

*120-летию отечественного психолога
Владимира Николаевича Мясищева
посвящается*

Ministry of education and sciences of Russian Federation

Federal state budget educational institution of higher professional education
"The Vladimir state university named after Alexander and Nikolay Stoletov "
Faculty of psychology

Institute of psychology of the Russian Academy of sciences
University of Jeshuv city (Poland)

The Melitopol state pedagogical university named after B. Khmelnitskiy (Ukraine)

The Kostroma state university named after N.A. Nekrasov

PSYCHOLOGY OF A PERSON'S ATTITUDE TO ABILITY TO LIVE:
PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstracts for the International scientific-practical conference
devoted to V.N. Myasishev 120 anniversary

10-13th of July, 2013

Vladimir



Vladimir-Moscow 2013

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
Факультет психологии

Институт психологии Российской Академии Наук
Университет города Жешув (Польша)
Мелитопольский государственный педагогический университет
им. Б. Хмельницкого (Украина)
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Тезисы докладов Международной научно-практической конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения В.Н. Мясищева

10 – 13 июля 2013 г.
г. Владимир



Владимир-Москва 2013

УДК 159.9

ББК 88.3

П86

Редакционная коллегия:

В. А. Зобков, доктор психологических наук, профессор (отв. редактор)

О. В. Филатова, кандидат психологических наук, доцент (отв. редактор)

А. В. Зобков, кандидат психологических наук, доцент (отв. редактор)

С. А. Великова, кандидат психологических наук, доцент

И. П. Черкасова, кандидат педагогических наук, доцент

Тезисы докладов Международной научно-практической конференции посвящены 120-летию со дня рождения отечественного психолога Владимира Николаевича Мясищева (1893 – 1973). Материалы сборника, с одной стороны, отражают теоретико-методологические направления и проблемы отношения человека к жизнедеятельности, сложившиеся в современной психологической науке, с другой стороны, преимущественно представляют результаты исследований, основанных на методологии психологии отношений, системно-субъектного подхода, разрабатываемых в отечественной психологии. Структура материалов конференции отражает специфику основных направлений научных разработок, осуществляемых по проблеме психологии отношения человека к жизнедеятельности.

УДК 159.9

ББК 88.3

The International scientific-practical conference abstracts are devoted to 120 anniversary of a Russian psychologist Vladimir Nikolaevich Myasishev (1893-1973). The materials of the collection reflect theoretical and methodological trends and problems of a person's attitude to ability to live psychology that exist in modern Russian psychological science. On the other hand, the materials mainly represent results of research based on psychology of attitudes methodology and systematic-subjective approach developed in Russian psychology. The structure of the conference materials reflects specificity of basic trends in scientific development carried out on the problem of a person's attitude to ability to live psychology.

ISBN 978-5-9984-0381-1

© ВлГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Биографический очерк	11
----------------------------	----

Раздел первый МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Алишев Б.С.</i> Отношение и предпочтение.....	13
<i>Базиков М.В., Задорожнюк И.Е., Золотова Н.В.</i> Психология отношений и поиск нового показателя Индекса развития человеческого потенциала.....	15
<i>Зобков В.А.</i> Содержательные характеристики отношения личности к деятельности.....	19
<i>Леонов Н.И.</i> Конфликт как пространство субъекта отношений.....	23
<i>Мазилев В.А.</i> В.Н. Мясичев: в начале творческого пути.....	26
<i>Позняков В.П.</i> Состояние и перспективы развития социальной психологии с позиций теории психологических отношений человека.....	30
<i>Прохоров А.О., Юсупов М.Г.</i> Отношения между метакогнитивными процессами и познавательными состояниями: к постановке проблемы.....	39
<i>Семенов М.Ю.</i> К вопросу о развитии психологической концепции отношений.....	43

Раздел второй ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

<i>Агеева З.А.</i> Психологические предпосылки формирования коммуникативной толерантности.....	45
<i>Аникеев О.А., Балякин С.О., Носова О.С.</i> Представления русских и татар о справедливости наказания (на примере Татарстана).....	48
<i>Аржаных И.Е.</i> Арттерапевтический тренинг как метод формирования социальной адаптации в юношеском возрасте.....	51
<i>Артамонова Е.Р.</i> Отношение молодёжи к реализации основных функций семьи.....	52
<i>Белановская М.Л.</i> Проблемы отношения молодежи к браку и семье.....	55
<i>Бобченко Т.Г., Басарукина Н.В.</i> Особенности отношения матери к ребенку в семьях с зарегистрированными и незарегистрированными отношениями супругов.....	59
<i>Винарчик Е.А.</i> Психологические особенности толерантности сотрудников УМВД России, занятых в различных сферах профессиональной деятельности.....	63

Гаврилин А.В. Психология полиэтнокультурных отношений.....	67
Золотова И.А. О роли теории отношений В.Н. Мясищева в изучении онтогенеза материнской сферы.....	71
Кабанов В.А. Личностно-деловые качества и корпоративные компетенции работающей молодежи.....	72
Кулайкин В.И., Субетто А.И., Фетискин Н.П. Специфика онтогенетической динамики качества жизни и психологические условия ее обеспечения	74
Мельникова С.В. Кризис утраты и жизнедеятельность человека.....	76
Миронова Т.И. Социально-психологическая реабилитация депривационных ограничений личности и социальных групп.....	80
Сальвадора А.С.Б. Особенности психологических барьеров во взаимодействии иностранных студентов и преподавателей.....	84
Семенча Л.Г. Социально-психологические особенности и предпосылки возникновения аффекта неадекватности у дезадаптированных подростков средней общеобразовательной школы и школы-интерната.....	88
Смолина И.А., Нестик Т.А. Обсуждение терактов в англоязычных и русскоязычных социальных сетях: результаты поискового исследования.....	92
Стахневич В.И. К проблеме формирования имиджа педагога.....	96
Субетто А.И., Кулайкин В.И., Фетискин Н.П. Ментальные архетипы качества.....	98
Сушков И.Р., Козлова Н.С. Специфика коммуникативной сферы личности и ее вовлеченность в социальные сети.....	102
Сушкова Е.И. Особенности Я-концепции лиц, получающих дополнительное высшее образование.....	104
Фетискин Д.Н. Социально-психологические предпосылки правового нигилизма.....	106
Царькова О.В. Социальная помощь в семьях детей с ограниченными возможностями и их реабилитация.....	110
Чернышева Н.С., Колосова Т.Е. Адаптация методики «Отношение к супругу».....	113
Чуйкина М.А., Грачева Е.П., Рыжкова Л.А. Эффективность психологического сопровождения школьников при адаптации к средней школе.....	117
Шинкаренко И.В., Горланова Т.А. Психолого-педагогическое исследование уровня правовых знаний и предпочтений родителей и школьников в системе «поощрения - наказания».....	120

Раздел третий
ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ
И УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Вихрева Л.В. Взаимосвязь склонности к манипулированию с эффективностью управленческой деятельности.....	123
Ишутинова А.Ю. Проблема индивидуальной управленческой концепции в психологии.....	127
Леонов И.Н. Особенности межличностных отношений и копинг-стратегий менеджеров с разным уровнем толерантности к неопределенности.....	131
Позняков В.П., Вавакина Т.С. Взаимосвязь отношения к деловому партнеру и обобщенной оценки образа делового партнера.....	134
Турчин А.С., Филиппов А.А. Особенности представлений о качествах молодого специалиста у потенциальных работодателей и студентов ВУЗа.....	138
Филатова О.В. Психологические особенности удовлетворенности и эффективности профессиональной деятельности.....	142
Штраус В.А., Хребтан Л.В. Профессиональные компетенции успешности руководителя.....	146

Раздел четвертый
ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Абрамян Н.Г. Отдельные аспекты продуктивной модели обучения психологии в ВУЗе.....	150
Гальченко В.Н. Жизнетворчество как основа становления личности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения.....	152
Гузь Н.В., Варина А.Б. Теоретико-методологические аспекты проблемы отношения младших школьников к обучению.....	156
Гюлмамедов А.Б. К проблеме адаптации и социализации в учебной деятельности студентов ВУЗа.....	159
Каткова Т.А., Троицкая Е.М. Выбор профессии как проблема юношеского самоопределения.....	163
Кобыльник Л.Н. Влияние защитных механизмов на процесс самоактуализации личности студентов вуза.....	166
Коломинский Я.Л., Белановская О.В. Психологическая культура межличностного педагогического взаимодействия.....	170
Крамаренко Л.И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов.....	174
Кузнецов Н.О. Особенности мотивационной готовности детей с диагнозом СДВГ к школьному обучению.....	177
Кукуев Е.А. Проблема отношения к педагогической деятельности с позиции открытости педагога.....	180

Ланий К.А. Методологический аспект применения гендерного подхода в культурно образовательном пространстве высшего учебного заведения.....	183
Левицкая Л.В. Субъектная позиция как способ отношения студентов к учебной деятельности.....	185
Литвинова Н.Ю. Индивидуальное психологическое сопровождение профессиональной компетенции студентов.....	189
Макова Н.О. Формирование духовно-нравственной позиции младшего школьника.....	193
Малова Е.Н. Особенности личности подростка с высоким уровнем творческого отношения к учению.....	195
Маслова О.С., Рыжакова Т.И. Концептуальные основы социальной психологии депривационных ограничений.....	199
Морозова О.В. Мотивация учебной деятельности студентов.....	201
Нижегородцева Н.В. Отношения как компоненты психологической структуры учебной деятельности.....	205
Олифирович Н.И., Солодуха Ю.М. Формирование личностно-ориентированного отношения к клиенту при подготовке практических психологов.....	210
Пазухина С.В. Содержание понятия «ценностное отношение будущего учителя к личности ученика» с позиции смыслового подхода.....	213
Плаксина И.В. Воспитательное пространство школа-вуз как социокультурный фактор развития субъектов образовательного процесса.....	217
Пронина А.А., Пронина Е.В. Взаимосвязь параметров креативности и успешности учебной деятельности в старшем юношеском возрасте.....	221
Пронина Е.В. Творчество как важнейшая характеристика субъекта учебной деятельности.....	225
Ракицкая А.В. Взаимосвязь и влияние синдрома эмоционального выгорания, личностной и ситуативной агрессии у женщин-педагогов....	227
Румянцева З.В. Продуктивная компетентность педагога-музыканта и её развитие: методологический аспект.....	230
Самойлик Н.А. Психологические характеристики межличностных отношений юношей и девушек в период обучения в вузе.....	234
Серезкина А.Е. Проблема отношения к информационным технологиям в образовании.....	238
Троицкая Т.С., Фалько Н.Н. Методологическая рефлексия современных психолого-образовательных исследований и практик.....	242
Цатурян М.О. Развитие психолого-акмеологической компетентности педагога в актуализации продуктивного подросткового Образа-Я.....	246
Цымзина С.В. Психологические характеристики музыкального мышления студентов исполнительских отделений музыкального колледжа.....	250

Раздел пятый
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ С ПОЗИЦИИ
ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ

<i>Акулова Т.Н., Каретникова Т.С.</i> Причины коммуникативных затруднений подростков.....	254
<i>Билык Е.В.</i> Конфликтная компетентность в представлениях студентов различных профессиональных направленностей.....	257
<i>Буянкина М.А., Онуфриева В.В.</i> Психическое выгорание как проблема отношений человека к жизнедеятельности.....	261
<i>Ваганова Ю.С.</i> Проблема исследования принятия решения в жизненно значимых ситуациях в зарубежной и отечественной социальной психологии.....	265
<i>Великова С.А.</i> Отношение девочек старшего дошкольного возраста к родителям.....	268
<i>Волкова Ю.А.</i> Особенности информационной составляющей идентификации современной молодежи.....	270
<i>Глазков В.В.</i> Исследование отношения студента к произведениям искусства.....	273
<i>Демьяненко В.Н.</i> Психологические особенности развития самооценки в период ранней юности.....	277
<i>Зобков А.В.</i> Отношение и саморегуляция деятельности.....	280
<i>Кашанов М.М.</i> Конструктивная конфликтность как основа творческого реагирования на конфликтную ситуацию.....	283
<i>Киселева Т.Г.</i> Понятие и структура социальной одаренности.....	288
<i>Станкевич А.Ю., Кулешова Е.Н.</i> Особенности структуры отношений партнеров с различным стажем супружества.....	291
<i>Леонова И.Ю.</i> Особенности межличностных отношений военнослужащих с разным уровнем доверия к ним сослуживцев.....	295
<i>Лодкина Т.В., Нелубкина Т.П.</i> Психология отношения детей с врожденным пороком сердца к жизнедеятельности.....	299
<i>Малинина Н.С.</i> К вопросу о психологии отношения человека к принятию решений в группе.....	303
<i>Марченко Л.А.</i> Личность подростка: компоненты ее духовно-нравственного развития.....	307
<i>Маслова О.С., Фетискин Д.Н., Шепелева С.В.</i> Динамика детерминант нигилистических и оппозиционных девиаций у разновозрастных студентов.....	310
<i>Миранова Т.И.</i> Концептуальные основы социальной психологии депривационных ограничений.....	311
<i>Прокофьева О.А.</i> Исследование феномена манипуляции с позиции психологии отношений.....	314
<i>Радионова И.Б.</i> Общение в структуре межличностных отношений.....	318

Фукин А.И., Старовойтова С.Ю. Динамика отношения к здоровью студентов гуманитарного и технического вузов в процессе профессионального становления.....	322
Травин И.В., Шеронов Е.А. Психологическое исследование социального интеллекта у студентов.....	324
Фетискин Н.П. Полиmodalная квалиметрия детских девиантно-акцентуированных типологий.....	326
Хромова В.Л. Феномен отношения к табакокурению у курящих и некурящих мужчин и женщин.....	330
Шепелев Н.О. Конфликтная интерактивность личности в психологии отношений.....	333
Шепелева С.В. Социально-психологические факторы преддевиантных отношений личности.....	336
Шимрова Л.А. Влияние эйфории на отношение к социальным объектам и процессам.....	340

Раздел шестой

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бабаков А.И. Межэтнические отношения в спортивной деятельности...344	344
Козленко О.С. Социально-психологическое отношение личности к спорту.....	347
Логинов Л.В. Психология отношений в спортивном поединке борцов.....	350
Магомедов Н.М. Отношение спортсмена к спортивным победам в греко-римской борьбе.....	351
Ульянкин С.В. Психология отношения к спортивным поражениям в борьбе на поясах.....	353
Шашков М.В. Акмеологическая структура готовности юного боксёра к соревновательной деятельности.....	355

Биографический очерк



Владимир Николаевич Мясищев родился в Латвии 12 июля 1893 года в семье мирового судьи младшим из трёх детей. После окончания Александровского реального училища в 1912 году В.Н. Мясищев поступил на медицинский факультет Санкт-Петербургского Психоневрологического института, созданного В.М. Бехтеревым, который окончил в 1919 году. В последующем он совмещал работу практического врача и преподавателя в разных институтах. Ему посчастливилось учиться, работать, общаться, помимо А.Ф. Лазурского и В.М. Бехтерева, со многими другими выдающимися деятелями отечественной науки, создавшими свои собственные замечательные философские, медицинские, педагогические и психологические концепции: И.П. Павловым, Н.Е. Введенским, П.Ф. Каптеревым, А.И. Яроцким, А.А. Ухтомским и др. Совместная деятельность с выдающимися российскими учёными оказала огромное влияние на становление естественнонаучного подхода В.Н. Мясищева.

Как исследователь-экспериментатор и учёный-новатор с широчайшим спектром творческих интересов В.Н. Мясищев большое значение придавал философскому обоснованию научных и практических взглядов в медицине и психологии. Он рассматривал проблему отношений человека, опираясь на историко-материалистическое понимание роли человека и на понимание природы психического как единого развивающегося целого.

Целостность организма, нервной системы и психики, по В.Н. Мясищеву, выражается в потребностях индивида.

«Отношение» рассматривается В.Н. Мясищевым как универсальное интегрирующее понятие, которое необходимо изучать при анализе содержания личности, в процессе её творческой и трудовой деятельности, при проявлениях различных патологий личности, в процессе применения психотерапевтических методов лечения психогенных и соматогенных расстройств.

С 1 апреля 1939 года В.Н. Мясищев становится директором Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. На этом посту он проявил себя не только как талантливый учёный-экспериментатор, но и как крупный организатор научной работы.

В 1943 году В.Н. Мясищев защитил докторскую диссертацию на тему «Кожно-электрические показатели нервно-психического состояния человека».

В.Н. Мясищев был неоднократно награждён правительственными наградами (в том числе орденом Ленина). Осенью 1973 года В.Н. Мясищев как профессор-консультант Ленинградского государственного университета поехал читать лекцию студентам-психологам в Психоневрологический институт, но он не смог приступить к этой лекции из-за плохого самочувствия, а вечером того же дня скончался от инфаркта миокарда. В его лице российская наука потеряла выдающегося учёного и мыслителя, ещё полного глубокой мудрости и творческих планов, социально активного и заинтересованного, не успевшего полностью реализовать многие и многие свои научные задумы, представить свою «концепцию психологии отношений личности» как единую персонологическую теорию.

Раздел первый

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОТНОШЕНИЕ И ПРЕДПОЧТЕНИЕ

Алишев Б.С.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Bulat.Alishev@gmail.com

В теоретической модели В.Н. Мясищева категория "отношение" занимает центральное положение и понимается в наиболее широком, фундаментальном значении, выходящем за рамки психологии. В системе "субъект – объект", по его мнению, существует два типа связей, один из которых проявляет себя во внешнем плане, а другой – во внутреннем, психическом. Первый тип обозначается им как взаимодействие, второй – как отношение. Таким образом, взаимодействие и отношение оказываются двумя сторонами одной медали. Их связь настолько неразрывна, что, по В.Н. Мясищеву, взаимодействие может рассматриваться как процессуальное выражение отношения, а отношение – как потенциальный эквивалент взаимодействия [1, с.164].

Действительно, всякий раз, когда мы рассматриваем две системы, находящиеся во взаимодействии, мы обнаруживаем, что, если хотя бы одна из этих систем является живой, то, кроме самого взаимодействия, между ними возникает еще и некое отношение, которое оказывает влияние на характер и особенности взаимодействия. Более того, если живая система (назовем ее субъектом) имеет возможность выбирать, с какой из множества других систем (назовем их объектами), обладающих одинаковой функциональностью, ей вступать во взаимодействие, этот выбор будет обусловлен ее отношением к ним.

Очевидно, что для формирования отношения субъект должен обладать информацией. Однако он не может иметь достаточное ее количество о каждом из многочисленных объектов, с которыми у него есть возможность или необходимость вступить во взаимодействие. Поэтому в реальности он формирует отношение лишь к единичным объектам. Остальные же объекты в процессе категоризации разделяются им на классы в зависимости от

своих физических и иных характеристик, и отношение формируется именно к классам объектов.

Ясно, что и в том, и в другом случае формирование отношения зависит от множества факторов, но в любом случае оно будет выражаться в некоторой мере предпочтения (или не предпочтения) одного объекта (или класса объектов) по сравнению с другими. Очевидно, что предпочтение может проявляться, как в отношении к разнообразным объектам в виде оценочных суждений о них или эмоциональных реакций на них, так и в действиях, направленных на эти объекты. То есть предпочтения проявляют себя и во внутреннем, и во внешнем плане. Таким образом, у нас появляется возможность рассмотреть понятие предпочтения как обозначение того, что связывает воедино отношение и действие.

Но что собой представляет предпочтение с психологической точки зрения? Отечественная психологическая наука имеет достаточно прочно сложившуюся терминологию, и данное понятие не имеет в ней четко обозначенного статуса. Не часто оно становится предметом научного анализа и в зарубежной психологии [см. 2; 3]. Проблема в том, что с предпочтениями мы имеем дело каждый раз, когда совершаем выбор, а это может быть выбор между объектами (образами объектов), людьми, действиями, потребностями, целями, мотивами, ценностями, идеями, представлениями, смыслами и т.д. В сущности, всякое ранжирование чего бы то ни было по значимости уже есть фиксация относительных предпочтений.

Предпочтения могут приобретать разные психические формы. Они могут проявляться в виде мотивов, потому что всякий мотив уже есть итог некоего совершенного выбора между всеми возможными мотивами. Предпочтения могут проявляться в виде установок, т.к. всякая сформировавшаяся установка тоже является результатом ранее совершенного "отбора" между возможными вариантами реакции. В этом же ключе должны быть рассмотрены ценности, цели, интересы, убеждения и верования людей. Нетрудно показать, что даже потребности и инстинкты есть не что иное, как биологически заданная форма проявления предпочтений живого организма во взаимодействии с внешней средой (более того, "задачу на предпочтение" способны решать на своем уровне эволюции даже одноклеточные). Одновременно все перечисленные психологические феномены можно трактовать и как специфические разновидности отношения субъекта к окружающей его реальности.

Следовательно, у нас нет никакой возможности обозначить какой-то единственный психический феномен (процесс), который нес бы ответственность исключительно за формирование предпочтений. Отсюда, в свою очередь, вытекает, что предпочтение есть, скорее, не отдельный пси-

хологический феномен, а универсальная психологическая (психическая) функция. С нашей точки зрения, ее можно рассматривать, как общую процедуру, операцию, выполняемую психикой (сознанием) и имеющую когнитивные, аффективные, волевые и поведенческие компоненты. Иначе говоря, в ходе долгой биологической эволюции возникли разные психические механизмы ее выполнения. Она осуществима практически со всем, что образует содержание нашей внутренней психической жизни, как в целом, так и в любой конкретный момент времени. Поэтому можно предложить следующее определение: *предпочтение – осуществляемая психикой и сознанием, обеспечивающая ее избирательность операция (процедура) формирования и выражения отношения путем выбора из множества альтернатив, имеющихся в тот или иной момент времени, а также ее результат в виде соответствующего суждения, решения или действия.* Эта операция может осуществляться как осознанно, так и бессознательно, в том числе инстинктивно. Ее результат может быть обусловлен случайным взаимодействием разнообразных ситуативных факторов, но он может быть и следствием закрепленных субъективных значений. Очевидно, что в последнем случае мы имеем дело с устойчивыми предпочтениями, которые более всего интересуют психологов, и которые часто обозначаются как личностные свойства, установки, ценности. Будучи различными формами проявления и выражения предпочтений, они одновременно являются психологическими формами, в которых может существовать отношение как фундаментальное явление.

