

Имиджевые характеристики современного города Сочи.....196

Шуванов И.Б., Шуванова В.П.

Роль СМИ в формировании современного имиджа города Сочи.....203

Раздел 4. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е.П.Ермолаева

Маргинализация профессионального сознания: психологические признаки, детерминанты и ресурсы преодоления.....207

Забелина Е.

Организационная сага как технология формирования корпоративной культуры вуза209

Зыкова Н.Ю.

Образ будущей профессии как фактор адаптивности студентов-спортсменов в образовательной среде.....212

Кагосян Ю.Ю., Новикова С.С.

Формирование профессиональной идентичности начинающего психолога.....216

Кравченко Л.В.

К вопросу об отношении педагогов к профессиональной деятельности.....219

Прокофьева В.А., Константинов В.В.

Карьерные ориентации военнослужащих контрактной службы222

Рябых И. А.

Мотивационная готовность к поступлению в ВУЗ.....224

Спиридонова М.С.

Профессиональное выгорание и его влияние на стиль деятельности педагога в школе.....227

Стриганова А.А., Макаревская Ю.Э.

Психологические составляющие аттестации сотрудников ДПС ГИБДД УВД
по г. Сочи.....230

Царёва Л. В.

Психологические особенности трудовой деятельности.....232

Шевцова И.А., Новикова С.С.

Страх оценки как один из ограничивающих факторов успешной профессиональной
деятельности.....235

Хорева Н.Я., Баранова С.А.

Влияние стиля руководства на психологический климат в малых трудовых
коллективах.....237

Раздел 5. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Иванова М.В. Жуйкова М.В.

Помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы
и нарушениями психики.....239

Федосеева Е. Г.

Оптимизация логопедической работы с детьми младшего школьного
возраста.....242

Шендрик Е.В., Босенко М.В.

Опыт применения арт-терапевтических методов в коррекционной работе с детьми младшего
школьного возраста.....244

Сведения об авторах.....249

Научное издание



SPLN 001-000001-3076-TY

ДРУЖИНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Сборник материалов
XV Всероссийской
научно-практической конференции
г. Сочи, 26—28 мая 2016 г.*

ISBN 978-5-9909450-5-0



9 785990 945050

В авторской редакции

Компьютерная вёрстка
Шуванова В.П.

Подписано в печать 10.06.2016.

Формат 29,7 × 42/4.

Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. л. 17,1. Усл. печ. л. 15,1.

Редакционно-издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ». 354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.