Литература

1. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
2. The Construction of Preferences / S.Lichtenstein, & P.Slovic (Eds.). – N.Y.: Cambridge University Press, 2006. – 808 p.
3. Preferences / C. Fehige and U. Wessels (Eds.). – Berlin and N.Y.: de Gruyter, 1998. – 568 p.

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ И ПОИСК НОВОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ИНДЕКСА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Базиков М. В., Задорожнюк И.Е., Золотова Н.В.

г. Москва

basicov@mail.ru

2013 год – время юбилеев, связанных со значимыми датами для многих наук о человеке, и в первую очередь психологии (главным образом психологии отношений): 120-летия со дня рождения и 40-летия со дня

смерти Владимира Николаевича Мясищева (1893 – 1973). И еще одна дата: в 1912 году журнал «Русская школа» опубликовал статью А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка «Программа исследования личности в ее отношениях к среде».

Актуализируются идеи этих трех мыслителей в связи со все в большей мере осознаваемой необходимостью по-новому оценивать развитие человеческого потенциала через дополнение его новым показателем. Этот показатель не получил пока четкой маркировки, но он несомненно связывается с такими феноменами, как психологическое благополучие. Разработанная отечественными учеными психология отношений задает зримые параметры для его измерения.

В России с 1995 г. используется предложенный в 1990 г. Программой развития ООН показатель – Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП). Он базируется на интеграции показателей относительно трех сторон жизни населения: здоровье, которое характеризуется ожидаемой продолжительностью предстоящей жизни; образованность населения, измеряемая двумя индикаторами – грамотностью взрослого населения и охватом обучением в начальной, средней и высшей школах; уровень материальной обеспеченности населения в виде ВВП на душу населения, взятого по паритету покупательной способности.

Концепция психологии отношений и выводимые из них практики медицинской психологии значимы для фиксации нормы психосоматического здоровья, причем с учетом динамики отношений личности в условиях благоприятного социального окружения. Если вспомнить известную поговорку о том, что раны у победителей заживают быстрее – то важно учесть: это происходит в первую очередь в благожелательной социальной среде, умножающей количество и повышающей качество отношений личности. Воздействие же неблагоприятной среды проявляется в том, что загнанные внутрь и угнетенные там психологические отношения личности рано или поздно проявляются в соматических болезнях.

Основанием для предлагаемой в упомянутой статье классификации отношений является характеристика объектов внешней действительности, как утверждают ее авторы, имеющей всеохватный характер и в психическом плане. Классификация включает пятнадцать видов отношений: 1) отношение к вещам; 2) отношение к природе и животным; 3) общее отношение к отдельным людям; 4) половая любовь; 5) общее отношение к социальной группе; 6) отношение к семье; 7) отношение к государству; 8) отношение к труду; 9) отношение к материальному обеспечению и собственности; 10) отношение к внешним нормам жизни; 11) отношение к нравственности; 12) отношение к мирозерцанию и религии; 13) отношение к

знаниям и науке; 14) отношение к искусству (эстетический интерес); 15) отношение к себе самому [1].

Это первый текст в психологической науке (причем не только в отечественной, но и в мировой), где категория «отношение» заявляется в качестве ведущей. Надо сказать, что это текст не только первый, но и единственный: после А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка мало кто рисковал как давать перечень отношений, так и устанавливать их параметры.

Важнейший шаг для операционализации категории «отношение» сделал Мясищев, который утверждал: «Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень силы эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности... Отношение человека является не только общим принципом, но и конкретным фактом, регулирующим избирательную динамику его поведения и существенно определяющим свойства его личности. Именно поэтому в целостном изучении личности человека физиологический, психологический и социальный план объединяются понятием его отношения» [Цит. по: 2, с.220].

Отношение по определению не может быть самодостаточно простым; в трактовке Мясищева оно представляет как соединенность психического и соматического, а его врачебная практика, опирается на сущность видения этой связи.

Мясищев, давая определение отношения, выделяет его основные характеристики, описывает развитие отношений в онтогенезе, изучает конкретные виды отношений. «Отношение рассматривается: 1) как связь субъекта и объекта, т. е. в соответствии с принципом отношения организма к среде; 2) как интегральная «позиция» субъекта; 3) как предмет психологии, поскольку психическое определено как система отношений; 4) как одна из категорий психологии, наряду с процессами, состояниями, свойствами личности; 5) как обозначающее конкретную проблематику или специальный раздел психологии, включающий изучение целей, стремлений, тенденций, интересов, оценок, идеалов, потребностей, убеждений» [Цит. по: 2, с.223].

В целом, подчеркивает Мясищев, отношения человека к действительности требуют не только психологического анализа (включая элементы психоанализа), но также полярно расположенных по отношению к нему физиологического и общественно-исторического объяснений, причем в их единстве. Особенно важным можно считать проведенное им разделение между почвой и источником (нервно-психического, а по сути любого психосоматического) заболевания; последний надо искать, по глубокому убеждению Мясищева, в истории становления и условиях дальнейшего

формирования отношений личности [4, с.215]. Это предполагает включение потенциала такой психотерапии, которая выходит за любые устоявшиеся рамки: выявить источник заболевания можно, только реконструировав личностный инвариант системы отношений, включая отношения общественные, которые постоянно находятся в динамике. Действенной выступает именно рациональная психотерапия, которая ориентирована на сознание личности, способной переделать ее отношение к себе и другим, к своей болезни и здоровью, нормализует систему отношений, восстанавливая тем самым и нормальную деятельность организма. Лишь такая психотерапия задает действенные ориентации на конструирование здоровых – во всех смыслах этого слова! – отношений.

Психопрофилактика в этом ракурсе выступает как некий аналог конструктивной социальной технологии, направленной на формирование всесторонне развитой личности. Призывы к чему звучали в 1960 – 1970-е годы с высоких трибун, может, это не так уж плохо, что они звучали. Но значение теории и практики Мясищева сводится, помимо прочего, и к тому, что такие призывы – без их наполнения усилиями личности и общества по оптимизации психологии отношений не всегда приносят пользу.

В связи с этим В.Н. Мясищев приходит к выводу: исследование соотношения психики и соматики показывает, что деформации отношений человека могут повлечь за собой серьезные нарушения всей жизнедеятельности организма. Выявляется также значение нарушенных отношений и связанных с ними переживаний для возникновения и течения болезненных процессов – причем не только неврозов, но и большинства соматических заболеваний.

Мясищев особо подчеркивает, что при ряде болезненных состояний отношения имеют тем менее дифференцированный характер, чем тяжелее степень психического недоразвития. «Психогенные нервно-психические заболевания в первую очередь требуют психотерапии. Так называемая глубокая, или рациональная, психотерапия, как мы с нашими сотрудниками показывали неоднократно, основывается на перестройке отношений» [3, с.35]. Отсюда большая значимость курабельных контактов врача с больным, направленных на перестройку болезненно нарушенных отношений и коррекцию способов реакции больного на них. Любой успешный врач в силу этого не может не быть медицинским психологом.

Если следовать теоретическим взглядам Мясищева, то в категорию «отношение» можно включать все главные связи человека – и с тем, что вне его, и с тем, что внутри. Главное же в том, что оно может быть в принципе замеряемо по параметру: положительное – отрицательное – нейтральное или по степени выраженности: явное – скрытое, значимое –

незначимое, высокое – низкое. В принципе, на наш взгляд, можно и нужно обосновать количественное выражение любого параметра из указанных по степени его выявленности в ходе развития человеческого потенциала.

Таким образом, правомерность разговора о необходимости еще одного показателя ИРЧП – уровня психологического (субъективного) благополучия, измеряемого через количественные параметры психологических отношений личности – вызывать сомнений не должна.

Литература

1. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Русская школа. 1912. Кн.1 и 2.
2. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений. – СПб., 2003.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995.
4. Стрельцова В. П. Медико-психологические и медицинские воззрения В. Н. Мясищева. – Тверь: Изд-во «СФК-офис», 2011. 304 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков В.А.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
zobkov@gmail.com

Анализ человека как личности и его работоспособности как основного показателя здоровья личности, должен вестись, по высказыванию В.Н. Мясищева, на основе учета отношения человека к работе, на основе мотивов и целей деятельности, осознания им их значения, отношения к итогам работы, к самому себе, так как в тесной связи стоят основные структурные качества личности, её внутренняя последовательность, организованность или неорганизованность. Глубокий анализ объективных связей личности со средой позволяет выяснить положительное или отрицательное отношение личности к различным сторонам действительности, процессу, условиям деятельности. Иначе, заключает В.Н. Мясищев, понимание причинно-следственных связей в контексте отношений не будет полным, и их анализ будет поверхностным и неправильным. Об отношениях человека можно объективно судить только по действиям, поступкам, поведению. Они представляют факты связи человека как субъекта с объективной действительностью в ее многообразии. Отношения, формируясь в общении и практической деятельности, осознаются в процессе практики, в чем и выражается единство отражения и отношения.

“Отношение” рассматривается В.Н. Мясищевым как универсальное интегрирующее понятие, которое необходимо изучать при анализе содер-

жания личности, в процессе её творческой и трудовой деятельности, при проявлениях различных патологий личности, в процессе применения психотерапевтических методов лечения психогенных и соматогенных расстройств.

В.Н. Мясищев показал, что личность, будучи включенной в течение жизни в систему общественных отношений (к природе, общественной и личной собственности, различным социальным общностям, людям, труду и др.), постепенно усваивает эти отношения. Таким образом, они становятся собственными отношениями личности к различным сторонам той действительности, которая ее окружает. В.Н. Мясищев опирался на мысль К. Маркса о том, что духовное богатство индивида зависит от богатства его действительных отношений.

Задача воспитательных институтов, по выражению В.Н. Мясищева (1960), состоит в том, чтобы культивировать вокруг личности такие отношения и в таком сочетании, которые создавали бы субъективное богатство усваивающей эти отношения личности в форме ее потребностей, интересов, склонностей, и именно такого содержания, в котором заинтересовано общество.

Хочу сделать акцент на словах, связанных с отношениями, *«которые создавали бы субъективное богатство усваивающей эти отношения личности»*. Приходится констатировать тот факт, что в современных социальных условиях не достаёт богатства действительных отношений. В обществе доминируют ценности «деньги», «власть», «богатство». Эти ценности входят в структуру лично-престижной мотивации человека. Духовно-нравственные ценности – честь, совесть, доброжелательность и др., как правило, в молодёжной среде, в целом в обществе мало востребованы.

К категории “отношение” обращались в своих трудах ведущие отечественные психологи, развивая и продолжая идеи В.Н. Мясищева. Так, А.А. Бодалев отмечал, что важной предпосылкой создания психологических основ формирования личности должна выступать теория отношений В.Н. Мясищева. Следует согласиться с А.А. Бодалевым, что для того, чтобы теория отношений В.Н. Мясищева, объясняющая формирование личности, конструктивно работала на воспитание, её необходимо далее развивать и конкретизировать, обратив, в первую очередь, внимание на психологическое содержание самого понятия “отношение”. В настоящее время В.П. Позняков, И.Р. Сушков, В.А. Зобков и их ученики-молодые учёные, опираясь на теоретико-экспериментальные данные, развивают содержание понятия «отношение» в общей, социальной и педагогической психологии, акмеологии.

В нашем понимании отношение к деятельности, в целом к жизнедея-

тельности – это содержательная характеристика субъекта деятельности, её «смысловое образование», определяющая связь субъекта с социальной действительностью, зарождающаяся и реализующаяся в процессе жизнедеятельности, выражающаяся в единстве индивидуальной формы деятельности и доминирующих особенностей личности - мотивации, самооценки, системы качеств личности. Отношение человека к деятельности, как внутреннее богатство субъекта деятельности, развёртывается и реализуется в деятельности через посредство названных внутренних психических механизмов, определяющих процесс регуляции деятельности.

К индивидуальной форме деятельности мы относим объективно-психологические проявления личности в деятельности, которые можно внешне наблюдать, диагностировать, определять уровень активности личности в деятельности на индивидуально-поведенческом уровне. Эти проявления или иначе черты личности характеризуют её (личность) с интеллектуально-волевой (познавательная активность, самостоятельность, инициативность и др.), мотивационно-организационной (дисциплинированность, организованность, ответственность и др.), эмоционально-волевой (уверенность, настойчивость и др.) и коммуникативной (эмпатия, общительность и др.) сторон.

На личностном уровне отношение человека к деятельности может быть рассмотрено как системно-структурная содержательная характеристика личности, интегрирующая в себе мотивацию, самооценку, совокупность качеств интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной, нравственной направленности.

Мотивация и самооценка открывают нам ту сторону отношения, которая будет участвовать во взаимодействии с действительностью, определяя широту, интенсивность, устойчивость, сознательность воздействия, как будет протекать взаимодействие, с какой интенсивностью, качеством, в каком направлении. Мотивация и самооценка как регуляторы поведения и деятельности, как субъективная сторона отношения определяют специфику проявлений черт личности в деятельности.

Доминирующая мотивация и соответствующая ей самооценка, совокупность качеств личности, выступая содержательными характеристиками личности, определяют форму и содержание отношения личности к деятельности, к другим людям, к жизнедеятельности в целом.

Единство индивидуальной формы деятельности и личностных характеристик определяют субъектную направленность, субъектную позицию личности, проявляющуюся в специфике субъект-субъектных взаимоотношений, субъект-объектных взаимодействий, в самоконтроле своего поведения и деятельности, в мере включенности личности в деятельность, в уровне надежности и эффективности личности в деятельности.

Личность реализует свой внутренний потенциал в деятельности, в

которую она непосредственно включена, и в жизнедеятельности в целом. Личность находит своё проявление в той системе отношений, с которой она непосредственно связана. Отношение к деятельности, жизнедеятельности и есть итог реализации внутреннего потенциала личности в деятельности. Результат деятельности можно рассматривать как интегративную субъектную характеристику личности. Процессы деятельности (отношение личности к задаче, процессу и условиям деятельности, результат деятельности) всецело зависят от внутреннего содержания личности. В данном случае следует говорить о том, что не отношение связано с деятельностью, поведением, отражением действительности, как это представлено в работах В.Н. Мясищева, а о том, что личность, как “носитель” мотивации и самооценки, определяет форму и содержание отношения, определяет свой выбор в проблемной ситуации. Вероятно, можно говорить о том, что жизнь конкретного человека есть ситуация постоянного субъективного выбора, которую делает человек в тот или иной момент, опираясь на сформированные особенности мотивации и самооценки, ценностные ориентации.

В этом смысле субъектная позиция личности, выступая интегративной целостной содержательной характеристикой субъекта деятельности, интегрирует в себе направленность на психическую регуляцию всех видов деятельности, в которые личность включается в процессе своей жизнедеятельности. Исследования показали, что наиболее благоприятным (сензитивным) периодом по формированию отношения к учебной деятельности, как целостной характеристики субъекта учебной деятельности, выступает переходный возрастной период от младшего школьного к младшему подростковому.

Отношение личности к деятельности – это целостная характеристика личности, обеспечивающая взаимосвязь с объективной действительностью и интегрирующая в себе отношения ко всем видам жизнедеятельности человека, в которые она непосредственно включена, объединённых общим общественно и личностно значимым содержанием.

Это теоретическое положение нашло своё подтверждение в процессе проведения эмпирических исследований, направленных на изучение отношения детей и учащейся молодёжи к различным видам деятельности, в которые они были непосредственно включены в процессе своей жизнедеятельности: учебной, учебно-физкультурной, общественно-организационной ($n > 3000$ чел.). Следует заметить, что данная закономерность имеет место только начиная с младшего подросткового возраста, то есть того периода возрастного развития, когда наиболее активно формируются особенности и качества личности. Начиная с младшего подросткового возраста, личность способна осуществлять психическую регуляцию всех видов деятельности, в которые она включается в процессе своей жизнедеятельности, в том числе отношение к себе и к другим людям.

КОНФЛИКТ КАК ПРОСТРАНСТВО СУБЪЕКТА ОТНОШЕНИЙ

Леонов Н.И.

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

nileonov@mail.ru

Разрабатывая концепцию « психологии отношений личности», В.Н. Мясищев предполагал ее широкое практическое применение в различных областях жизнедеятельности человека. Психология отношений разработана им как концепция психологии личности и методов ее изучения и воздействия на нее в целях лечения и воспитания. Заслуживает внимания вклад ученого и в конфликтологию, активно развивающуюся в настоящее время. Проблему внутриличностного конфликта активно разрабатывал В.Н. Мясищев, считая, что «конфликтная ситуация» является «психической презентацией» назревшего противоречия как внутри личности, так и между людьми. Анализ различных взаимоотношений, существующих между картиной отдельных невротических синдромов и между характером патогенных условий, позволил ему описать три основных типа невротических конфликтов: неврастенический, истерический, обсессивно-психастенический[3]. По сути своей, автор предложил свое основание для типологии конфликтов и выявил их причины. Невроз рассматривается автором как психогенное заболевание, в основе которого лежит нерационально и непродуктивно разрешаемое личностью противоречие между нею и значимыми для нее сторонами действительности, вызывающие болезненно тягостные для нее переживания. Неумение найти рациональный и продуктивный выход влечет за собой психическую и физиологическую дезорганизацию личности.

Более того, в трудах В.Н. Мясищева мы находим идеи объяснения возникающих конфликтов психосоматического характера, которые сегодня имеют широкий масштаб распространения. Так, при неврастеническом конфликте противоречие заключается в относительном несоответствии между возможностями или средствами личности и между требованиями действительности. Не умея найти правильного разрешения задач, при максимальных усилиях, человек перестает эффективно трудиться. Одновременно его организм функционально дезорганизуется, то есть, снижается внимание, повышается аффективность в поведении, нарушается деятельность сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта. Попытка вывести клиническую картину непосредственно из характера противоречия является, по мнению автора, довольно грубым упрощением. В

каждом конкретном случае необходимо учитывать комбинации противоречивых тенденций, в которых внешние и внутренние факторы участвуют в разном соотношении. Следовательно, В.Н. Мясищев обращает внимание на индивидуальный подход к рассмотрению и разрешению внутриличностного конфликта.

Интересен контекст дискуссии исследователя с представителями других психологических направлений о природе конфликтов и особенностях его протекания. Конфликт наблюдается там, где существует определенное противоречие. По традиционной психоаналитической концепции человек имеет конфликтную природу. При этом в качестве основы конфликта рассматривается столкновение двух субстанций («ОНО» и «СВЕРХ-Я»), которые не могут не столкнуться. Конфликт для человека является не случайным, а сущностным состоянием. По отношению к истории Фрейд указывал на то, что в ее основе лежит неосуществленное желание. В.Н. Мясищев соглашается с тем, что основой истерического образования являются неудовлетворенные тенденции, но при этом отмечает, что конфликт с действительностью является и следствием, и причиной относительного перевеса аффекта над логикой у истерика.

Необходимо отметить и единство в понимании природы и основ конфликта с ведущими отечественными психологами, занимающимися конфликтами в то время. Так, идея противоречия и дезинтеграции присуща трудам В.С. Мерлина. Опираясь на разрабатываемую им теорию интегральной индивидуальности, конфликт он определяет как «состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или возникновение новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности»[2,с.20].

Системный подход к пониманию конфликта, пространственно-временные его характеристики, представленные в трудах В.Н. Мясищева и В.С. Мерлина, являются теоретико-методологическим основанием исследования конфликтов на современном этапе развития конфликтологии. Это позволяет развивать новые аспекты исследования конфликтов и глубже проникать в сущность данного явления. Так, в нашем исследовании, рассматривая конфликт как системное явление, дается следующее его понимание. Конфликт-это «форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обусловленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представления-

ми, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие данного противоречия» [1, с.42]. Данное определение позволяет нам перевести проблему конфликта на операциональный уровень ее изучения и разработать конкретную программу по предупреждению, разрешению и управлению конфликтами.

Отношения человека представляют, согласно В.Н. Мясищеву, сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. Личность человека рассматривается и характеризуется В.Н. Мясищевым в первую очередь с точки зрения ее сознательных отношений к окружающей действительности. Способ включения в общественную деятельность радикально отражается на всем взаимоотношении личности и действительности. В общем виде проблему движущей силы развития личности В.Н. Мясищев рассматривал с философско-психологической точки зрения, отмечая, что развиваясь, личность не только усваивает, приобретает, осознает, приспосабливается, но и преобразовывает действительность. Этот аспект рассуждений очень важен в современных условиях развития личности, которая все больше разворачивает свое «я» в виртуальной реальности, принимая ее как объективную реальность. Неудачи в жизни, неудовлетворение потребностей, недостижение цели, неумение найти рациональный и целесообразный выход из ситуации способствуют интернет-зависимости. А это уже основание для констатации невроза, который рассматривается как психогенное заболевание, в основе которого лежит рассогласование отношений со всеми сторонами действительности.

Оптимистичен взгляд В.Н. Мясищева на процесс лечения и воспитания. Это, прежде всего, вера в возможности самой личности, которая, изменяясь, меняет и свое отношение к действительности. Социум тоже не стабилен, постоянно изменчив. Гармонизация отношений личности и социума - вот путь к психическому здоровью и восстановлению личности, к разрешению конфликтов, где личность выступает не пассивным объектом, а все более активным субъектом отношений.

Литература

1. Леонов Н.И. Конфликтология. - М.: МПСИ; 2010. - 230 с.
2. Мерлин В.С. Личность и общество. - Пермь, 1990. - 86 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М., 1995. - 195 с.

В.Н. МЯСИЩЕВ: В НАЧАЛЕ ТВОРЧЕСКОГО ПУТИ

Мазиллов В.А.

Ярославский государственный педагогический университет, г. Ярославль

v.mazilov@yspu.org

Владимир Николаевич Мясищев (1893-1973) принадлежит к числу замечательных отечественных ученых, обогативших своими трудами не только психиатрию, но и психологию. В.Н. Мясищев – выдающийся медицинский психолог, создатель теории психологии отношений человека, основатель Ленинградской школы психотерапии. Им предложена известная патогенетическая концепция неврозов, разработана система патогенетической психотерапии. Книги, написанные В.Н. Мясищевым, переиздаются, к юбилейным датам приурочены научные конференции, что свидетельствует о том, что идеи ученого по-прежнему актуальны и востребованы психологическим сообществом.

Настоящая статья посвящена анализу первой опубликованной работы В.Н.Мясищева. Большая статья молодого ученого (напомним, Мясищеву в 1914 году всего 21 год, он еще даже не окончил Психоневрологический институт, диплом получит только в 1919 году) опубликована в двух выпусках замечательного журнала «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». В биографиях и юбилейных статьях эта работа юного Мясищева, как правило, лишь упоминается [1; 4]. Действительно, очень редко бывает так, что первая работа ученого содержит значимые научные результаты и достойна специального анализа. Чаще всего такие работы имеют историческую ценность, представляя собой точку отсчета в научной биографии того или иного автора. На наш взгляд, это не вполне справедливо применительно к «случаю Мясищева». Обратимся к работе В.Н.Мясищева, имеющей, по нашему мнению, не только историческую ценность.

Прежде хочется сказать несколько слов о журнале, в котором она опубликована. Хочется обратить внимание современного читателя на тот факт, что это был *специализированный* научный журнал: он предназначался для психологов и психиатров, изучающих психику человека и духовную основу его существования. Основан журнал выдающимся ученым, одним из учителей Мясищева, великим Владимиром Михайловичем Бехтеревым – невропатологом, психиатром, психологом, рефлексологом. Широта взглядов и стремление к комплексному подходу, желание рассмотреть проблему с многих сторон В.М. Бехтерева широко известны. Поэтому совсем не удивительно, что в журнале печатались статьи по разнообразной проблематике: и по общей психологии, и по экспериментальной, и по пе-

дагогической, и по сравнительной психологии. Общественная психология, криминальная антропология, гипнотизм, педагогические вопросы находились в поле внимания авторов журнала. С 1912 года вместо гипнотизма в названии журнала появилась педология. И, конечно, в журнале публиковались многие известные русские философы и социологи. Каждый номер журнала становился событием в научной и общественной жизни. С 1911 года журнал «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» становится официальным изданием основанного в 1908 В.М. Бехтеревым в Петербурге Психоневрологического института.

Статья В.Н.Мясищева достаточно объемна (более тридцати журнальных страниц), поэтому опубликована в двух выпусках журнала [2; 3]. Содержится указание, что статья «из психологического просеминария профессора А.Ф.Лазурского», т.е. подготовлена студентом.

Итак, В.Н. Мясищев отмечает, что одной из ближайших задач характерологии является «составление естественной классификации характеров» [2, с.45]. Условием выполнения этой задачи следует считать «достаточный классификационный материал в виде возможно большого числа полных и объективно обоснованных характеристик, полученных путем изучения психики различных субъектов» [2, с.45].

Основным методом, как известно из работ А.Ф. Лазурского, является экспериментальное изучение личностей или наблюдение над ними. Однако В.Н. Мясищев ищет дополнительные методы: в его статье рассматриваются метод биографии и анализ художественной литературы. Биографический метод имеет, согласно Мясищеву, значительный недостаток, поскольку содержит материал для узкой области характерологического знания, «для изучения психики великих людей» [2, с.45]. Художественная литература представляется Мясищеву богатой сокровищницей «человеческих характеров в их наиболее ярком и типическом виде» [2, с.45]. Целью статьи Мясищева является попытка применить к человеческим характерам такой анализ, который (в противоположность к существующему в критике и публицистике) «можно назвать научно-характерологическим по преимуществу» [2, с.45]. Мясищев отвергает публицистический и литературно-критический подходы, т.к. они не обеспечивают научности. «Классификация характеров только тогда получит научную ценность, когда данные, которые лягут в ее основание, будут обоснованы, достоверны и общеприняты» [2, с.46]. Мясищев подчеркивает, что такие данные «доставляет нам характерологический анализ, обеспечивающий правильное полное освещение различных сторон исследуемой личности и единство понимания, вне которого невозможна гарантия истинности ни одного нашего взгляда» [2, с.46].

Далее Мясищев предпринимает весьма объемный сопоставительный анализ возможностей характерологического анализа и анализа литературно-критического. Автор приходит к однозначному выводу, согласно которому характерологический анализ имеет значимые преимущества перед литературно-критическим. Ограниченный объем настоящей статьи не дает возможности детально проследить аргументацию молодого ученого.

Поэтому обратимся к дальнейшим рассуждениям автора. В.Н.Мясищев отмечает, что при исследовании характера полезно пользоваться двумя точками зрения (первая, позволяющая изучать психические процессы безотносительно объективного содержания, другая – определяющая отношения человека к окружающему его миру). «В зависимости от этого разделения должны быть составлены две программы исследования – одна, руководящая безотносительным рассмотрением психики, составленная соответственно существующему подразделению психических процессов и установленным индивидуальной психологией свойствам характера или наклонностям; – другая, изучающая мир отношений субъекта, выражающийся в его интересах, понятиях и поступках, и разработанная в зависимости от различных сторон физического, психического и социального бытия» [2, с.56]. Мясищев указывает, что это разделение строго проведено в составленной профессором А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком «Программе исследования личности в ее отношении к среде», в которой указываются две различные группы проявлений: эндопсихические и экзопсихические.

Обсудив метод работы, В.Н. Мясищев переходит к основному содержанию статьи: это характеристика Николеньки Иртеньева, героя повести Льва Николаевича Толстого «Детство. Отрочество. Юность», составленная согласно программе проф. А.Ф. Лазурского, приложенной к его книге «Очерк науки о характерах» и программе, составленной профессором А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком «Программе исследования личности в ее отношении к среде».

Дальнейшее содержание статьи В.Н. Мясищева представляет собой методичное приложение научно-психологических схем к тексту повести русского классика. В результате получается развернутая психологическая характеристика персонажа, имеющая несомненную ценность.

В конце статьи В.Н. Мясищев делает важное замечание. Составленные таким образом характеристики литературных типов или, аналогичным образом, исторических личностей (автор рассматривает возможность составления характеристики персонажа, используя биографию и схемы характерологического анализа) имеют значение не только для характерологии, но и для литературы [3].

Попробуем оценить первую работу В.Н. Мясищева, участника семинария профессора Лазурского. Мясищевым предложен научный метод, который в анализируемой статье получил практически исчерпывающее обоснование.

Текст статьи свидетельствует о том, что метод Мясищева работает эффективно: представленная характеристика благодаря сочетанию психологической наблюдательности и литературного таланта классика, с одной стороны, и психологически насыщенной схеме анализа Лазурского-Франка, с другой, отличается глубиной и развернутостью. Открываются широкие перспективы использования – от обозначенных в статье Мясищева и процитированных выше до весьма очевидных дидактических. Это направление исследований не получило дальнейшего развития в школе А.Ф. Лазурского, но представляется, что вины Мясищева в этом нет абсолютно никакой: трагические обстоятельства – и личные, и социальные сыграли свою роль, как это часто бывает в истории науки.

Отметим, что в данной работе В.Н. Мясищев проявил свои лучшие качества как исследователя: методичность, скрупулезность, склонность к систематическому анализу.

Работа Мясищева имеет как выраженную научную новизну (обоснование метода, сопоставительный анализ подходов), так и вклад в развитие научной школы А.Ф. Лазурского. Отметим, что данная работа В.Н. Мясищева имеет несомненную ценность для психологии литературного творчества. Обратим внимание на то, что выявление комплекса черт и характеристик, отраженных в тексте повести, и тех, которые присутствуют в психологической схеме, но в тексте не обозначены, позволяет наметить невостробованный до сегодняшнего дня метод, позволяющий заглянуть в «творческую лабораторию писателя». Причем, обратим внимание и на это, информация, получаемая методом Мясищева имеет вполне объективный характер, что трудно переоценить.

Нельзя пройти мимо еще одного факта. В анализируемой статье неоднократно появляется тематика отношений. Случай Мясищева, вероятно, один из немногих в истории науки, когда главная тематика научных исследований определяется уже в первой работе автора. Хотя, конечно, до разработки теории отношений путь остается еще не близким.

Отметим, что интерес к анализу литературных произведений В.Н. Мясищев не утратил. По нашим сведениям, в архиве до сих пор находятся не опубликованные работы В.Н. Мясищева, посвященные значению литературы для психологии, датированные 60-ми годами прошлого века.

Видимо случай Мясищева – тот случай, когда интерес к доминирующей проблематике научного творчества сложился в ранней юности и со-

хранился в течение всего жизненного пути. Представляется, что Владимир Николаевич Мясищев в первую очередь решал для себя проблему «психология и жизнь»: он создавал такие теории, которые можно было приложить к практике. На наш взгляд, его многочисленные научные изыскания направлены на соединение научности и жизненности.

Литература

1. Карвасарский Б.Д., Подсадный С.А., Чернявский В.А., Чехлатый Е.И. Жизнь и деятельность В.Н. Мясищева (к 120-летию со дня рождения) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии № 2, 2012, с.107-112
2. Мясищев В.Н. Научно-характерологический анализ литературных типов // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии, Том XI, выпуск 3, 1914, с.45-66
3. Мясищев В.Н. Научно-характерологический анализ литературных типов (окончание) // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. Том XI, выпуск IV–V, 1914, с. 43-54
4. Стрельцова В.П. Психологические воззрения В.Н. Мясищева. – Тверь, 2009

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Позняков В.П.

Институт психологии РАН, г. Москва

pozn_v@mail.ru

В статье представлены результаты анализа развития теоретических представлений и перспектив дальнейших исследований психологических отношений человека в отечественной социальной психологии. Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (Грант № 12-06-12042).

Идея отношения – одна из фундаментальных научных идей. Ее разработка в философии, математике, логике, психологии привела к выделению специальных разделов знания, обозначаемых в каждой из названных областей знания понятием «теория отношений». Понятие отношения использовалось также в биологии при обсуждении ее методологических проблем. Наверное, нельзя найти научную дисциплину, в которой оно не употреблялось хотя бы в качестве вспомогательного, интуитивно очевидного понятия. Являясь междисциплинарным понятием, используемым целым рядом наук, понятие отношение выполняет важную гносеологическую функцию, позволяя проследить взаимосвязь мира субъективных отношений личности с миром объективных связей и отношений, существующих в окружающей действительности, в первую очередь, общественных отноше-

ний. В настоящее время «психологическое отношение» занимает одно из центральных мест в системе понятий психологической науки. Оно входит составной частью в определение наиболее важных понятий общей и социальной психологии. По своему содержанию оно пересекается с такими фундаментальными психологическими категориями как личность, сознание, деятельность, общение, взаимодействие.

Экскурс в историю. Истоки «отношения» как психологического понятия находятся с одной стороны, в философии и логике, с другой – в биологии. Выделяется логико-философская, биологическая и интроспективно-психологическая линии развития идеи отношения (Левченко, 2003). Исторически первой появилась логико-философская линия рассмотрения понятия «отношение» (Аристотель, Дж.С. Милль, М.М. Троицкий). Аристотель, например, предлагал судить о том, что такое бытие путем анализа высказываний о бытии. Он выделил десять родовых понятий: сущность, качество, количество, отношение, действие, страдание, место, время, состояние, обладание. Так, отношение было включено в число предельно обобщенных категорий. Биологическая линия развития этого понятия появилась значительно позже и состояла в описании идеи отношения организма к среде, противопоставленной изучению изолированного, оторванного от среды организма (Ж.Б. Ламарк, Г. Спенсер, Ч. Дарвин). На идею отношения организма к среде опирались при создании своих концепций представители русской психологической школы В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев. Помимо логической и биологической линий развития понятия «отношение» в XIX веке существовала и линия интроспективно-психологическая, в рамках которой это понятие употреблялось как вспомогательное, интуитивно очевидное. Научные труды и учебные пособия представителей этого направления И.Ф. Гербарта, В. Вундта, Г. Гефдинга активно использовались в учебном процессе Психоневрологического института, где преподавали В.М. Бехтерев и А.Ф. Лазурский и учились М.Я. Басов и В.Н. Мясищев.

К числу отечественных исследователей, использовавших понятие «отношение» для описания и анализа психического, принадлежит М.М. Троицкий, создавший учение о трех общих свойствах человеческого духа: относительности, соотносительности (коррелятивности) и рефлексивности. Все психические явления ученый рассматривает как «факты психических отношений». Для классификации психических отношений М.М. Троицкий использует пять независимых оснований: страдательные и деятельные; мысленные и действительные; непроизводительные и производительные; потенциальные и актуальные; прямые и возвратные. По мнению Е.В. Левченко, предложенные основания классификации психических

отношений могут быть рассмотрены как субъектно-объектные шкалы: активность – реактивность; идеальность – реальность; творчество – репродуктивность; потенциальность – актуальность; направленность на себя, на свой внутренний мир – направленность на предмет, образующие многомерное пространство психического (Левченко, 2003). Именно М.М. Троицкий первым из отечественных ученых создал психологическую концепцию, в основу которой положено понимание психических явлений как отношений. Взгляд на психическое как на систему, открытую взаимодействию с миром, понимание психических отношений как субъектно-объектных свидетельствуют о близости воззрений М.М. Троицкого и подходов других русских исследователей. Однако надо признать, что концепция М.М. Троицкого автономна, стоит особняком и не так часто попадает в поле зрения исследователей, занимающихся разработкой в психологии теории отношения. Представления современных исследователей преимущественно базируются на воззрениях В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова, и особенно на наиболее проработанной концепции отношений В.Н. Мясищева.

В.М. Бехтерев, рассматривая отношение организма к среде, полагал, что данное отношение характеризуется активностью и избирательностью, а на уровне личности становится индивидуальным, целесообразно-активным и самостоятельным (Бехтерев, 1921). А.Ф. Лазурский выделил субъективную сторону психики, связанную с работой скрытых механизмов или эндопсихику и объективную сторону – внешнюю, доступную наблюдению, включающую актуальные взаимодействия со средой, которая обозначена как отношения личности к среде или экзопсихические проявления (Лазурский, 1997). Таким образом, понятие «отношения личности к среде» означает сознательную, избирательную связь ядра психики с тем, что может противостоять ему как объект. Среда же понимается как конструируемая личностью из множества объектов действительности, отобранных отношением, создаваемая личностью из всего, к чему может относиться человек. Понятие «отношение» определялось А.Ф. Лазурским как склонность, потребность, интерес, форма типичной реакции личности. Продолжая развивать эту идею, М.Я. Басов утверждал, что организм взаимодействует не со средой вообще, а с определенной структурированной ее частью, выделение которой зависит от возможностей организма. Эту особенность взаимодействия организма со средой М.Я. Басов описывает с помощью понятия временного и пространственного радиуса среды (Басов, 1931). В связи с понятием среды М.Я. Басов рассматривает жизненно значимые или средовые отношения (объективные и избирательные), которые собственно и обеспечивают превращение объективной реальности в среду.

«Всякое отношение становится жизненно значимым для организма и, следовательно, его средовым отношением тогда, когда фактор, противостоящий организму, оказывает на него то или иное воздействие и тем оказывает свое влияние на жизнь, на развитие данного организма» (Басов, 1931, С. 71). В концепции М.Я. Басова идея отношения воплощается как идея симметричной субъектно-объектной связи, предполагающей соучастие субъектной и объектной сторон в ее создании и развитии. При этом организм и среда рассматриваются исследователем как две соотносящиеся органически целостные системы. Взаимодействие оказывается взаимодействием систем в целом, а не отдельных их частей. Поэтому как стимул, так и реакция не выступают изолированно, обособленно, но вовлекают во взаимодействие и общую ситуацию взаимодействия, фон, и общее состояние или общую установку организма. В целом, особенностью трактовки М.Я. Басовым методологического принципа отношения организма к среде является понимание отношения как взаимоотношения, т.е. соучастия его субъектной и объектной сторон в развертывании и организации деятельности.

Основываясь на идеях А.Ф. Лазурского, исходя из концепции эндо- и экзопсихики, В.Н. Мясищев, в отличие от А.Ф. Лазурского, делает акцент на втором компоненте – экзопсихике, обозначая его первоначально как мир отношений субъекта. В.Н. Мясищев предлагает свой интегральный подход в психологии. Единицей анализа в данном подходе является личность, а ключевым понятием – отношение. В.Н. Мясищев формулирует проблему психологии отношений, делает отношение предметом специального анализа: дает ему одно из первых развернутых определений. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Мясищев, 1957, с.143). Личность им рассматривается как система отношений; понятие отношения используется и при определении других психологических понятий. В структуре психологических отношений В.Н. Мясищев выделяет следующие компоненты: потребностная или конативная (как тенденция тяготения к объекту, овладения им); эмоциональная (например, привязанность, антипатия и т.п.); познавательная (интересы, оценки и убеждения). В.Н. Мясищев включает деятельность в определение предмета психологии, но подчиняет процессуальный план потенциальному, говоря об изучении личности в ее сознательной деятельности. Рассматривая в качестве предмета (объекта) отношений различные виды деятельности, В.Н. Мясищев

различает непосредственное отношение, которое определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности, а также активным или пассивным состоянием человека; и опосредствованное отношение, которое определяется местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Он считает целесообразным выделение специального раздела психологии, в котором должны изучаться цели, стремления, тенденции, интересы, оценки, идеалы, потребности, убеждения. Характеризуя личность, он говорит об ее направленности как о доминирующих отношениях, т.е. о большей или меньшей активности, реактивности, эффективности в отношении к тем или иным объектам. Во взаимоотношениях между субъектами, В.Н. Мясищев выделяет в особый вид «оценочные отношения», формирующиеся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека. Подчеркивает, что отношения человека обусловлены всей историей его развития, выражают его личный опыт и внутренне определяют его действия, его переживания, а также - общественно-историческим опытом, который является основой внутреннего мира человека. В.Н. Мясищев понимал отношение как особое состояние сознания личности, предшествующее его поведению (Мясищев, 1960). По сравнению со всеми рассмотренными нами выше системами взглядов концепция В.Н. Мясищева наиболее проработана, именно она послужила отправной точкой для современного этапа развития теории отношений.

Современный этап разработки теории отношения. Основываясь на многочисленных отечественных исследованиях психологического отношения мы предлагаем следующее обобщающее определение: психологические отношения – это феномены или характеристики сознания личности, то есть осознаваемые психические явления. Это особые состояния сознания, которые предшествуют реальному поведению и выражают готовность к этому поведению (в чем выражается мотивационная и поведенческая сторона отношений). Они включают в себя наряду с готовностью к определенному поведению когнитивный аспект, выражающийся в знании об объектах отношения, и эмоциональный аспект, выражающийся в эмоциональной оценке объектов отношения, в эмоциональных переживаниях по отношению к ним. Для психологических отношений характерно сочетание стабильности, устойчивости (по сравнению с психическими процессами и состояниями) и одновременно динамичности, изменчивости (по сравнению с психологическими свойствами). Психологические отношения выступают специальным, самостоятельным классом психических явлений. Объектами психологических отношений выступают внешние условия жизнедеятельности и активности субъекта, характеристики самой активности

и ее субъектов, представители различных социальных групп, с которыми субъекты отношений связаны различными видами взаимодействия. При этом психологические отношения выступают не просто результатом субъективного отражения объективного мира вещей и связей между ними, но являются сущностными характеристиками субъекта.

Одной из основных функций психологических отношений, наряду с отражением свойств объектов отношений и их взаимосвязей с субъектом, является регуляция социального поведения субъекта. Избирательный характер психологических отношений личности проявляется не только в избирательной направленности оценок объектов отношений, но и в реальном поведении, которое часто предполагает выбор субъектом одной из имеющихся альтернатив, связанный, в свою очередь, с процессами предпочтения и отвержения. Внутренняя регуляция социального поведения субъекта, других видов его активности, в том числе регуляция социального взаимодействия между субъектами, проявляется в поведении личности – социальных действиях и поступках (Шорохова, 2002). Так, «характер реального взаимодействия и даже сам факт его наличия в высокой степени определяется тем, как воспринимает окружающую среду субъект, т.е. какие ее объекты (элементы) значимы для него, к каким он относится нейтрально, какие им отвергаются, а какие из них и совсем игнорируются» (Журавлев, Купрейченко, 2007, С.68).

На такое свойство психологического отношения, как его «потенциальность» или скорее «интенциональность» (от лат. *intentio* – напряжение, направленность, стремление, намерение) в том или ином его аспекте обращают внимание многие авторы. Так, особое место отводится понятию «отношение» в диспозиционной концепции личности В.А. Ядова. В качестве одного из уровней в иерархической структуре диспозиций личности автор выделяет социальные фиксированные установки, поясняя при этом, что иными словами, это «аттитюд» или «отношение» по В.Н. Мясищеву (Ядов, 1979, С.109). И.Р. Сушков считает, что «под психологическим отношением следует понимать субъективную меру изменения событий, которые могут быть вызваны связью субъекта с объектом» (Сушков, 1999, С.156). Психологическое отношение выражает внутреннюю позицию субъекта по отношению к объекту. В нашем понимании, интенция психологического отношения проявляется как характеристика внутренней позиции субъекта с точки зрения ее активности / пассивности и направленности устремлений и намерений по отношению к объекту данного психологического отношения.

С.Л. Рубинштейн считал, что именно в деятельности индивид реализует и утверждает себя: как субъект - в своём отношении к объектам, им

порождённым, и как личность - в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует, с которыми он через неё вступает в контакт. «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек (другие люди). Эти два отношения взаимосвязаны и взаимообусловлены» (Рубинштейн, 1973, С.256). Выделяя субъективные отношения личности, Б.Ф. Ломов подчеркивает, что они формируются и проявляются, прежде всего, как отношения к людям. В свою очередь, отношения ко всем другим сферам действительности опосредуются именно этими субъективными отношениями (Ломов, 1984). Для того чтобы подчеркнуть субъективный, психологический характер этих отношений в отличие от объективного безличного характера отношений, в которые люди выступают как субъекты общественных, и в частности, экономических отношений, используются такие термины как «межличностные» (Андреева, 2004; Зобков, 2011, Обозов, 1979, 1990; Петровский, Платонов, 1976) или «социально-психологические» отношения (Шорохова, Платонов, Зотова, Новиков, 1977; Позняков, 2000; Сушков, 2002). В целом, использование понятия «социально-психологические отношения» для обозначения психологических отношений, возникающих между людьми в процессе совместной жизнедеятельности, взаимодействия и общения, позволяет охватить всю совокупность психологических отношений, возникающих между людьми (и межиндивидуальных, и межгрупповых), сохранив преемственность с более общим понятием «психологические отношения».

Классификация психологических отношений с точки зрения специфики их субъектов может быть представлена следующим образом: психологические отношения личности, межличностные отношения, внутригрупповые отношения, в том числе, отношения между личностью и группой и межгрупповые отношения. Последние три группы объединяются в класс социально-психологических отношений и соответствуют различным уровням организации общества как системы социальных связей между субъектами. Наиболее общий вывод, вытекающий из анализа содержания и особенностей социально-психологических отношений, состоит в том, что эти отношения не могут быть правильно поняты и объяснены, исходя только из анализа индивидуальных психологических характеристик субъектов взаимоотношений и их взаимодействия между собой. В основе социально-психологических отношений даже тогда, когда они имеют видимость межиндивидуальных отношений, лежат общественные по своей природе отношения между социальными общностями.

При таком понимании психологические отношения личности как субъекта совместной социальной жизнедеятельности, сохраняя свой статус

явлений индивидуального сознания, онтологически целостным субъектом которого выступает личность как социальный индивид, одновременно раскрываются как носители социальных явлений: ценностей, норм, оценок, социальных связей, которые формируются, воспроизводятся и изменяются не иначе как в процессе совместной жизнедеятельности личностей как социальных субъектов психологических отношений. Тем самым снимается традиционная дихотомия рассмотрения психологических и общественных отношений, при которой субъективные психологические отношения противопоставляются объективным социальным отношениям, субъектами которых выступают не отдельные индивиды, а социальные группы.

Социально-психологические отношения обязательно отражают субъективный мир личности, но они есть и результат отражения общественных и производственных отношений. При этом обусловленность социально-психологических отношений между людьми общественными, в том числе производственно-экономическими отношениями, отнюдь не является линейной и однозначной. Более правильно говорить о взаимной связи и взаимной обусловленности этих отношений в реальном поведении, общении и взаимодействии между индивидами и группами. Социально-интегративная функция психологических отношений проявляется в психологической общности социальных групп, формирующейся на основе сходства психологических отношений их представителей. Наличие такой психологической общности представителей тех или иных социальных групп и осознание ими своей принадлежности к этим группам, внутригрупповой общности, сходства и одновременно их отличия от других групп позволяет рассматривать эти социальные группы в качестве групповых субъектов психологических отношений. Отношения внутри социальных групп при этом могут рассматриваться как межличностные внутригрупповые отношения, а отношения, складывающиеся между представителями разных групп как межгрупповые социально-психологические отношения.

Заключение. Экскурс в историю показывает, что «отношение» является одной из предельно обобщенных универсальных категорий. Высокий уровень обобщенности позволяет широко использовать понятие «отношение» в разных областях знания и применительно к разным объектам и явлениям окружающей нас действительности. В психологии идея отношения приобретает особое значение, поскольку многими авторами начинает использоваться для описания самого предмета психологии и сущности психического. В тоже время, проведенный анализ современных представлений о психологическом отношении приводит нас к пониманию того, что на сегодняшний день нельзя говорить о том, что существует стройная и завершенная теория психологических отношений.

Концепция психологических отношений индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности позволяет рассматривать и исследовать психологические отношения человека, который является онтологически единственным носителем (субъектом) этих отношений, на разных уровнях. На внутриличностном уровне они рассматриваются как психологические отношения конкретной личности, индивидуального субъекта отношений. На межличностном уровне они рассматриваются как отношения между личностями, характеризующимися сходством или различиями их психологических отношений. На межгрупповом уровне они рассматриваются как отношения между личностями как представителями различных социальных групп, различающимися, в том числе, их психологическими отношениями к значимым сторонам совместной жизнедеятельности. Использование такого многоуровневого подхода в исследовании психологических отношений людей как субъектов совместной жизнедеятельности представляется существенным вкладом в развитие теории психологических отношений человека и перспективным направлением дальнейших исследований в социальной психологии.

Литература

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. 2-е изд., испр. и доп. М.; Л., 1930.
2. Бехтерев В.Н. Избранные труды по психологии личности. В 2-х т. СПб.: Алетейя, 1999.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение. Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
4. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир, 2011.
5. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997.
6. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений. СПб.: Алетейя, 2003.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
8. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. N 5. С. 142-155.
9. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т.2. С. 110-125.
10. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2000.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб: Питер, 1973.
12. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. М.: Академический проект, ИП РАН, 1999. – 448 с.
13. Шорохова Е.В. Социальное поведение личности и его регуляция // Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 105-122.
14. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. С. 106-120.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МЕТАКОГНИТИВНЫМИ ПРОЦЕССАМИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Прохоров А.О., Юсупов М.Г.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

alprokhor1011@mail.ru, yusmark@yandex.ru

Идея отношения – важнейшая фундаментальная научная идея теории В.Н. Мясищева. Фундаментальность её определяется тем, что *отношение* есть то, что связывает, объединяет, создает единое целое, целостность, кроме того, *отношение* – создает новое пространство значений и смыслов, позволяя описывать и анализировать новую сущность и целостность некогда разрозненного. Поэтому, на современном этапе развития психологии идея отношения может быть реализована с позиций целостности, субъектно-объектной связей и активности.

В этом контексте нами рассматриваются отношения между метакогнитивными процессами и познавательными психическими состояниями. В отечественной и зарубежной психологии выделяют специфический класс состояний (cognitive states), связанных с активностью познавательной сферы субъекта. До сих пор в группу познавательных состояний включают состояния, характеризующиеся доминантной активностью какого-либо одного когнитивного процесса, например, мечтательность, задумчивость и др. На основании этого критерия была создана номенклатура познавательных состояний. Однако вопрос о содержании познавательных состояний, их структуре, функциях, динамике, взаимосвязях с другими психическими явлениями, в том числе и состояниями других классов и номенклатуры, остаётся открытым. В то же время, имеются убедительные доводы для выделения класса познавательных состояний, которые *инициируются активностью не только когнитивных, но и метакогнитивных процессов*. В частности, к таким состояниям может быть отнесён ряд известных состояний, по своей сути имеющих метакогнитивные основания – состояние удивления, которое связано с встраиванием новых знаний в структуру субъективного опыта; состояние любопытства (близкого к этому состоянию – любознательности) с активизацией метакогнитивных процессов в новой ситуации, с целью понимания происходящего; состояния уверенности/неуверенности – с процессом вероятностного прогнозирования достижения или не достижения цели и др. Более того, познавательные психические состояния могут возникать в ходе рефлексии и осознания соб-

ственных знаний и опыта (то есть иметь ярко выраженные метакогнитивные основания). Тем не менее, на сегодняшний день отсутствуют теоретические и экспериментальные исследования психических состояний, связанных с деятельностью высших уровней когнитивной сферы и, прежде всего, метакогнитивных процессов субъекта.

В теоретическом плане изучение метакогнитивных оснований познавательных состояний актуально для разработки категории «психическое состояние» в целом, поскольку затрагивает проблемные вопросы феноменологии, состава, структуры, функций, динамики и классификации психических состояний и др. В прикладном плане изучение психических состояний, связанных с активностью метакогнитивных процессов, особо актуально для исследований в области психологии творчества и научной деятельности, в контексте которых человек постоянно сталкивается с необходимостью выходить за пределы имеющихся знаний, трансформировать сложившееся представление в ходе решения проблемных и творческих задач. В этом случае наибольшее значение приобретают психические состояния, сопряжённые с процессами продуктивного мышления и воображения (данные состояния имеют метакогнитивные основания, поскольку ориентированы на продуцирование нового знания, на выход за пределы известного).

Отметим, что активизация познавательных состояний в условиях учебной деятельности пробуждает интерес к обучению, способствует лучшему пониманию сущности изучаемых предметов и явлений, позволяет критически оценивать имеющиеся знания. Кроме того, психические состояния, возникающие в процессе постановки и решения проблемных задач, побуждают, направляют и регулируют познавательную активность, тем самым, выполняя функцию развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей (креативность, рефлексивность, обучаемость и др.). В то же время, несмотря на теоретическую и практическую значимость, а также большой интерес к проблеме мета-познания в психологии, метакогнитивные основания психических состояний в отечественной психологии не исследовались.

В изучении отношений между метакогнитивными процессами и познавательными состояниями мы исходим из следующих концептуальных представлений. Познавательные состояния выступают общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования. Актуализация и развитие познавательных состояний связана с деятельностью высших

уровней познавательного отражения и регулирования – метакогнитивных координаций и интеллектуальных способностей. В динамическом плане познавательные состояния выступают целостной функциональной системой, интегрирующей соматические, психические и мета-психические процессы (интегральные психические процессы: целеполагания, принятия решения, контроля и др.; метакогнитивную осведомленность и др.), взаимодействуют со смысловыми структурами сознания (ценностями, личностными смыслами, ориентациями и др), связаны с интеллектуальными способностями (когнитивные стили, уровневые свойства интеллекта, обучаемость, креативность) и другими субъектно-личностными свойствами, необходимыми для эффективного выполнения задач деятельности. Системообразующим фактором познавательных состояний выступает субъективно значимая цель (либо полезный результат), формирующаяся под влиянием актуальных мотивов деятельности и смысловых структур сознания.

По отношению к другим классам состояний, познавательные состояния обладают собственной спецификой. Их актуализация связана с субъективно значимыми ситуациями, которые могут быть характеризованы как необычные, новые, неопределенные, гипотетические. По сравнению с другими психическими состояниями, познавательные состояния обладают более высоким уровнем интеграции, поскольку, как мы полагаем, включают в свою структуру высшие уровни иерархии познавательной сферы – метакогнитивный, интенциональный и интеллектуальные способности (в том числе, и эмоциональный интеллект). Познавательные состояния актуализируются в проблемной ситуации, стимулируя интрапсихическую (когнитивную) активность, активируя интегрированные в функциональной структуре состояния широкий спектр интеллектуальных проявлений. Тем самым достигается адекватная целям деятельности включенность субъекта в решение проблемы или проблемной ситуации, разрешение которой обусловливается когнитивной регуляцией деятельности. Познавательные состояния влияют на размерность (когнитивную сложность) ментальных структур («ментальный опыт» – по М.А. Холодной), тем самым, способствуя их многомерности, репрезентативности, обеспечивая регуляторные свойства этих структур. Благодаря развивающей функции когнитивных состояний, соответствующие «процессуально-содержательные» комплексы закрепляются и сохраняются в структуре ментального опыта человека.

Познавательные состояния во многом обусловлены самосознанием личности, внутренней психической активностью, взаимодействием когнитивной и аффективной подсистем психики, тесно связаны с ценностно-

смысловой сферой и имплицитной моделью психического (знание о собственных знаниях, индивидуальных характеристиках психических процессов и др.). Поэтому методологической основой их исследования являются принципы и положения теории отношений В.Н. Мясищева, субъектно-деятельностного и системно-функционального подходов.

Познавательные психические состояния актуализируются в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания, результатом которого, как показано в наших исследованиях, является когнитивное преобразование объекта и углубление познания. Результаты показывают, что существует специфика взаимосвязи между процессуальным планом мышления и актуальными состояниями в ходе учебной деятельности студентов. Она выражается в динамике макропоказателей устойчивости и включенности во взаимодействие, в степени детерминации внешних и внутренних связей, динамике ведущих элементов в структуре когнитивных процессов и интеркорреляционных связей на различных этапах занятий, особенностях продуктивности различных параметров в структуре мыслительных процессов и пр. В частности, на первом этапе (в начале занятия) влияние на продуктивность мыслительных процессов преимущественно оказывают поведенческие характеристики состояний, на втором (середина) – физиологические подсистемы организма, в конце занятия – влияние состояний на когнитивные процессы осуществляется в основном через особенности переживаний и поведения.

Таким образом, изучение отношений метакогнитивными процессами и познавательными состояниями, анализ структурно-функциональной организации познавательных состояний, детерминированных активностью метакогнитивных процессов и релевантными этому уровню интеллектуальными свойствами субъекта (рефлексивностью, креативностью, эмоциональным интеллектом, когнитивными стилями и др.), позволит раскрыть специфику этих состояний по отношению к психическим состояниям других классификационных групп (например, эмоциональных или волевых). В рамках концепции отношений структуру, функции и динамику познавательных состояний предлагается исследовать с учётом всех уровней когнитивной организации субъекта, включающей не только традиционно выделяемые когнитивные процессы, но и уровни метакогнитивных процессов, и интеллектуальных способностей, а также интенциональных характеристик (смысловых структур), посредством которых осуществляется ориентация в пространстве ментального опыта.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОТНОШЕНИЙ

Семенов М.Ю.

ООО «Тим-Консалтинг», г. Владимир

Ast2@ya.ru

В научной психологии можно выделить 2 вектора развития: описание и изучение формальных психических процессов (восприятие, мышление, чувства и т.п.) и описание и изучение содержания психических процессов, например, восприятие себя, экономическое мышление, чувство вины. Изучение психических процессов без учета их содержания - необходимый этап развития психологии. Уход психологии от содержания в формализацию быстрее произошел для формально организованных процессов (мышление) и тормозился в случае с эмоциями из-за их многообразия.

Возврат к содержанию психических процессов, изучение влияния содержания на психические процессы – следующий закономерный этап развития психологии. Наиболее остро проблема формального и содержательного возникла в связи с исследованиями в психологии отношений, с одной стороны, и в экономической психологии – с другой.

В экономической психологии традиционно в качестве основной темы рассматривалась проблема нерациональности экономического поведения из-за влияния личности, при этом ситуация могла только усугублять базовую экономическую нерациональность. Основные модели экономики предполагали рациональность или физиологически и психофизиологически ограниченную рациональность человека. Поэтому экономическо-психологические отношения личности явились объясняющим способом нерациональности и привлекли к себе внимание исследователей.

На наш взгляд развитие психологической теории отношений следует основывать на базовых идеях, содержащихся в трудах В.Н. Мясищева и А.Ф. Лазурского.

Первая идея – выделение экзо- и эндопсихики. К экзопсихике можно отнести поведение, деятельность и отношения. Это внешняя сторона психического. Соответственно к эндопсихике мы относим ценности, мотивы, социальные установки и т.п. Соотношение экзо- и эндопсихики характеризуется генетической общностью, интегральностью психики в целом, и такое разделение носит не онтологический, а скорее гносеологический характер.

Вторая идея – это вопрос соотношения деятельности и психологического отношения. В.Н. Мясищев неоднократно подчеркивал потенциальность психологического отношения. Вслед за этой физической метафорой видов энергии мы можем говорить о процессуальном, «кинетическом» ха-

рактуре деятельности, о ее реализованности. Таким образом, деятельность и психологическое отношение являются рядоположенными понятиями. Соотношение деятельности и психологического отношения можно описывать в понятиях потенциальное и процессуальное, или, реальное, возможное и действительное.

Третья идея состоит в том, что психологическое отношение как элемент экзопсихики проецируется в эндопсихике в виде ценностей, мотивов, направленности, социальных установок, и может носить как сознательный, так и бессознательный характер (set-установки). В этом контексте в психологической науке существует достаточно разработанный методический аппарат изучения психологического отношения как в эндопсихике, так и в деятельности, но опять же через эндопсихические образования. А специальная техника изучения и описания психологического отношения как экзопсихического образования только формируется. В ряде исследований предприняты попытки систематизировать параметры описания психологического отношения, а также применить подходы из психологической теории деятельности.

Перспективными направлениями развития эмпирических исследований является изучение влияния содержания психологических отношений на специфику этих отношений, например, чем отличаются психологические отношения к деньгам и к вещам.

Таким образом, вышеназванные положения могут выступать методологическим основанием для развития концепции психологических отношений, являясь продолжением и развитием идей основателей этого направления в отечественной психологии.

Раздел второй

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Агеева З.А.

Ивановский государственный университет, г. Иваново

Коммуникативная толерантность – неизменный атрибут коммуникативной компетентности, способности устанавливать и поддерживать контакты с людьми на всех уровнях взаимодействия, включая деловое и межличностное общение. Во всех своих проявлениях коммуникативная толерантность выступает как терпимость в отношении партнера по общению, адаптация к партнеру и его принятие, обусловленные стремлением достичь взаимопонимания, согласовать разные установки, не прибегая к насилию и подавлению человеческого достоинства, не мешая свободному самовыражению «другого».

Коммуникативная толерантность является одним из важнейших феноменологических проявлений коммуникативной компетентности личности, которая, в свою очередь, рассматривается некоторыми авторами как «ядерное образование», составляющее значимый компонент во всех вариантах моделей профессиональной, социальной и личностной компетентностей. В связи с этим коммуникативная толерантность может рассматриваться как проявление психической зрелости личности.

Наблюдающийся в современном обществе рост агрессивности свидетельствует о недостаточной толерантности в отношениях, направленное формирование и развитие которой требует изучения ее психологической природы.

Для определения психологических предпосылок коммуникативной толерантности в проведенном нами эмпирическом исследовании показатели толерантности, диагностируемые по методике В.В. Бойко, сопоставлялись с разноуровневыми характеристиками личности.

Исходную базу для развития толерантности составляет специфика мотивационной сферы личности, проявляющаяся в индивидуальном своеобразии личностной направленности. Согласно полученным результатам, направленность личности на взаимодействие способствует развитию толерантности, а эгоцентрическая направленность, наоборот, тормозит ее развитие. Направленность на взаимоотношения повышает общий уровень толерантности, резко снижая склонность перевоспитывать и подгонять партнера под себя, усиливая терпимость к дискомфортным состояниям окружающих. Эгоцентрическая направленность, напротив, обуславливает высокую склонность подгонять партнера под себя и способствует повышению злопамятности и обидчивости.

Психофизиологической основой формирования коммуникативной толерантности является тип темперамента. Фундаментальные свойства темперамента – экстраверсия и нейротизм оказывают полярное влияние на развитие коммуникативной толерантности: экстраверсия облегчает развитие толерантности, нейротизм, наоборот, блокирует ее формирование. Высокий уровень экстраверсии сочетается с такими проявлениями толерантности, как способность принимать индивидуальность партнера, умение скрывать неприятное влечение, терпимость к дискомфортным состояниям партнера, некатегоричность, гибкость в оценках окружающих, незлопамятность и несклонность подстраивать под себя партнера по общению. Высокий уровень нейротизма, напротив, приводит к снижению соответствующих проявлений толерантности.

Таким образом, высокая коммуникативная активности, общительность, расширение круга и опыта общения закладывают своеобразный психологический фундамент для развития коммуникативной толерантности; в то время как интровертированность, узкий круг общения и избирательность в общении обостряют потребность в идентификации, что приводит к неспособности принимать индивидуальность, свободу самовыражения партнера и нарушает развитие толерантности. При этом нейротизм, тревожность связаны с неудовлетворением базовой потребности в безопасности, отсюда низкий уровень толерантности тревожной личности обусловлен также потребностью в идентификации, которая в этом случае носит защитный, психотерапевтический характер, ибо обеспечивает стабильность и предсказуемость коммуникативных ситуаций.

Индивидуальные особенности характера оказывают неоднозначное влияние на развитие толерантности. Благоприятную почву для развития

коммуникативной толерантности создают эмотивный и дистимный типы характера и, наоборот, неблагоприятную – педантичный и застревающий типы. Таким образом, главным характерологическим барьером коммуникативной толерантности являются ярко выраженный эмоциональный радикал в сочетании с ригидностью и самоконтролем.

Наиболее сильное негативное влияние на формирование коммуникативной толерантности оказывает застревающий тип характера. Типичных представителей данного типа характера отличает предельно низкий общий уровень коммуникативной толерантности, проявляющейся в чрезмерной склонности перевоспитывать и подгонять партнера под себя в сочетании с предельной обидчивостью и злопамятностью. Главной причиной нетолерантности такой личности является присущая ей ригидность, негибкость, не позволяющая и мешающая адаптироваться к партнеру по общению. Ригидность определяет жесткую запрограммированность собственных ожиданий в отношении поведения партнера, при которой полностью отрицается его право на спонтанность и самостоятельность поведения. Таким образом, ригидность приводит к отсутствию гибкости как в системе коммуникативных ожиданий, так и в оценке партнеров по общению, что нарушает развитие коммуникативной толерантности.

Коммуникативная толерантность отражает уровень психической зрелости личности. Высокий уровень психической зрелости, проявляющийся в позитивном самоотношении и интернальности, повышает толерантность, снижая категоричность в оценках окружающих и склонность подгонять партнера под себя.

Наиболее важными психологическими предпосылками формирования толерантности являются усиление направленности личности на взаимоотношения при ослаблении эгоцентрической направленности, высокий уровень психической зрелости в сочетании с экстраверсией, низким уровнем нейротизма и отсутствием черт ригидности (застревающего) типа в структуре характера.

Взаимосвязь параметров коммуникативной толерантности с разновысокими характеристиками личности позволяет рассматривать ее как интегральное личностное образование, характерное для психически зрелой личности и обеспечивающее гармонизацию межличностного взаимодействия.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКИХ И ТАТАР О СПРАВЕДЛИВОСТИ НАКАЗАНИЯ

Аникеенок О.А., Балякина С.О., Носова О.С.

Казанский институт Российского государственного торгово-экономического
университета, г. Казань

Anikeenok_olga@mail.ru

Представления о справедливости сформированы во всех культурах и служат для регуляции поведения членов общества. Нормы и принципы справедливости наказания (ретрибутивной или карательной справедливости), используются в ситуации назначения наказания за проступок или преступление. К. Лейнг и У. Дж. Стефан со ссылкой на более ранние исследования отмечают, что вынесение суждений, касающихся справедливости, связано с выбором принципов справедливости и с выбором критериев их применимости, однако существуют специфические установки, связанные с культурой, которые определяют применение норм права и справедливости [5, с.610-611]. Иначе говоря, индивидуальные представления о справедливости, несмотря на свою субъективность, опираются на некие культурные нормы. Но эти культурные нормы, во-первых, могут быть неодинаковыми для ситуаций разного типа, во-вторых, они могут иметь определенную специфику у разных народов, в-третьих, разные люди в разной степени усваивают культурные нормы [1].

Этические взгляды, отношения и действия индивида существенно зависят от его представления о справедливости и о том, удовлетворяет ли им действительность. Опираясь на результаты своих исследований, Е.О. Голынчик [4, с.43-45] выделила шесть функций житейских представлений о справедливости: 1) регуляции поведения; 2) оценки социальных событий; 3) влияния на эмоциональное состояние; 4) влияния на процессы социального познания и отношения к нему; 5) контроля и ощущения безопасности; 6) сохранения целостности группы.

Гипотетически можно предположить, что если существуют большие расхождения в обыденных представлениях о справедливости людей разных этнических групп, то в многонациональных трудовых коллективах могут возникнуть напряжение и как следствие конфликты. Знания особенностей представлений о справедливости могут позволить предотвращать конфликты, связанные с несправедливостью, тем самым сделать трудовой процесс более эффективным в коллективах, где работают представители разных национальностей.

Цель представленного исследования связана с выявлением специфических кросскультурных отличий и сходств представлений о справедливо-

сти наказания русских и татар, проживающих на территории Татарстана. В исследовании использовалась методика, предложенная О.А. Аникеев и Б.С. Алишевым [2; 3]. Методика предусматривала справедливое наказание виновных путем выбора из предложенного списка принципов и мер наказания в 18 жизненных ситуациях, связанных с различной тяжести нарушениями. И ситуации, и принципы подбирались с учетом ряда требований. В частности, ситуации были заранее сгруппированы по нескольким основаниям: 1) противоправные проступки и проступки, связанные с нарушением норм, как правило, не наказуемых законом ("тяжелые" и "легкие" ситуации); 2) мотивированные и случайные деяния; 3) "близость – отдаленность" нарушителя (или жертвы) от респондента.

В качестве примера приводим текст некоторых ситуаций: *«Группой молодых людей ограблена квартира Ваших знакомых»* (уголовно наказуемый поступок, где пострадавший близкий человек); *«В результате ошибки Вашего родственника произошла авария на производстве, в которой пострадали люди»* (административно и уголовно наказуемый поступок, где виновный близкий человек); *«Не снижая скорости на остановке, водитель автомашины обрызгал Вас грязью»* (поступок, где пострадавший близкий человек); *«Ваш друг, работая на чужом компьютере, случайно занес в него вирус»* (поступок, где виновный близкий человек).

Принципы в матрице формулировались на основе существующих разработок в отечественной и зарубежной научной литературе.

Для установления достоверности отличий в предпочтениях принципов справедливого распределения между группами нами использовался ϕ – критерий Фишера, который удобен для установления уровня статистической значимости отличий величин, выраженных в процентах.

В настоящем исследовании приняли участие 145 респондентов из них: 65 русских (28 мужчин и 37 женщин) и 80 татар (37 мужчин и 43 женщины). Средний возраст выборки 40.5 лет. Все респонденты работают и проживают в г. Казани и Республике Татарстан. В виду того, что представления мужчин и женщин внутри одной национальности практически не отличались, они были объединены в группы по национальному признаку.

Результаты исследования подтвердили наличие сходств и различий в представлениях о справедливости наказания в выделенных группах. В «тяжелых» ситуациях и татарские и русские респонденты отдаю предпочтение принципам наказания – «по закону» и «возмещение ущерба». Респонденты татары чаще используют принцип – «строго наказать», русские – «беспристрастность», эти принципы расположились на третьем месте. В «тяжелых» ситуация лишь одно статистически значимое отличие в исполь-

зование принципа - «беспристрастность». В русской выборке данный принцип использовался много чаще в «тяжелых» ситуациях, которые связаны с уголовно наказуемыми деяниями. Обе группы респондентов демонстрируют пристрастное отношение в выборе принципов наказания для виновных «близких» и «далеких» к ним людей, хотя и те и другие в своих ответах отмечают, что наказание не должно зависеть от отношения к человеку. Такая пристрастность резче выражена у татар.

В легких ситуациях значимых отличий гораздо меньше. Ведущие места занимают принципы: «словесное порицание», «возмещение ущерба», «учет обстоятельств», «не надо ни кого наказывать». В силу того, что существенных отличий в представлениях о ретрибутивной справедливости в бытовых вопросах связанных с нормами наказания в основном нет, то, следовательно, в смешанных трудовых коллективах данное этическое представление не приводит к конфликтам между группами татар и русских, связанных с несправедливым наказанием.

В группах объединенных по национальному признаку на основе анализа выборов принципов и норм справедливого наказания в «тяжелых» ситуациях существует как минимум четыре подгруппы с ментальными образами справедливого наказания с опорой на: *закон, объективность, возмещение ущерба, беспристрастность*. Первая подгруппа определяет справедливое наказание, с одной стороны, ориентируясь на закон и строгость наказания, не задумываясь, справедлив ли закон, одновременно уходит от ответственности. Вторая подгруппа связывает понимание справедливого наказания с основополагающим принципом уголовного права индивидуализацией наказания, под которым подразумевается учет личности наказуемого, последствий деяния, мотивов, обстоятельств и пр. Третья подгруппа отражает систему правовой практики и древних традиций, компенсировать пострадавшему моральный и материальный ущерб. Четвертая подгруппа во главу справедливого наказания ставит беспристрастное отношение к виновному, полагая, что несправедливое наказание как жесткое, так и слишком мягкое обусловлено личными симпатиями/антипатиями или какими-либо интересами лиц осуществляющих правосудие, что приводит к несправедливому наказанию.

В «легких» ситуациях представления о справедливости наказания позволяют выделить как минимум три подгруппы респондентов в каждой из исследуемых групп. Самые большие подгруппы в обеих выборках связывают справедливость наказания с *его мягкостью и отказом от наказания*. Далее выделяются подгруппы, ориентирующиеся на возмещение *материального* ущерба и *объективность*.

Представления татар и русских, проживающих на территории Татарстана, о ретрибутивной справедливости определяются существующими социально-культурными нормами, принятыми в обществе, и содержат больше сходств, чем различий, что позволяет говорить о наличии в них универсальных компонентов. Сходства между изучавшимися этническими группами в представлениях о ретрибутивной справедливости проявляются, во-первых, в существовании нескольких ментальных образов справедливо-го наказания; во-вторых, в предпочтении для разных типов ситуаций специфических, но одинаковых в двух этнических группах принципов наказания. В частности, в группах на выбор принципов наказания влияет фактор «свой – чужой», однако характер этого влияния имеет некоторые различия.

Литература

1. Алишев, Б.С., Аникеенок, О.А. Студенты о справедливости в сфере распределения // Социологические исследования.–2007.– №11. – С.103-110
2. Алишев Б.С., Аникеенок О.А., Крючкова А.И. Особенности восприятия справедливости наказания в разных культурах // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С.44-56
3. Аникеенок О.А. Диагностические решетки для изучения представлений о справедливости // Методы изучения социальных и ценностных представлений студентов. Методические рекомендации / Под ред. Б.С.Алишева. – Казань: Изд-во "Данис" ИПП ПО РАО, 2006. – С.27-33
4. Голынчик, Е.О. Социальные представления о справедливости как составляющая правосознания: дис...канд.псих.наук: 19.00.05. – М., 2004, – 175с.
5. Лейнг К., Стефан У.Дж. Социальная справедливость с точки зрения культуры // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – С.598-655

АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аржаных И.Е.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
mielophone2004@mail.ru

Современное общество подошло к пониманию того, что проблемы самосохранения, выживания, самореализации, их возможность и невозможность выходят на уровень первоочередных социальных задач.

В науке собрана достаточно достоверная экспериментальная база, подтверждающая возможности влияния методов психотерапии на факторы социальной адаптации людей разных статусов, возрастов, профессий. Как научить людей радоваться жизни, как сделать так, чтобы «не работали» факторы, из-за которых у человека опускаются руки в профессиональной

деятельности, в личных взаимоотношениях, как применить теорию на практике, как использовать академические знания в прикладном аспекте? Спектр очевидных вопросов может стать основой исследования влияния метода арт-терапии на социальную адаптацию в юношеском возрасте.

Объектом исследования стала социальная адаптация участников арттерапевтического тренинга – студентов Владимирского государственного университета, имеющих возрастной диапазон 18-23 лет. Группа состояла из 20 женщин.

Реализация деятельности эксперимента потребовала выдвижения следующих задач:

1. оценить уровень социальной адаптации до экспериментального воздействия;
2. провести 4-х месячный (16 занятий) арттерапевтический тренинг;
3. оценить уровень социальной адаптации после экспериментального воздействия.

Для оценки факторов социальной адаптации использовались следующие методики: «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонда; исследование уровня субъективного контроля; диагностика уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюстона; диагностика самооценки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина; методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана.

Диагностика социальной адаптации участников тренинга осуществлялась до и после тренинга.

Результатом арттерапевтического тренинга стало: снизился уровень реактивной и личностной тревожности, уровень невротизации, уровень субъективного одиночества, уровень эскапизм; повысился уровень адаптивности, уровень эмоционального комфорта. По другим факторам изменений не наблюдалось.

Вывод: арттерапевтическое воздействие эффективно в отношении таких факторов как тревожность, невротизм, субъективное одиночество, адаптивность, эскапизм, эмоциональный комфорт.

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЁЖИ К РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ СЕМЬИ

Артамонова Е.Р.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
art1960.2@yandex.ru

В настоящее время существует ярко выраженный социальный запрос на оптимизацию жизнедеятельности семьи, так как имеется ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни семьи и в

психологических особенностях межличностных взаимоотношений членов семьи.

В современном мире понятие «отношения», определяемое как субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой, используется во многих сферах жизнедеятельности человека. При интерпретации терминов «брак» и «семья» большинство исследователей также используют понятие «отношения». Так, современные ученые определяют брак как исторически изменяющуюся форму отношений между мужчиной и женщиной, а семью рассматривают как более сложную систему взаимоотношений, чем брак, поскольку она объединяет не только супругов, но и детей, а также других родственников или просто близких супругам и необходимых им людей. При этом брак является общественным механизмом, предназначенным для регулирования и управления многочисленными человеческими отношениями.

С целью выявления отношения молодёжи к реализации основных функций семьи нами было проведено анкетирование юношей и девушек в возрасте от 18 до 30 лет, учащихся высших и средних специальных учебных заведений города Владимира и Владимирской области (в общей сложности более 300 человек). Анкета разработана под руководством кандидата психологических наук Н.А. Цветковой.

Анализ результатов, полученных в ходе анкетирования, выявил, что подавляющее большинство респондентов (94 %) желают иметь свою семью. При этом 95% участников анкетирования создание семьи связывают со стабильным браком, понимая под «стабильным» брак в течение всей жизни. Высокий удельный вес опрошенных (86%) верят, что создание стабильного брака («брака на всю жизнь») возможно. Это свидетельствует о высокой ценности семьи для современной молодёжи и значимости для них создания собственной стабильной семьи.

Семейная жизнь предполагает выполнение определённых функций, обязанностей, семейных ролей. Традиционно одной из важнейших функций российской семьи является хозяйственно-экономическая функция. Сравнительный анализ результатов анкетирования показал, что отношения молодых людей к реализации хозяйственно-экономической функции современной семьи выглядят противоречиво. Большинство респондентов (80 %) считает главным принципом управления в семье – равноправие, в том числе, и равноправие в распределении супругами общих доходов (66 %), планировании семейного отдыха (85 %), а ответственными за материальное обеспечение семьи – мужа (41 %) или обоих супругов (46 %).

Но в то же время, позиция современной молодёжи в отношении работы замужней женщины такова: помимо заработков, жена, так же, как и

муж, должна делать карьеру (32 %); женщине следует работать, если это не противоречит интересам семьи (22%); домашняя работа – это женская обязанность, но муж должен помогать (37%); домашняя работа должна распределяться между мужем и женой в зависимости от загруженности на работе (29%); уход за детьми и их воспитание - это в равной степени материнская и отцовская обязанность (66%).

Наиболее значимыми для стабильности семьи и семейного счастья участвующие в анкетировании молодые люди назвали любовь партнёров друг к другу (68%). На второе место они поставили взаимопонимание (22%), на третье – материальные условия (20, 62%), на четвёртое место – уважение (11,21%), на пятое – ответственность (11,21%).

Такое условие семейного счастья как наличие детей ставится респондентами на десятое-одиннадцатое место в иерархии условий семейного счастья. Это свидетельствует о наличии проблем, в том числе и психологических, связанных с формированием отношения к родительству современной молодёжи. Психологические аспекты решения сложившейся ситуации видятся в формировании эмоционально-мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов готовности к реализации репродуктивной функции семьи.

Полученные данные о психологической неготовности к реализации репродуктивной и воспитательной функций семьи подтверждаются результатами анализа отношения молодых людей к иерархии причин семейного неблагополучия. На первое месте они ставят супружескую неверность (34%), на второе – отсутствие взаимопонимания (19%), на третье – неподготовленность к семейной жизни и нетерпимость супругов друг к другу (14%) и несходство характеров (14%). Такая причина как отсутствие детей не вошла в первую пятёрку значимых причин семейного неблагополучия.

Самыми значимыми в иерархии условий семейного счастья и причин неблагополучия в семейной жизни молодёжь называет факторы, связанные с реализацией коммуникативной функции семьи. Это реалии уже многих десятилетий существования семьи в советской и постсоветской России. Но принятие высокой ценности общения для семейного благополучия и личностного роста не подкрепляется необходимой осведомлённостью о закономерностях межличностного взаимодействия и эффективных способах его реализации.

Настораживает тот факт, что, по мнению 26% респондентов, конфликты ведут к большему пониманию между членами семьи, а 42% – ответили, что – они не способствуют взаимопониманию. Налицо отсутствие знаний о функциях конфликтов в семейных взаимоотношениях и других вопросах психологии семейных отношений.

Проведённое исследование свидетельствует о том, что за последние десятилетия заметно возросло значение такой функции семьи как эмоциональная поддержка и принятие, которая реализует потребность человека в любви. В современном обществе любовь является сущностной характеристикой отношений в семье, заключение браков определяется, в первую очередь, наличием любви между супругами. Впрочем, и причины разводов в значительном числе случаев лежат в области эмоционально-личностных отношений супругов: всё чаще супруги при разводе ссылаются на утрату чувства любви и эмоциональной близости, отсутствие эмоциональной поддержки и взаимопонимания.

ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ И СЕМЬЕ

Белановская М.Л.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Белоруссия, г. Минск
Marina-bela88@rambler.ru

Брачно-семейные отношения представляют интерес для исследователей, поскольку семья является одним из пяти фундаментальных институтов общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении.

Исследователи различных сфер приходят к единому выводу, что семья – один из важнейших коммуникационных узлов любой из систем человеческих связей. Это обусловлено в первую очередь тем, что весь нормальный жизненный круг человека связан именно с семьей. Присматриваясь к феномену семьи нельзя не заметить, что многие институты человеческой жизни обретают свою прочность и благоприятный человеческий климат именно благодаря тем навыкам дружеского общения, заботы и взаимной ответственности, построения продуктивных отношенческих паттернов, которые слагаются именно в семье [2].

Семья является самой сплоченной и стабильной ячейкой общества. На протяжении своей жизни человек входит в состав множества самых разных малых групп – в группу сверстников или друзей, школьный класс, трудовой коллектив, спортивную команду – но лишь семья остается той группой, которую он никогда не покидает. Именно этот факт придает семейной системе столь важную роль в формировании у детей здоровых установок на их будущий брак и собственную семью.

Ребенок в условиях адекватно функционирующей семьи высокоадаптивен, имеет комплиментарные образы отца и матери, позволяющие

сделать правильный брачный выбор и воспроизвести адекватные родительские отношения в собственной семье. Дети в неполных семьях не имеют для идентификации полноты взаимодополняющих образов, вследствие чего у них не развиваются необходимые для семейной жизни свойства личности. Кроме того, нарушение условий развития ребенка, эмоциональная депривация и фрустрация потребностей приводят к задержке развития, а в особо тяжелых случаях – к формированию отрицательных эмоциональных установок на семью и разрушительных тенденций, которые могут мотивировать дезадаптивные и деструктивные формы поведения [1]. Стиль эмоционального общения в семье, в котором доминируют негативные эмоции, постоянная критика, унижение, устрашение, неверие в способности и возможности членов семьи ведет к снижению самооценки и самоуважения, росту внутреннего напряжения, тревоги, агрессии и, как следствие, к невротическим и психосоматическим расстройствам [3]. Все это приводит к неспособности адаптироваться к требованиям окружения, а также к дезадаптации в будущей семейной жизни [1].

Изучение отношения молодых людей к браку и семье является особенно актуальным в контексте сегодняшней демографической ситуации. В последние десятилетия в институте семьи все чаще наблюдается усиление деструктивных тенденций: неуклонно увеличивается число разводов и неполных семей, возрастает численность молодых людей, осознанно отказывающихся от заключения брака, снижается престижность семейной жизни, утрачиваются ценности семейных отношений. Несомненную значимость данный вопрос приобретает в связи с тем фактом, что человек склонен копировать паттерны коммуникации и применять эти привычные для него паттерны во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе и при построении новой семейной системы. А это, в свою очередь, является значимым фактором риска существования здоровой и нормально функционирующей семьи и определяет необходимость научного поиска системы факторов, определяющих успешность существования семьи и минимизации актуальной демографической тенденции.

С целью изучения отношения девушек к браку, семье, своим отцу и матери, к себе и к своему будущему, сексуальным отношениям, а также отношения к противоположному полу, была использована методика Сакса-Леви «Незаконченное предложение».

В исследовании принимали участие студентки 2-4 курсов Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск) и Барановичского государственного университета (г. Барановичи). Общее количество респондентов – 120 девушек в возрасте от 18 до 30

лет. В процессе исследования испытуемые были разделены на две группы: девушки юношеского возраста и девушки возраста ранней зрелости.

Для оценки значимости различий по переменной возраста девушек был использован U-критерий Манна-Уитни. Анализ статистических результатов показал отсутствие значимых различий между выборками, что может говорить об общих для всех респонденток тенденциях в их системе отношений к каждому из изученных аспектов. Результаты отношения девушек к каждому из изученных аспектов по методике Сакса-Леви «Незаконченное предложение» представлены на рисунке 1.

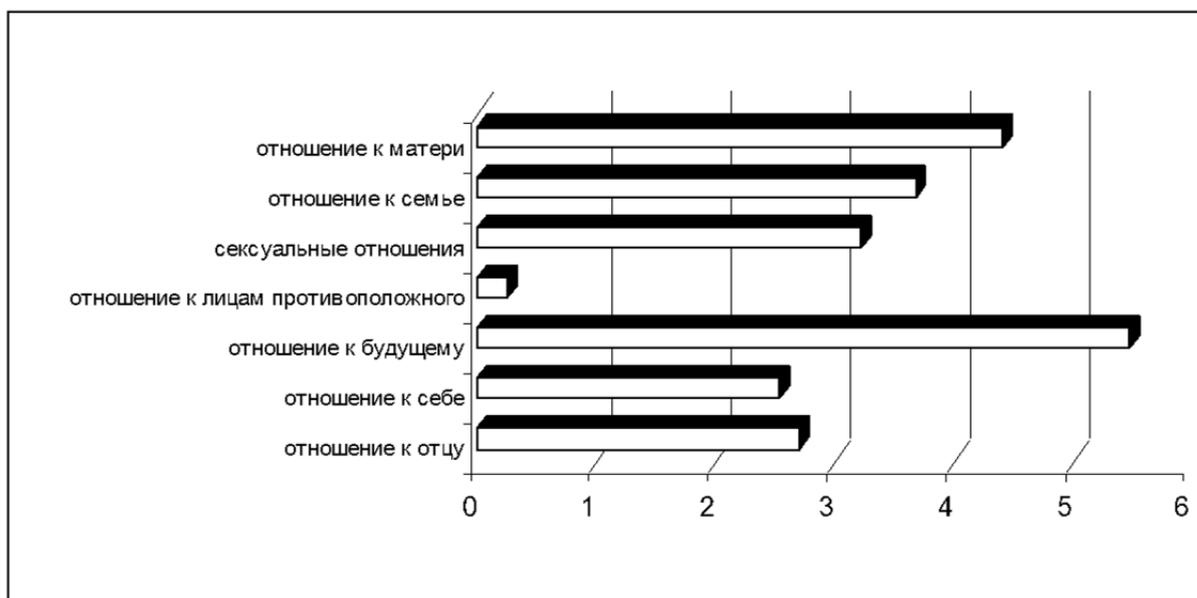


Рисунок 1. Отношения респонденток к своим отцу и матери, к себе и к своему будущему, к противоположному полу, к браку, семье и сексуальным отношениям

По аспекту отношений девушек к своим родителям анализ средних значений показал следующие результаты: для респонденток характерно позитивное отношение к своему отцу ($x_{cp.}=2.7$); к матери отношение определяется как очень хорошее ($x_{cp.}=4.4$). Данный результат свидетельствует о эмоциональном принятии девушками обоих своих родителей и о хороших отношениях с ними, а также о лучшем отношении девушек к своим матерям, нежели к отцам.

По аспекту отношения девушек к себе подсчет среднего балла свидетельствует о позитивном отношении студенток к самим себе, своим достижениям, способностям и возможностям ($x_{cp.}=2.5$). Группа предложений, характеризующая аспект отношений девушек к своему будущему, была оценена как «очень хорошее» ($x_{cp.}=5.5$). Высокий балл по данной группе вопросов свидетельствует о позитивном взгляде девушек на свое будущее, ожидание в своей жизни только лучшего и отсутствие страха перед будущим.

По результатам анализа данных по аспекту отношения девушек к про-

тивоположному полу, было выявлено, что респондентки безразлично относятся к лицам противоположного пола ($x_{\text{ср.}}=0.2$). Такое нейтральное отношение к молодым людям может негативным образом сказываться на процессе выбора брачного партнера девушками. Закономерным процессом добрачных отношений является идеализация партнера на начальных этапах взаимодействия с ним. Отсутствие же положительных эмоций по отношению к лицам противоположного пола, как потенциальным партнерам, обуславливает сложность брачного выбора.

По аспекту отношения к своей семье подсчет среднего балла ($x_{\text{ср.}}=3.7$) свидетельствует об очень хорошем отношении студенток как к своей семье, так и к семейной системе в целом, а также к семье, как значимой единице функционирования общества.

По аспекту отношения девушек к браку и сексуальным отношениям, было выявлено, что респондентки позитивно относятся к данному блоку характеристик ($x_{\text{ср.}}=3.2$). Данный результат свидетельствует об эмоциональном принятии студентками брака и сексуальных отношений как важного аспекта своей жизни.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно утверждать, что существуют общие для всех студенток тенденции в их системе отношений к каждому из изученных аспектов. Группы вопросов об отношениях респондентов к матери, к своему будущему и к семье, характеризуются высокой положительной системой отношений. По аспектам отношения к отцу, к себе, к браку и сексуальным отношениям, выявлена средне положительная система отношений. Лишь одна группа вопросов, отношения к противоположному полу, характеризуется безразличием респонденток. Возможно, это связано с наличием у части девушек неудовлетворительного опыта предыдущих и актуальных отношений, а также отсутствием реальных отношений с молодыми людьми. Такое нейтральное отношение к молодым людям может негативным образом сказываться на процессе выбора брачного партнера студентками. Негативных отношенческих оценок выявлено не было.

Образ потенциального брачного партнера, в целом, можно определить как нереалистично положительный. Девушки чаще всего имели четкие представления о том, каким бы они хотели видеть своего будущего брачного партнера. Однако, следует отметить определенное противоречие между положительным образом потенциального супруга и безразличным отношением к противоположному полу, выявленным у респонденток в ходе исследования. Следствием данной тенденции являются сложности при поиске и выборе реального партнера, трудности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с реальным человеком, имеющим ши-

рокий спектр личностных характеристик. Полученные результаты требуют дальнейшего осмысления, а также могут стать основой для проведения просветительской работы среди молодежи, особенно девушек, по вопросам построения эффективного личностного взаимодействия с лицами противоположного пола.

Литература

1. Олифиревич Н.И., Велента Т.Ф., Зинкевич-Куземкина Т.А. Терапия семейных систем. – СПб.: Речь, 2012. – 570 с.
2. Рашковский Е.Б. Феномен семьи (междисциплинарные заметки) // Вопросы философии. – 2010. – №10. – С. 27-35.
3. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К РЕБЕНКУ В СЕМЬЯХ С ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫМИ И НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ СУПРУГОВ

Бобченко Т.Г., Басарукина Н.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

ta-bobchenko@mail.ru

В настоящее время институт семьи претерпевает изменения. Во второй половине XX века в странах Европы, включая Россию, исследователи констатировали кризис моногамной семьи и связали его с социальными изменениями в обществе. Семья, с одной стороны, выступая целостным образованием, включена в качестве социальной подсистемы в более широкую систему общественных отношений. С другой стороны, семья как система включает в себя целый ряд подсистем, таких, например, как подсистемы супружеских отношений, детских отношений, родительских (родительско-детских и детско-родительских) отношений. В настоящее время семья рассматривается как самоорганизующаяся социальная система при усложнении структурной организации социума.

Сегодня, говоря о кризисе семьи, основными признаками ее трансформации считают: снижение численности браков и рождений; увеличение возраста вступления в брак и рождения первенца; увеличение браков, не оформленных юридически; увеличение числа внебрачных детей. Эти изменения западными исследователями были названы вторым демографическим переходом, поскольку они представляют собой качественно новое демографическое поведение.

В работах, посвященных семейным отношениям, Т.В. Андреева, О.А. Карабанова, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер выделяют и описывают различные аспекты незарегистрированных отношений между супругами: причины распространения, доводы «за» и «против» неофициального брака, проблемы фактического брака, особенности отношений супругов. Как показал анализ литературы, в зарегистрированном браке взаимоотношения супругов характеризуются психологической совместимостью супругов и взаимопониманием, социальной активностью, что формирует высокую удовлетворенность браком и поддерживает долговременные стабильные супружеские отношения. Супруги ориентированы на уважение традиций, смысл жизни и ее разнообразие. В незарегистрированном браке взаимоотношения супругов характеризуются меньшей психологической совместимостью супругов, доминированием и открытостью, эмоциональной нестабильностью, рассогласованием их социальной активности, что компенсируется согласованностью систем ценностей супругов, ориентированных на независимость. Женщины проявляют большее уважение, понимание и альтруизм, чем мужчины. Удовлетворенность браком ниже, чем в официальном браке, что способствует нестабильности и краткосрочности супружеских отношений.

Однако такие публикации не содержат описания особенностей детско–родительских отношений, в частности, отношений матери и ребенка в семьях, не состоящих в браке. Проведение подобных исследований мы считаем актуальным, поскольку в семейных отношениях изначально происходит формирование личности ребенка, способов построения им отношений с окружающими, складываются представления об отношениях мужчин и женщин, супругов, родителей и детей.

Объектом проведенного нами исследования стали детско-родительские отношения, предметом – отношения матери и ребенка в семьях с зарегистрированным и незарегистрированным браком. Исследование было проведено с целью выявить различия в отношении матери к ребенку и ребенка к матери в семьях с зарегистрированным и незарегистрированным браком. Гипотезы исследования состояли в том, что:

1. существуют различия в типе отношений матери к ребенку и уровне выраженности характеристик взаимодействия матери с ребенком в семьях с зарегистрированным и незарегистрированным браком,

2. существуют различия в особенностях восприятия ребенком отношений с матерью в семьях с зарегистрированным и незарегистрированным браком.

Для решения поставленных задач применялся комплекс взаимодополняющих и взаимосвязанных методов исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования, тестирование с подбором блока психодиагностических методик (методика «Тест – опросник родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столин, тест «Кинестетический рисунок семьи» Р.Ф. Беляускайте, методика «Взаимодействие родитель – ребенок» Марковской И.М.), F -критерий Фишера для сравнения непараметрических данных.

Экспериментальной базой исследования стало МБДОУ «Центр развития ребенка–детский сад № 102» г. Владимира. В исследовании приняли участие 40 семей: 20 из них состоят и 20 не состоят в браке, дети в возрасте 6-7 лет, посещающие подготовительную группу детского сада. Средняя длительность совместного проживания супругов – 7 лет, возраст матерей от 24 до 32 лет.

Проведенное исследование подтвердило выше обозначенные гипотезы о существовании различий в отношении матери к ребенку и о восприятии ребенком материнского отношения в семьях с зарегистрированным и незарегистрированным браком ($p \leq 0.05$).

Женщины, не заключившие брак, склонны использовать такой тип отношения к ребенку как «Кооперация» (опросник А.Я. Варги и В.В. Столина). У матерей не состоящих в браке по шкале «Кооперация» высокий и средний тестовые баллы набрали 90% из общей выборки, низкие же баллы лишь у 10%. Содержательно этот тип родительского отношения раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных, доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах ($\varphi^*_{эмп} = 2.9$, $p \leq 0.05$). Матерям, не состоящим в зарегистрированных отношениях, присущ низкий контроль относительно ребенка, что можно рассматривать как проявление доверия к ребенку или стремлением мамы привить ему самостоятельность ($\varphi^*_{эмп} = 3.415$, $p \leq 0.05$). Они склонны к сотрудничеству, что является следствием включенности ребенка во взаимодействие с матерью, признания его прав и достоинств (методика И.М. Марковской).

Отношение к ребенку женщин, состоящих в браке, характеризуется как «Симбиоз» (опросник А.Я. Варги и В.В. Столина). Содержательно эта тенденция описывается так — мать стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни

($\varphi^*_{эмп} = 2.5$, $p \leq 0.05$). Она постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ей кажется маленьким и незащищенным. Тревога матери повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле она не предоставляет ребенку самостоятельности никогда. У матерей состоящих в браке более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности. Они чаще проявляют авторитарность или попустительский стиль воспитания (методика И.М. Марковской).

Восприятие детьми отношений с матерью в семьях, состоящих в браке (методика Р.Ф. Беляускайте) имеет более благоприятные тенденции, чем восприятие детей из семей, не состоящих в браке. На рисунках детей чаще изображены все члены семьи, объединенные общим делом, держащиеся за руки, что является показателем благополучия и комфортной обстановки в семье. В рисунках детей из семей, не состоящих в браке, чаще встречаются признаки напряженной семейной ситуации, конфликтных, дистанционных отношений с матерью. Часто дети изображают на рисунке одну мать, что свидетельствует о безусловной значимости фигуры матери в эмоциональном мире ребенка и говорит о том, что личность матери является центральной в семье.

Дети, чьи родители зарегистрировали брак, испытывают большую привязанность, доброжелательность относительно матери, а признаки тревожности и враждебности в отношениях практически отсутствуют. Дети, из семей, не состоящих в браке, испытывают в большей степени контролирующее поведение со стороны матери. Они чувствуют мелочную опеку и навязчивость, ограничение их свободы (методика И.М. Марковской).

Качество детско-родительских отношений зависит от многих факторов и оказывает значительное влияние не только на психическое развитие ребёнка, но и на его установки и поведение на стадии взрослости. Как показало проведенное нами исследование, одним из важных факторов является наличие-отсутствие официальной регистрации брака.

Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. - СПб.: Речь, 2005. - 244 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. - СПб.: Речь, 2001. - 144 с.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф.дис... канд. психол. наук. - М., 1987. - 26 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2005. - 320 с.
5. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. - М.: Моск. психол. - соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 928 с.
6. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2001. - 656 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УМВД РОССИИ, ЗАНЯТЫХ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Винарчик Е.А.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

psyho-vlgu@mail.ru

В последние десятилетия обострилась проблема сохранения толерантности и ее повышения в условиях нестабильных межэтнических отношений, случаев расизма, увеличения числа антропогенных катастроф, тяжких преступлений, связанных с насилием против личности, появления «горячих точек» в различных регионах планеты. Именно принцип толерантности признается в настоящее время нормой цивилизованного компромисса, взаимодействия разных людей с разными вкусами, взглядами, ценностями.

В нашей стране на государственном уровне была принята федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» [2]. Поскольку современная проблематика терпимости и толерантности поддерживается интересом к развитию сотрудничества, созидания, ненасильственного взаимодействия на разных уровнях решаемых вопросов и, принимая во внимание тот факт, что нетерпимость общества – это слагаемое нетерпимости его граждан и что толерантность, как правило, порождает толерантность, интолерантность, как правило, порождает интолерантность, становится очевидной актуальность проблемы профилактики интолерантности сотрудников органов внутренних дел, т.к. именно они являются первыми представителями власти и правопорядка, вступающими в непосредственное взаимодействие с гражданами нашего общества и обеспечивающими правопорядок в зонах межнациональных конфликтов.

Анализ принятых на сегодняшний день определений понятия «толерантность» позволяет рассматривать ее в трех аспектах: во-первых, «овладение толерантностью как общечеловеческой ценностью»; во-вторых, как культуру толерантного сознания; в-третьих, отношение к окружающей действительности, воплощающееся в доминанте отказа от агрессии в реальном поведении [1].

Толерантность является важным профессиональным свойством личности, от того насколько толерантны члены трудового коллектива, зависит и эффективность деятельности, и социально-психологический климат в коллективе. Этим положением еще раз доказывается практическая значимость данного исследования, поскольку профилактика интолерантности

сотрудников в конечном итоге может являться одним из основных средств обеспечения благоприятного социально-психологического климата в служебном коллективе.

В настоящее время актуальной является проблема повышения эффективности деятельности органов внутренних дел по обеспечению правопорядка и борьбе с проявлениями экстремизма и расизма в нашем обществе, в основе которых лежат крайние формы проявления интолерантности граждан.

Это позволяет говорить о важности диагностики толерантности сотрудников при приеме на работу и поддержания высокого уровня толерантности в процессе профессиональной деятельности сотрудников УМВД России.

Было проведено тестирование сотрудников *Управление Министерства внутренних дел России по г. Владимиру*. На основании результатов проведенного исследования и их сравнительного анализа есть возможность утверждать, что участковые уполномоченные выступают более общительными: охотно вступают в контакты, любят находиться среди людей, открыты. Для них характерны социальная предприимчивость, инициативность, наличие чувства юмора. Они успешны в видах деятельности, связанных с активным взаимодействием с людьми. Сотрудники Мобильного отряда особого назначения, напротив, в ситуации общения предпочитают оставаться незаметными.

Способность участковых к эмпатии развита сильнее, что выражается в их чувствительности к нюансам взаимоотношений, понимании чувства других, оптимистичному взгляду на вещи. Они отзывчивы, их легко принимают окружающие. При этом их манера общения носит активный характер, а не сводится к пассивному сопереживанию. У сотрудников Мобильного отряда особого назначения выявлены более низкие показатели по этой шкале, что может быть свидетельством их меньшей способности к сопереживанию, скептического отношения к намерениям окружающих, недостаточного понимания своих чувств и желаний, суженного круга интересов.

Кроме того, результаты исследования позволяют говорить о более высокой социализации участковых, их большей приверженности общепринятым нормам и дисциплинированности. Однако здесь необходимо иметь в виду, что слишком высокие показатели по шкале «Социализация» могут свидетельствовать об излишней придирчивости к окружающим, нетерпимости к чужим недостаткам и слабым сторонам (напомним, что 40%

испытуемых в выборке участковых получили результаты выше средних). Данные качества являются характерными для интолерантных личностей.

Испытуемые первой выборки показали себя в исследовании более терпимыми к чужим убеждениям и ценностям, даже если они отличны и противоположны их собственным. Они относительно свободны от конфликтов и психологических проблем, искренни, рассудительны и тактичны. Им свойственен реализм ожиданий, интеллигентность и интерес к познавательной деятельности. Сотрудники Мобильного отряда особого назначения менее терпимы, недоверчивы, склонны во всем обвинять окружающих (экстрапунитивны); часто испытывают враждебные мстительные чувства.

У участковых уполномоченных выше развита способность понимать и принимать индивидуальность других людей, однако, они чаще, чем полицейские Мобильного отряда особого назначения стремятся переделать, перевоспитать своего партнера, хотят подогнуть партнера под себя, сделать его удобным. Сотрудники Мобильного отряда особого назначения чаще, чем участковые, оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, рассматривают себя в качестве эталона. Кроме того, они гораздо более категоричны и консервативны в оценках людей, а именно: современной молодежи, «новых русских», представителей некоторых национальностей, деловых партнеров с низким профессиональным уровнем. Кроме того, полицейские – бойцы менее чем участковые способны скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров.

В умении прощать партнеру его ошибки, неловкость существенных различий между показателями двух выборок не обнаружено. Сотрудники Мобильного отряда особого назначения более нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер. Это означает в частности, что они осуждают людей, которые «плачутся в чужую жилетку», внутренне не одобряют коллег, которые рассказывают о своих болезнях, стараются уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь, без особого внимания выслушивают исповеди друзей, а иногда им нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.

И, наконец, выявлена более высокая способность участковых приспособляться к характерам, привычкам, установкам и притязаниям других людей. В сравнении с участковыми уполномоченными полицейские Мобильного отряда особого назначения оказались более терпимыми, у них гораздо выше развита способность сохранять спокойствие, умение слу-

шать собеседника, они более альтруистичны, в меньшей степени склонны осуждать других.

Участковые уполномоченные в сравнении с полицейскими Мобильного отряда особого назначения отличаются большим чувством юмора, они более расположены к другим, более чуткие, тактичные. Сотрудники, занятые профилактической деятельностью больше доверяют людям, они способны к сопереживанию, к самокритике, более любознательны, более терпимы к людям другой национальности.

Наряду с этим, можно выделить те черты толерантной личности, степень выраженности которых в двух выборках является приблизительно равной. Это такие черты как уважение прав других, тактичность, доброжелательность, ответственность, способность к сотрудничеству.

Выявленные различия в параметрах толерантности позволяют говорить о том, что специфика экстремальной деятельности является важным фактором, который изменяет личность и снижает уровень толерантности сотрудника органов внутренних дел. Жестокие реалии заставляют полицейских – бойцов постоянно находиться в состоянии напряжения, страха, недоверия. В результате изменяются базовые структуры личности, меняются ценностные системы, отношение к другим людям.

Анализ выявил интолерантный характер этнических установок полицейских – бойцов Мобильного отряда особого назначения, что явно противоречит требованиям, предъявляемым деятельностью в зонах межнациональных конфликтов.

Выявленные различия в параметрах толерантности позволяют говорить о том, что специфика экстремальной деятельности является важным фактором, который изменяет личность и снижает уровень толерантности сотрудника органов внутренних дел. Жестокие реалии заставляют сотрудников Мобильного отряда особого назначения постоянно находиться в состоянии напряжения, страха, недоверия. В результате изменяются базовые структуры личности, меняются ценностные системы, отношение к другим людям. Анализ выявил интолерантный характер этнических установок полицейских – сотрудников Мобильного отряда особого назначения, что явно противоречит требованиям, предъявляемым деятельностью в зонах межнациональных конфликтов.

Литература

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – Самара: Бархат, 2006. – 480 с.
2. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе ОВД / под ред. Б.Г. Бовина и др. – М.: НИЦПМО МВД РФ, 2007. – 344 с.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЛИЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант 11-06-01180а)

Гаврилин А.В.

Владимирский филиал Столичной финансово-гуманитарной академии, г. Владимир
gavrilin@km.ru

Современный мир – это мир глобализационных процессов и межкультурных коммуникаций. Эти процессы сопровождаются усилением противоречий сосуществования народов и культур, решение которых порождает потребность в новых формах межкультурного и межэтнического взаимодействия, потребность в системном осмыслении способности разных социокультурных субъектов к межкультурной коммуникации.

Сегодня в России, проживают российские граждане, разного этнического происхождения, а так же значительное количество мигрантов. Естественно, что поскольку российские граждане принадлежат к разным этносам, то существует разница в культурных традициях (которая зависит от многих причин: близость этносов, время проживания в России, прохождения социальных институтов, включенность в одну и ту же систему отношений, территориальная замкнутость и т.д.). Коренных же отличий по глобальным социальным вопросам государственного устройства между ними нет, поэтому есть смысл говорить о российском менталитете, и это чрезвычайно важно для формирования российской нации. Именно граждан России – «россиян». Поэтому мы говорим об этнокультурных различиях (как принято сейчас во всем мире), а не о национальных. Когда в СМИ начинают говорить о национальном менталитете одной части населения - противопоставляя её другой, то это предполагает, что у одних людей какие-то качества существенно лучше, чем у других. Соответственно это ведет к противостояниям в обществе, напряженности, конфликтам, раздражению и так далее.

Проблема взаимосвязи и влияние национального этоса на формирование смысложизненных приоритетов, а также системы ценностей всегда привлекала и привлекает интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей. Э. Гуссерль [2] впервые ввел понятие жизненного мира, как мира, обусловленного культурой и историей, к которому относятся с доверием и который является базой для понимания любого человеческого знания. А. Шюц осуществил синтез идей, высказанных Э. Гуссерлем, и социологических установок М. Вебера в изучении социальной реальности. По его мнению, мир, в который приходит человек с момента своего рождения, уже обладает особой смысловой структурой, системой символов и знаков и воспринимается им как не нуждающаяся в объяснении данность.

Закладываясь на самых ранних, досоциальных этапах развития общества, элементы этнического характера служили важнейшим способом стихийного, эмпирического, непосредственного отражения окружающей действительности в психике членов национально-этнической общности, формируя, тем самым, ее первичное, природно-психологическое единство. Сохраняясь, в последующем, они подчиняются влиянию социально-политической жизни, однако проявляются в повседневной жизни в основном на обыденном уровне, в тесной связи с формами обыденного национального сознания. Однако в определенных ситуациях, связанных с кризисами привычных форм социальности, с обострением национальных проблем и противоречий, с появлением ощущения «утраты привычного порядка», непосредственные проявления национального характера могут выходить на передний план.

Свою особость и непохожесть индивид ощущает в тех случаях, когда попадает в другой жизненный мир, совсем непохожий на привычный и родной или сталкивается в процессе взаимодействия и общения с носителями культуры, обладающими иными национальными этносами.

Эффективная деятельность и общение человека в поликультурной среде возможны лишь при условии осознания им всех граней того культурного многообразия, которое присуще данной среде. Поэтому на нынешнем этапе развития РФ (как многоэтнической и поликультурной страны) особую актуальность приобретает задача формирования «национальной этнополикультурности».

По словам В.С. Библера: «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [1]. Вклад России в целом в мировую культуру неоспорим, но путь каждого индивида к освоению мировой культуры лежит через осознание единства и взаимопроникновение этнических культур, использование выработанных человеком духовных ценностей национальной культуры. Организация диалога с иными культурами, другими людьми, осмысление их ценностей, их жизненных смыслов, сопоставление, понимание и принятие различные позиции - основа этнополикультурности. Другими словами, как нам представляется, каждый этнос, имея свою собственную культуру, следуя традициям своего народа по отношению к природным объектам и явлениям, только при условии понимания другой этнической культуры может и способен эффективно решать проблемы взаимодействия человека и природы. Таким образом, этнополикультурность – это жизнь в полиэтнической среде.

Этнополикультурность включает в себя *когнитивный компонент*, который характеризуется наличием этнокультурных представлений, зна-

ний о поликультурном обществе (базисных элементов культуры своего народа и культуры соседствующих народов); *эмоционально-ценностный компонент* (ценностные ориентации и отношения готовности к сохранению культуры своего и других народов); *практически-деятельностный компонент* (умение жить в полиэтнической среде, соблюдение социальных норм и правил поликультурного общества).

Рассматривая последствия межкультурного контакта для группы (в историческом ракурсе) С. Бочнер выделяет четыре максимально общие стратегии:

- геноцид, т.е. уничтожение противостоящей группы;
- ассимиляция, т.е. постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм доминантной группы вплоть до полного растворения в ней;
- сегрегация, т.е. курс на отдельное развитие групп;
- интеграция, т.е. сохранение группами своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом значимом основании.

Соответственно он называет и четыре возможных результата межкультурных контактов для индивида: в процессе адаптации «перебежчик» отбрасывает собственную культуру в пользу чужой, «шовинист» – чужую в пользу собственной, «маргинал» колеблется между двумя культурами, «посредник» синтезирует две культуры, являясь их связующим звеном [3, С.306–307].

Интеграция является наиболее успешной стратегией адаптации к новой культуре, так как предполагает освоение и овладение навыками этой культуры до достижения полной социальной адекватности в ней. При этом, приобретение знаний о новой культуре предполагает не разрыв с собственной культурой в пользу ценностей другого народа, а сохранение также своей культурной индивидуальности. В социально-психологическом плане это наиболее позитивный вид межкультурного взаимодействия, так как представители разных культур стремятся преодолеть межкультурный барьер, понять и принять другое видение мира и признают право личности на культурное своеобразие и равные возможности существования.

На наш взгляд, сегодня путь формирования российской идентичности это единственно возможный путь развития межэтнической ситуации в России. (Все остальные варианты несут в себе угрозу самому существованию единой РФ). Для успешной интеграции необходимо как минимум три важнейших условия:

- *Открытость местного сообщества.* Готовность принимать новых членов, и способность общества интегрировать в себя «чужаков» является показателем его цивилизованности, терпимости и гуманности. Рос-

сийское общество в этом отношении на протяжении всей своей истории было открытым.

- *Готовность мигранта* войти в местное сообщество на основании разделяемых норм, ценностей, убеждений и т.д. Это чувство относительно, и оно скорее отражает готовность соглашаться с новыми нормами, быть к ним терпимым, признавать их. Такая позиция, которой, к сожалению, обладают далеко не все мигранты, формируется в результате предыдущего опыта межэтнического взаимодействия.

- Наличие социальных институтов, поддерживающих процесс интеграции как с одной, так и с другой стороны (местные национально-культурные объединения, землячества, социальные службы, пресса, власти и пр.), а также проверенных практикой механизмов интеграции. Для молодого поколения таким ведущим институтом становится школа.

Внимание к этнокультурному взаимодействию в школе возрастает не только в связи с ростом миграции в центральные области РФ, но и в связи с введением стандартов второго поколения, где поликультурное образование рассматривается как ядро воспитательного потенциала системы образования.

Поэтому к профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях этнополикультурной среды, предъявляются дополнительные требования в области психологии этнокультурных отношений. От них требуется:

- умение находить пути достижения адекватного взаимопонимания между представителями разных культур;

- наличие системного представления о социокультурных основаниях поликультурной компетентности;

- умение находить пути оптимизации процессов межкультурной коммуникации;

- знание механизмов восприятия и сравнения явлений «своя культура» и «чужая культура», а также способов формирования толерантного отношения к иной культуре в рамках каждой этнической или национальной культуры;

- знание основных форм адаптации личности к условиям жизни в иной культурной среде и многие другие требования.

Литература

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Наука, 1990. – 289с.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии, кн. 1. – М.: ДИК, 1999.
3. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. – М: ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.

О РОЛИ ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ В.Н. МЯСИЩЕВА В ИЗУЧЕНИИ ОНТОГЕНЕЗА МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ

Золотова И.А.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома
iazolotova@mail.ru

По определению В.Н. Мясищева, понятие психического отношения представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной деятельности.

Для каждой личности свойственна избирательность и активность отношений, которая обусловлена их значимостью в данный момент и для данной ситуации.

Каждая характеристика отношения определяется особенностью жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми. Эмоциональный компонент характеризуется избирательностью в виде тяготения или отталкивания, способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе и выражается посредством заинтересованности, привязанности, любви, симпатии и противоположных чувств – неприязни, неприязни, вражды, антипатии.

Без эмоций нет отношения, т.е. отношение становится индифферентным, безразличным, иначе говоря, перестает существовать.

Когнитивный или оценочный компонент способствует восприятию, осознанию, пониманию, объяснению различных объектов, явлений, людей и самого себя, согласно сформированным убеждениям. В свою очередь, убеждения формируются как результат оценочных реакций и восприятия окружающей действительности, интериализованных в систему собственных ценностей, которая является уже частично выстроенной с учетом идентификации собственного «я» с образом подражания в лице близкого – значимого.

Так, в онтогенезе материнской сферы, идентификация с собственной матерью представляет определяющую роль. Этот процесс неосознаваемый. Женщина может критически относиться к своей матери, к ее моральным ценностям и поступкам, и в то же время являться носителем тех же самых ценностей, возможно демонстрируемых несколько в других поступках. Это говорит о значимости социогенных факторов.

В свою очередь, новорожденный характеризуется совокупностью генетических и перинатально обусловленных возможностей, которые развиваются в процессе онтогенеза под непосредственным влиянием факторов

социальной среды. Результатом чего является сформированный фенотип организма и фенотип личности, с присущей только ему потребностью – мотивационной сферой, обуславливающей и развивающей на протяжении жизненного пути всю систему отношений.

Поведенческий или конативный компонент определяет выбор действий и тактику поведения личности по отношению к значимым для нее объектам среды, людям и самому себе, с учетом его потребностей, мотивов, целей и ценностей. Все три компонента взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга.

В.Н. Мясищев ввел понятие «доминантных» отношений или особо значимых, первостепенных, не всегда позитивно окрашенных, но определяющих всю психическую деятельность.

В определенных жизненных ситуациях могут возникать несколько «борющихся» доминант, в какой-то момент времени, одинаково значимых. В качестве примера можно привести одну из ситуаций, в виде не планированной беременности в период нарушенных супружеских отношений. Ситуация в виде не планированной беременности в период перспективы карьерного роста является также отражением «борющихся» доминант и не менее показательна для характеристики особенностей проявляемых матерью отношений и развития материнских отношений в онтогенезе.

Таким образом, отношения изменяются в процессе онтогенеза при непосредственном влиянии социогенеза и являются отражением потребностно - мотивационной сферы личности, формирующейся в течение жизни. Доминантность отношений предполагает их первостепенность. В свою очередь, борющиеся доминанты имеют эмоциональные различия и определяют спектр поведения. Теории отношений мы рассматриваем как основу для изучения особенностей материнского отношения к новорожденному ребенку.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЛОВЫЕ КАЧЕСТВА И КОРПОРАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ

Кабанов В.А.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Вопрос о реализации потенциала личности, о закономерностях достижения высоких результатов в профессиональной деятельности актуален, недостаточно изучен и требует дальнейшей разработки. В данной работе уделено внимание исследованию личностно-деловых

качеств молодежи, оказывающих непосредственное влияние на надежность и эффективность деятельности.

Личностно-деловые качества работающей молодежи изучались по методике СРІ в адаптации Н.А. Графиной и Н.В. Тарабриной, а также с помощью анализа экспертных оценок профессионально-технических знаний и навыков и уровня развития корпоративных компетенций по методике РЕКОРД (АНО «Корпоративная академия ГК «Росатом»). К личностно-деловым качествам работающей молодежи были отнесены: способность и стремление занимать лидерскую позицию, коммуникабельность, способность привлекать коллег для сотрудничества, независимость в деятельности, эмпатию и толерантность, интеллектуальную эффективность и психологический склад ума, исполнительность, гибкость поведения, инновационность, ориентацию на результат, системность мышления, способность планировать деятельность, способность к командной работе, общий уровень развития профессионально-технических знаний и навыков.

Выборка исследования состояла из молодых работников в возрасте от 18 до 30 лет ($n=294$ человека), работающих на предприятии ОАО «ВПО «Точмаш». Следует отметить, что в исходной выборке присутствуют как рабочие, так специалисты, служащие и руководители ($n_{\text{раб.}}=42$ чел., $n_{\text{спец.}}=147$ чел., $n_{\text{служ.}}=53$ чел., $n_{\text{рук.}}=52$ чел.). Разделение работников на категории осуществлялось с использованием общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов.

Рассмотрев компоненты личностно-деловых качеств работающей молодежи по методике СРІ, мы пришли к выводу, что преобладающий тип личности среди молодых работников «исполнитель» (β). Типы «лидер» (α) и «творческий тип нормативной/девиантной направленности» (γ, δ) занимают вторые позиции ($\varphi_{\text{эмп.}}=10.4$ при уровне значимости 0.01). Среди лидерских показателей важнейшим является независимость, среди исполнительских – самоконтроль. В группе выражена акмеологическая направленность (тенденция к стремлению быть успешными в труде, достигать высоких результатов), наиболее ярко проявляется она через независимый труд молодых работников. Преобладающим типом реагирования в стрессовой ситуации является рациональный тип.

Оценив развитие профессионально-технических знаний и навыков (далее ПТЗиН), а также корпоративных компетенций молодых работников по категориям (методика РЕКОРД), считаем необходимым обратить внимание на следующие утверждения. Категория молодых работников «руководители» проявила высокий уровень выраженности компетенций

«лидерство», «планирование и организация деятельности», «ориентация на результат» и «эффективная коммуникация»; низкий уровень развития обнаружен по компетенции «работа в команде». Специалисты продемонстрировали высокий уровень развития профессионально-технических знаний и навыков, компетенций «работа в команде» и «ориентация на результат»; низкий уровень развития компетенции «планирование и организация деятельности». Рабочие и служащие не показали высокого уровня развития ни по одному из рассматриваемых параметров, но продемонстрировали низкий уровень выраженности компетенций: рабочие – «лидерство», «управление изменениями / инновационность», «системное стратегическое мышление», «планирование и организация деятельности», «ориентация на результат»; служащие – «лидерство», «управление изменениями/инновационность», «системное стратегическое мышление», «планирование и организация деятельности», «работа в команде», «ориентация на результат» (различия подтверждены с использованием Н-критерия Крускалла-Уоллиса при уровне значимости 0.01 по всем параметрам, кроме компетенции «эффективная коммуникация» – при уровне значимости 0.05).

На основании проведенного исследования можно сказать, что молодые работники отличаются независимостью и высоким уровнем самоконтроля, а также преобладанием типа личности «исполнитель», кроме того, существуют различия в уровнях развития корпоративных компетенций и профессионально-технических знаний и навыков категорий молодых работников «руководители», «специалисты», «рабочие» и «служащие».

СПЕЦИФИКА ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Кулайкин В.И., Субетто А.И., Фетискин Н.П.

г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Кострома

Онтогенетическая динамика качества жизни отражает в себе смену образов жизни по мере смены «возрастных эпох» жизни – детство, юность, семья, первый период взрослой жизни, второй период взрослой жизни, пожилой возраст (пенсионный), старость и т.д.

Здесь проявляется диалектика между стратами качества жизни в «пирамиде качества жизни» (А.И. Субетто, «Ноосферизм», 2001):

- качество жизни на уровне общества;
- качество жизни на уровне социальных групп и социальных страт;
- качество жизни на уровне семьи и человеческого индивида

На уровне качества жизни в обществе здесь «работает» вероятностно-статистическая квалиметрия жизни, распределение материального обеспечения жизни по регионам, по возрастным когортам населения, по гендерному признаку социальным группам и стратам населения, по сферам жизнеобеспечения и безопасности жизни.

Онтологическая динамика качества жизни на уровне общества отвечает на вопрос – у каких возрастных когорт населения (дети, подростки, юноши, взрослые от 20 до 40 лет, от 40 лет до 50 лет, от 50 лет до 70 лет, от 70 лет и выше) наблюдается наибольшая уязвимость качества жизни и наибольшее риски для жизни?

Высокая смертность в роддомах отражает низкий уровень качества технологий родовспоможения. Высокий уровень беспризорности подростков – свидетельство низкого качества в среднем семьи в России (семья переживает катастрофу) и низкого качества заботы государства о детстве.

Онтогенетическая динамика качества жизни отличается по социальным группам. При этом факторы сокращения продолжительности у богатой и бедной частей населения могут быть разными. Например, у бизнесменов высокие показатели суицида и высокой смертности могут быть обусловлены неправильными ценностными приоритетами (гедонизм, деньги, потеря духовных начал в жизни), конфликтом между ценностным выбором на уровне сознания и ценностным архетипом на уровне «бессознательного», и др.

Онтогенетическая динамика качества жизни на уровне человеческого индивида зависит от самоопределения личности, нахождения смысла жизни, гармонии или дисгармонии между духовно-творческими и потребительскими (материальными) потребностями (ценностями), которая в свою очередь определяется представлениями об идеале и смысле жизни, наличием или отсутствием гармонии между дальними и близкими целями, за которой стоит успешность преодоления синдромов «достигнутой цели», «рухнувшей надежды», «пенсионного возраста», «конечной жизни» (А.И. Субетто, «Творчество, жизнь, здоровье и гармония», 1992).

Здесь важное место занимает мировоззренческая установка на творчество, творческое долгожительство, опирающаяся на представления о законах креативно-стереотипной волны, лево-правополушарной волны, о статических и динамических интеллектных гомеостазах (СИГ и ДИГ) (А.И. Субетто, «Творчество, жизнь, здоровье и гармония», 1992).

Онтогенетическая динамика качества жизни связана с «*двумя спиралями бессмертия человека*» – биологической и интеллектуально-социальной спиралью бессмертия (принцип бессмертия жизни – *принцип Реди – Лотмана – Казначеева*) (А.И. Субетто, 1994, 2008).

Возникает этико-социально-психологическая проблема онтогенетической динамики качества жизни, которая должна войти в систему качества непрерывного образования, как основы жизни человека в мире изменений.

Психологические условия обеспечения онтогенетической динамики качества жизни включают в себя (А.И. Субетто, 1992, 1995, 1997, 2006 – 2008):

- привитие культур радости и счастья и красоты и гармонии как культур творчества, которая только и может дать позитивную онтогенетическую динамику качества жизни на основе творческого долгожительства;
- выстраивание гармонии между сознанием и «бессознательным» в человеке,
- привитие установок на долгую жизнь на основе творческого долгожительства и выполнения семейного долга;
- выстраивание гармонии между разными поколениями, мужчиной и женщиной, на основе укрепления семьи, ценностей любви, взаимопомощи, товарищества, альтруизма.

КРИЗИС УТРАТЫ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Мельникова С.В.

Мелитопольский государственный педагогический университет имени

Б. Хмельницкого, г. Мелитополь

de_15@mail.ru

Человек является сложной биологической, психологической, социальной и духовной системой. По христианской концепции он создан по образу и подобию Божию (Быт.1; 26) [2].

Несмотря на успехи науки и техники, положительные социальные преобразования, люди умирают по тем или иным причинам в разном возрасте. В текстах Ветхого Завета по поводу смерти человека сказано: «... в любой момент Бог может призвать нас к Себе...», так как «Всему свое время, и время всякой вещи под небом: время родиться, и время умирать...» (Еккл.3;1-2) [2]. Медико-биологические исследования показывают, что это происходит в связи с возрастной инволюцией тимуса и физиологическим процессом запрограммированной клеточной гибели [5]. Богословы считают, что смерть - это закономерность, которой не избежать, «подлинно, это долг, которого невозможно заплатить никакими деньгами - долг, от которого не избавляет ни мужество, ни мудрость, ни могущество, которого не могут отклонить от себя, наконец, и сами цари» [6].

Психологически потеря близких переживается как частичная утрата самого себя, части собственной личности. Тяжесть переживания не зависит от того, была ли смерть человека безвременной и трагичной или естественной и закономерной, был ли покойный родственником или знакомым. Люди скорбят и развивается кризис утраты, который влечет за собой очень интенсивный и сложный жизненный кризис. В этот период психологическое пространство ощущимо сужается (значимых людей как бы сразу становится намного меньше) и происходит изменение психологического времени (будущее трудно, неинтересно; в прошлом оживают лишь эпизоды общения с умершим; настоящее бессмысленно, если оно не посвящено делам умершего [9]).

В период кризиса утраты, человек переживает следующие стадии горя:

- шок и оцепенение – отказ поверить в реальность произошедшего (длительность 7-9 дней). Психофизиологическое состояние характеризуется отсутствием аппетита, сексуального влечения, мышечной слабостью, замедленностью реакций, полной отрешенностью от происходящего, бездеятельностью или активностью, сосредоточением на мелких заботах и событиях;

- стадия поиска – стремление вернуть умершего или отрицание безвозвратности утраты (с 5 по 12-й день после известия о смерти). В этот период человеку кажется, что он видит умершего в толпе на улице, слышит шаги в соседней комнате и это может вызывать мысли о психическом расстройстве;

- стадия острого горя – является критической (до 6-7 недель с момента утраты). Психофизиологические проявления: затрудненное дыхание, мышечная слабость, повышенная истощаемость, стеснения в груди, кома в горле, сексуальные дисфункции, нарушения сна, ощущение пустоты и бессмысленности, отчаяния, чувства одиночества, злости, вины, страха, тревоги, беспомощности;

- стадия восстановления (длится календарный год) – за этот временной период человек проходит определенный жизненный цикл, маркерами которого служат традиционные даты и события, характеризуется восстановлением физиологических и психологических функций [3, 8].

Известно, что процесс переживания горя может трансформироваться в психосоматические заболевания (язвенный колит, ревматический артрит, астма). В тяжелых случаях кризис утраты может затянуться на несколько лет и сопровождаться глубокой депрессией, прогрессирующей самоизоляцией и суицидальными намерениями.

Депрессивный синдром, возникающий у человека в результате кризиса утраты, и являющийся совокупностью психопатологических симпто-

мов, в Православии рассматривается как уныние, печаль. «Печаль – препятствие всему доброму» – говорит святой Нил Синайский. Преподобный Серафим Саровский описывает воздействие печали на человека так: «... душа, исполненная печали, делаясь как бы безумною и исступленною, не может спокойно ни принимать благого совета, ни кротко отвечать на предлагаемые вопросы...». Преподобный Макарий Великий сказал, что религия позволяет чувствовать и оплакивать потерю наших друзей, но она запрещает чрезмерную печаль [11].

При анализе кризиса утраты, стадий горя и Православного обычая поминовения усопших, было выявлено, что первая стадия горя по длительности периода совпадает с 3-м и 9-м днями поминовения усопших, а стадия острого горя (6-7 недель) – с 40-м днем поминовения.

Учитывая концепцию Пифагора, что все вещи можно представить в виде чисел, мы сделали попытку проанализировать совпадение этих временных периодов с математической точки зрения. Пифагор считал числа не только символами мировых начал, но собственно элементами мира, а науку о числах – первоосновой всех учений. По мнению ученого, 3 – число из ряда Священных чисел, которое отражает целостность, тройственную природу мира, его разносторонность; это число творения и воспроизводства в духовном и материальном планах. С одной стороны – это символ тройственной природы Универсума (Небо, Земля, Человек), с другой – символ Семьи (Отец, Мать, Ребенок). Число 9 обладает уникальными свойствами – это единственное число, которое умножением на любое другое число воспроизводит самое себя. При сложении и вычитании от любого числа 9 не увеличивается и не уменьшается исходная сумма его цифр. Число 40 – это число абсолютной законченности. По словам святого Августина, оно отражает наше путешествие к истине, наш путь на небо. Это число часто встречается в текстах Ветхого и Нового Заветов (сорок дней и ночей лил дождь при потопе, сорокадневные посты Илии и Христа) [2].

Дальнейший анализ человеческого бытия показывает, что числа 3, 9, 40 встречаются в медицине и являются временными периодами во внутриутробном развитии человека. С 3-й недели внутриутробного развития начинается эмбриональный период, в котором происходит образование эктодермы, мезодермы и энтодермы, которые являются исходным материалом для гистогенеза и органогенеза. С 9-й недели внутриутробного развития начинается плодный период, в котором происходят процессы формирования тканей и органов, значительное увеличение размеров и массы плода. 40-я неделя – это конец беременности и рождение ребенка, то есть качественный переход человека в другую форму бытия [1].

Таким образом, в процессе жизнедеятельности человек переживает кризис утраты и стадии острого горя на психофизиологическом уровне. Преодоление этого кризиса может быть позитивным (человек сохраняет память о покойном, но живет в настоящем, по-другому видит свою собственную жизнь, изменяет систему ценностей) и негативным (депрессивные состояния, психосоматические заболевания, суицид);

- депрессивный синдром, развивающийся в период кризиса утраты, рассматривается Православной церковью, как «печаль, уныние», считается грехом, не одобряется святыми подвижниками, так как наносит урон здоровью, психике и социализации человека;

- анализ периодизации острого горя, обычая поминовения усопших и внутриутробного развития человека показывает, что цифры 3, 9 и 40 присутствуют во всех ключевых периодах бытия человека и имеют взаимосвязь между собой;

- знание периодизации кризиса утраты как неотъемлемой части нашей жизни, его психофизиологической характеристики, осознание глубокой философской концепции Бытия, применение духовного опыта Православия помогут пережить этот вид кризиса с наименьшими потерями и оказать помощь другому страдающему человеку.

Литература

1. Акушерство: Учебник / Г.М. Савельева, В.И. Кулаков, А.Н. Стрижаков и др.; Под ред. Г.М. Савельевой. – М.: Медицина, 2000. – 816 с.
2. Библия. - М.: Российское библейское общество, 2003. – 1371 с.
3. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. – СПб.: Речь, 2007. – 161 с.
4. Епископ Каллист (Уэр). Внутреннее царство. – К.: Дух і літера, 2003. – 280 с.
5. Зайчик А.Ш., Чурилов Л.П. Общая патофизиология (с основами иммунопатологии). – СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2008. – 656 с.
6. Когда умирает близкий человек. Молитвы, традиции и обряды Православной Церкви. Изд. 2-е. – М.: ДАРЪ, 2008. – 304 с.
7. Мельникова С.В. Медицина и Православие: помощь страждущему в смерти // Вопросы гуманитарных наук, 2007. – №6 (33). – с.73-78
8. Мельникова С.В. Психология и Православие: кризис утраты // Ценностные трансформации в психологии отношений: теория, социальная практика и перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции, 1-2 июля 2010 г. Отв. ред. В.А. Зобков. – ГОУ ВПО ВлГУ, ВИПКРО, Собор, 2010. – с.255-261
9. Титаренко Т.М. Испытание кризисом: одиссея преодоления. – Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2010. – 304 с.
10. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Слово о смерти / в кн. Молитва - учение и делание / Сост. О. Казаков. – СПб.: Сатис, Держава. – 2003. – 311 с.
11. Цветник духовный. – М.: Изд-во «Аксиос», 2002. – 800 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕПРИВАЦИОННЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Миронова Т.И.

Костромской Государственный Университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

mironova@ksu.edu.ru

Проблема социально-психологической реабилитации относится к одной из актуальных и малоразработанных направлений в современной психологии. Ее практическая и научная значимость в контексте различных параметров качества жизни заключается в том, что масштаб социальных групп, нуждающихся в социально-психологической реабилитации, достаточно существенен и постоянно возрастает. Это не только молодежные группы, характеризующиеся соматическими ограничениями (разноплановые соматические и психосоматические заболевания), но и группы, характеризующиеся отклоняющимся поведением, педагогической запущенностью, депривационными условиями и другие детские группы риска.

Как правило, такие дети испытывают социально-психологический дискомфорт, фрустрацию, осознание своей беспомощности и малоценности, ненужности. Во взаимодействии с социальным окружением указанные переживания нередко проявляются в протестных формах поведения, конфликтах, пассивности, либо аутодеструктивных (саморазрушающих) формах поведения. У молодежи с выраженной инвалидностью, указанные проявления выражаются в форме системного кризиса. Потребность в самоактуализации и самореализации в этих случаях существенно блокируется.

Внимание и социальная поддержка государства носит косметический характер, ориентированный лишь на ситуативное ослабление негативных переживаний, а не на активацию потребности в самоактуализации и самореализации.

В этой связи основные усилия психологических служб и практической психологии сосредоточены также не столько на выявлении социально-психологических механизмов продуктивной реабилитации детей и молодежи с социальными и соматическими ограничениями, сколько на выравнивании формально-деятельностных результатов и внешних показателей жизнедеятельности. Малоизученность механизмов социально-психологической реабилитации детей и молодежи с социальными и соматическими ограничениями не способствует существенному снижению хронических заболеваний и деструктивного личностного развития. При выделении группы детей с социально-соматическими ограничениями, мы

исходим из исследований, показывающих, что, несмотря на разнотипность ограничений, они характеризуются общей неспецифической природой, включающей депривационные факторы, социальную неопределенность, мотивационный вакуум, нереализованность жизненных ресурсов. В этом случае разработка системных механизмов по социально-психологической реабилитации детско-молодежных групп с социальными и соматическими ограничениями, ориентированных на актуализацию личностных ресурсов, может существенно повысить качество личностного саморазвития и эффективного преодоления деструктивных эмоционально-деятельностных переживаний (барьеры и кризисы личностного развития).

Особого внимания заслуживает анализ депривационно-дезадаптивных и эмоционально-деятельностных ограничений в детских временных группах с ослабленным здоровьем.

Однако, независимо от соматических ограничений, наличие социальной депривации существенно отражается на параметрической структуре качества.

Сам термин «депривация» (от англ. deprivation), означающий лишение, потерю, отделение, устранение, отчуждение, ограничение возможностей, удовлетворения жизненно важных потребностей, изоляцию, недостаток. Рассмотрение данного понятия в контексте качества жизни дает основание судить, что именно значения «лишение» и «ограничение» и будут ключевыми для понимания сущности понятия «депривация».

Рассматривая депривацию, независимо от ее видов (сенсорная, информационная, двигательная, эмоциональная, материнская, психосоциальная, образовательная, госпитальная и др.), как неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения и имеет пагубные последствия. Существенна именно психологическая сторона этих последствий: вне зависимости от того, ограничена ли моторика человека, отлучен ли он от культуры или от социума, лишен ли с раннего детства материнской любви.

Характеризуя концептуальную сущность социально-психологической реабилитации депривационных ограничений, необходимо отметить, что понятие «социальная реабилитация детей с депривационными ограничениями» можно рассматривать в различных его вариантах: как процесс, как конечный результат и как деятельность. Социальная реабилитация как процесс представляет собой динамическую систему, в ходе которой осуществляется последовательная реализация постоянно возникающих в ходе взаимодействия с ребенком тактических задач на пути к

достижению стратегической цели — восстановления его социального статуса, формирования устойчивой к травмирующим ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество. Социальная реабилитация как конечный результат — это достижение ее конечных целей, когда человек, имеющий соматические ограничения, после прохождения комплексной реабилитации в соответствующих реабилитационных учреждениях, вливается в социально-экономическую жизнь общества и не ощущает своей неполноценности.

Социальная реабилитация как деятельность относится в равной мере как к личности специалиста, являющейся ее организатором, так и к личности ребенка, включенного в социально-реабилитационный процесс, который выступает в нем как субъект деятельности и общения. Социально-реабилитационная деятельность — это целенаправленная активность специалиста по социальной реабилитации и ребенка с соматическими ограничениями в целях подготовки последнего к продуктивной и полноценной социальной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий.

Психическая реабилитация лиц с социальными и соматическими ограничениями предполагает проведение комплекса психологических мероприятий, ориентированных на коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций и состояний. Возвращение психическому здоровью в процессе психической реабилитации предусматривает устранение нежелательных установок, неуверенности в своих силах, чувства тревоги и страха. Процесс психической реабилитации требует создания специальных условий, содействующих сохранению положительного эффекта лечения (досуг, общение, диспансеризация).

Основу социально-психологической реабилитации составляют восстановление социального статуса детско-молодежных групп и продуктивных форм их самореализации, комплексная работа с их семьями, правовое просвещение, формирование основ коммуникативной культуры, формирование моделей эффективного поведения и основ позитивного целеполагания.

Вместе с тем, социально-психологическая реабилитация детско-молодежных групп с соматическими ограничениями имеет свою специфику. Это положение подтверждается тем, что изменения в психике и поведении больного ребенка (с соматическим хроническим заболеванием) весьма сложны и связь их с самим заболеванием до конца не выяснена. Поэтому весь комплекс применяемых реабилитационных психологических

процедур должен представлять собой не набор отдельных воздействий, а системно-ориентированных процедур по развитию базовых сфер личности: коммуникативных, когнитивных, творческих, эмоциональных, волевых, физических. Реализация этой цели требует концептуальной разработки и создания комплекса валидных реабилитационных технологий. Однако, до сих пор в реабилитационной практике бытует ситуативный подход. Так, например, для снижения тревоги часто используется методика «систематической десенсибилизации», которую можно рассматривать как набор вариативных способов косвенного поведенческого тренинга. 1-й способ – «Косвенная сенсбилизация». Цели – сделать клиента оптимально-восприимчивым к положительным сигналам научения. 2-й способ – «Косвенное позитивное усиление». Цель - представить себе во всех подробностях ощущения, возникающие при намерениях освобождения от страха и навязчивости. 3-й способ – «Косвенное негативное усиление». Цель – использовать сочетание переживаний тягостной ситуации с категоричным требованием «Перестроиться!».

Приведенный опыт показывает односторонний подход лишь к реабилитации эмоциональной сферы, оставляя без внимания другие подструктуры личности и сферы ее жизнедеятельности.

Основываясь на ограниченности подобных подходов к реабилитации, нами разработана системно-комплексная модульная концепция реабилитации соматических ограничений в форме интегральной полимодальной психотехнологии «Радуга интересных коллективно-творческих дел» (РИКТД), включающая модули самопознания, развития лидерских качеств, сотрудничества, эмпатии, толерантности, творческого самовыражения и физического развития (Т.И. Миронова, Н.П. Фетискин, 2004).

Результаты апробации пилотажной концептуальной модели свидетельствуют о подтверждении рабочей гипотезы. А именно – поливариативная и полимодальная коллективно-творческая деятельность положительно отражается на личностной активности, позитивности настроения, повышении групповой интерактивности, сотрудничества, эмпатии и улучшении психологического климата в целом.

Погружение детей в инновационно-творческую деятельность в течение 16-28 дней способствовало резкому сокращению периода дезадаптивных проявлений (переживание страха, чувства одиночества и беспомощности), включенности детей в лечебно-образовательный процесс, повышению активности детей в учебное и внеучебное время.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Сальвадора Адериту Себаишиау Бартоломеу

Ангола, г. Луанда

ast55@mail.ru

В педагогической психологии, психологические барьеры изучены недостаточно полно. Объяснение путей их появления может раскрыть способов преодоления, их природу психических травм у студентов и способов саморегуляции как механизмов развивающей воспитательной стратегии [4].

В основе затруднений могут лежать совершенно разные причины, среди них И.А. Зимняя [2] выделяет следующие комплексы трудности педагогического общения:

1) этносоциокультурный: Затруднения, проявляющиеся в непонимании намерений партнера по общению, тональности и самого стиля общения. В основе такого непонимания чаще всего лежат особенности этнического сознания, систем ценностей, стереотипов и установок;

2) статусно-позиционно-ролевой: Затруднения, связанные с различиями социального статуса, занимаемых позиций и ролей партнеров по общению (преподавателя и студента);

3) возрастной: Трудности происходят из-за того, что преподаватель не может увидеть ситуацию глазами партнера, особенно если он моложе учащихся (например, заочное образование);

4) индивидуально-психологический: Непонимание возникает в силу типовых несовпадений – личностных, характеров, темпераментов, познавательных процессов у разных людей;

5) затруднения, связанные со спецификой педагогической деятельности - такие затруднения часто вызываются недостаточным уровнем профессионального мастерства педагога и слабым владением предметного материала.

В.А. Кан-Калик [3] сформулировал следующие причины барьеров: боязнь аудитории, отсутствие контакта, негативная установка на аудиторию, боязнь педагогических ошибок, сужение функций общения, несовпадение установок. Такие затруднения и барьеры осложняют, тормозят процесс получения положительного результата в общении, иногда даже приводят к распаду деятельности педагога.

Но барьеры могут выполнять и позитивные функции, например, стимулирующую и индикаторную, т.к. они указывают на совершенную пе-

дагогом ошибку или использование неподходящего средства для решения коммуникативной задачи, а также способствуют мобилизации педагога на преодоление затруднений и приобретения опыта.

Студентам, приехавшим в Россию из-за рубежа для получения высшего профессионального образования, приходится преодолевать как общие (одинаковые для всех студентов), так и специфические затруднения. Мы проанализировали динамику этих затруднений применительно к ситуациям учебного взаимодействия применительно к общению африканских студентов с российскими преподавателями. В результате анкетирования и бесед со студентами различных курсов и анализа результатов анкетирования отмечена следующая динамика барьеров от курса к курсу.

Так, на подготовительном и первом курсах у иностранных студентов на первом месте оказались этносоциокультурные барьеры, что объясняется трудностями адаптации к стране, вузу, иноязычной среде. Необходимо не только освоить разговорный русский язык, но и спецлексику своей будущей профессии. Прочие барьеры менее значимы, поскольку порождаются вышеназванными обстоятельствами.

На втором-третьем курсах, когда проблема понимания устной речи становится менее острой, на первое место выходят статусно-позиционно-ролевые барьеры. Студенты испытывают затруднения в ориентировке в индивидуальных стилях преподавания и общения с преподавателями. Наибольшие трудности возникают в общении с преподавателями, реализующими авторитарный стиль. При этом студенты недостаточно дифференцируют стилевые и индивидуально-психологические особенности общения преподавателей с ними.

На старшем, выпускном курсе на передний план выходят затруднения, связанные со спецификой профессиональной, в том числе и педагогической деятельности.

Можно отметить, что поскольку речь идет о студентах дневной формы обучения, то возрастной барьер для них практически малозначим, поскольку даже молодые преподаватели вуза все равно старше их.

Вопрос об индивидуально-психологических барьерах не был исследован в той мере, чтобы однозначно говорить об их динамике. Сами иностранные студенты обычно такие барьеры считают одинаково распространенными как в российских, так и в вузах своих стран. Этот вопрос предстоит выяснять в дальнейшем.

Если производственная практика иностранных студентов проходит на базе вуза, то вполне адекватными для них выступают общие рекомендации молодым преподавателям. В частности, для преодоления барьеров им необходимо выработать собственный индивидуальный стиль педагогиче-

ского общения, расширить знания об индивидуальных особенностях студентов и учитывать их в реальном процессе обучения, а также овладевать специальными приемами и техникой педагогического общения. Многие из этого приходит с опытом, но часто требуется специальная рефлексия и последующая корректировка собственной педагогической деятельности.

Одним из источников затруднений в общении со студентами является субъективизм и предвзятость преподавателя. Иногда он сам может и не догадываться о своем субъективизме во взаимоотношениях со студентами, таким образом, допуская серьезные педагогические ошибки. Студенты, пользуясь просчетами преподавателя-практиканта, могут создавать иллюзию хорошего знания предмета, тем самым, формируя к себе положительное отношение и способствуя субъективизму в оценке своей личности и деятельности.

Психологическим механизмом, лежащим в основе субъективизма педагога, является установка. Феномен установки исследован грузинским психологом Д.Н. Узнадзе [5], который проявляется в условиях восприятия человека человеком, типичной для педагогического общения. Экспериментально изучена установка А.А. Бодалевым [1].

Первым основанием формирования установки является субъективность оценок вузовского педагога, связанных с формированием первого впечатления. Она связана с оценкой внешности студента, в результате чего складывается неблагоприятная для последнего установка на основе ничего не значащего повода (эпатажной или кажущееся таковой национальной одежды, чрезмерной косметики и др.). Поэтому многие из числа студентов стараются сформировать положительную установку, которая повлияет на результаты общения, путем различных ухищрений (строгая форма одежды на экзамене, отсутствие макияжа, отказ от модной прически и др.).

Вторым основанием формирования положительной или отрицательной установки является предварительная информация, которую получает педагог о студенте (эффект Розенталя, который в отечественной системе образования имеет тенденцию к ухудшению отношения со стороны преподавателя к студенту, в отношении которого была высказана публично кем-то из коллег похвала). Тем самым, сами преподаватели могут провоцировать формирование неуспешности или успешности студента и его отношение к своему предмету и к общению с педагогом. Студенты в свою очередь предусматривают опасность, которая связана с предварительно полученной информацией, могут блокировать ее или усиливать действие психологической установки. Иногда эти опасения справедливы, но могут быть и излишне эмоционально заостренными, блокирующими деятельность.

Полученные данные позволяют заключить, что основным направлением работы преподавателя по обеспечению конструктивного и согласованного взаимодействия с обучаемыми должно стать развитие субъектной, активной и сознательной, т.е. личностной позиции студента в обучении. В данном случае речь идет не об элементарном упрощении учебного материала либо исключительно о деформализации способов педагогического взаимодействия, а о комплексном обеспечении адаптивности высшей школы как элемента целостной системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Для обеспечения субъектной позиции студента в педагогическом взаимодействии необходимо постоянное преобразование всех компонентов содержания высшего профессионального образования. С целью эффективного развития профессионального самосознания студентов как центральной характеристики личности будущего специалиста теоретические знания следует постоянно встраивать в структуру профессиональной действительности. Теоретические знания как основной элемент содержания образования должны быть представлены различными учебными дисциплинами: пропедевтическими, базовыми, специальными. Роль пропедевтических учебных курсов состоит в том, что они подготавливают студентов к изучению базовой дисциплины, содержат основные категории, проблемы науки, опорные понятия, показывают место научного направления в системе наук, его междисциплинарные связи. При опоре базовой дисциплины на пропедевтический курс обеспечивается логическая преемственность в изучении материала.

Обучение должно стать личностно ориентированным еще и потому, что тогда оно позволяет передать воспитанникам и другие, не менее важные, чем знания и практические умения, элементы содержания образования, такие, как профессиональные ценности, отношения и приоритеты, а также опыт творчества эмоционально пережитого вместе с педагогом.

Подводя итоги можно сделать следующие выводы и рекомендации для определения предвзятости и субъективизма педагога.

Первое – это наладить совместную деятельность педагогов и студентов, где успехи студентов ведут к реальным успехам преподавателя. В этом случае в учебном коллективе возникает общение высокого уровня и происходит блокировка возникновения субъективизма. Когда преподаватели и студенты ежедневно связаны отношением ответственной зависимости, общей научно-воспитательной работой, то между ними не вырастают барьеры общения.

Второе – это необходимость овладения системой социально-психологических и педагогических знаний, без которых затрудняется про-

цесс общения, остается непонятной сущность субъективизма и предубежденности.

Литература

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. - М.: Флинта-наука, 1998. - 166 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Никитина Е.Д. Теоретические вопросы формирования содержания общепедагогических дисциплин //Теоретико-методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Волгоград,1989, с. 43-46.
5. Узнадзе Д.Н. Общая психология. / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АФФЕКТА НЕАДЕКВАТНОСТИ У ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Семенча Л.Г.

Никопольское педагогическое училище ГВУЗ «Криворожский национальный университет», Украина, г. Никополь
semencha2010@yandex.ua

Анализ зарубежной и отечественной литературы, которая касается проблемы исследования причин возникновения аффекта неадекватности у современных дезадаптированных подростков, показал, что аффект неадекватности – это стойкое негативное эмоциональное состояние личности, тормозящее личностное развитие, усложняющее процесс обучения и общения со сверстниками и взрослыми. Этот феномен вызывает интерес у учёных, поскольку его последствия влияют на сохранение психического и психологического здоровья подростка.

Аффект неадекватности чаще всего возникает у тех дезадаптированных подростков средней общеобразовательной школы, у которых видение собственной социальной роли в структуре межличностных взаимоотношений не совпадает с их реальным статусом в кругу сверстников, в ситуациях постоянного жёсткого контроля и при наличии высокой мотивации к достижению успеха, которая не соответствует личностным ресурсам. У подростков школы-интерната указанный аффект появляется как ответ на

«психологическое давление» - в ситуациях запрета заниматься любимым делом, унижения личного достоинства, высокомерного отношения к предложениям и результату деятельности; как проявления механизмов психологической защиты в проблемных ситуациях, которые направлены не на решение последних, а на избегание неудач.

По результатам исследования психологических особенностей проявления аффекта неадекватности у дезадаптированных подростков были определены уровни сформированности указанного феномена: эксплицитный, метаплицитный и имплицитный. За указанными критериями были определены показатели аффекта неадекватности дезадаптированных подростков (табл. 1).

Таблица 1

Показатели аффекта неадекватности и уровни его проявления у дезадаптированных подростков основной школы и школы-интерната

<i>Уровни</i>	<i>Показатели</i>
Эксплицитный	<p>Подростки уверены в собственной значимости, самовлюблены, переоценивают собственные возможности, выбирают сложные по уровню трудности цели, которые не в состоянии достигать, эгоцентричны, критику в свой адрес не воспринимают или реагируют на неё агрессивно, акцентируют внимание только на реализации личностных потребностей; безразличны к переживаниям и чувствам других, во взаимодействиях отсутствует самоконтроль негативных эмоций и чувств, наблюдается несоответствие приписанного себе социального статуса с тем, который даётся им сверстниками, рефлексивные ожидания относительно самих себя находятся в несоответствии с отношением сверстников и взрослых; у подростков с высокой мотивацией достижения наблюдается низкий уровень успеваемости в обучении и невостребованность в интимно-личностном общении со сверстниками; они стремятся строить увлекательные планы на будущее, осознавая невозможность их реализации.</p>
Метаплицитный	<p>Подростки уверены в себе, реально оценивают свои возможности, выбирают адекватные по степени трудности цели, которые в состоянии достичь, децентрированы, спокойно и с юмором воспринимают критику в свой адрес, высказывают намерения исправить свои недостатки, акцентируют внимание, как на собственных потребностях, так и на потребностях других; способны сопереживать и сочувствовать другим, во взаимодействии проявляют самоконтроль негативных эмоций и чувств, наблюдается соответствие приписанного себе социального статуса с тем, который даётся им сверстниками, у них находятся в соответствии со сверстниками и взрослыми рефлексивные ожидания относительно самих себя; однако у подростков наблюдается низкий уровень мотивации достижений, что провоцирует неуспешность в обучении или отсутствие желания учиться, в общении со сверстниками при наличии сложных ситуаций, чтобы избежать неудач, наблюдается отклонение от их решения, что приводит к отторжению их сверстниками, стремятся спроектировать жизненные цели, направленные только на близкую перспективу.</p>

ИмPLICITный	<p>Подростки неуверенны в себе, недооценивают свои возможности, выбирают лёгкие по степени сложности цели, которые пытаются решить, стремятся не обращать на себя внимание окружающих, незаметные, закрытые, к критике относятся только внешне спокойно или индифферентно, но внутренне глубоко её переживают, не акцентируют внимание взрослых на собственных потребностях; неспособны сопереживать и сочувствовать другим, во взаимодействиях пытаются быть внешне эмоционально уравновешенными, хотя внутренне эмоциогенны, не стремятся достигать авторитета и принимают тот социальный статус, который отводят им сверстники, не анализируют мыслей и позиций окружающих, общение с которыми сведено к минимуму, не отслеживают рефлексивные ожидания взрослых и сверстников относительно самих себя; у подростков с мотивацией избегания неудач наблюдается неуспешность в обучении, низкий уровень потребностей в интимно-личностном общении со сверстниками, из-за постоянного страха неудач, у них отсутствует стремление строить планы на будущее.</p>
--------------------	--

У 57.11% респондентов средней общеобразовательной школы преобладает *эксплицитный уровень* проявления аффекта неадекватности, который внешне проявляется в поведенческих реакциях в виде хвастливости, негативизма, конфликтности, проявлениях физической агрессии, что связано с демонстративной самостоятельностью и отсутствием страха, навязчивым отношением к окружающим. В противовес им у исследуемых школы-интерната указанный уровень на 15,47% ниже и составляет 41,64%. Нарушая дисциплину, обижая и обвиняя окружающих в собственном неуспехе, они пытаются с помощью внешней самоуверенности и вербальной агрессии вопреки любым обстоятельствам обратить на себя внимание.

Метаплицитный уровень, который свидетельствует об отсутствии аффекта неадекватности, у дезадаптированных подростков средней общеобразовательной школы составляет 11.60%, а учащихся школы-интерната 7.28%. В обеих группах исследуемых наблюдаются показатели дезадаптированности: низкий уровень школьной успешности, нежелание учиться, стремление избегать неудачу и ответственность в любом виде деятельности, что приводит к нарушениям межличностного взаимодействия со сверстниками. *ИмPLICITный уровень*, который внешне не выражен, но внутренне психогенно переживается, выше у учащихся школы-интерната и составляет 51.08%. Они более закрыты и тревожны, зависят от окружающих, все неприятности переживают глубоко внутри, что, в первую очередь, связано с отсутствием родительского участия, поддержки, тепла, заботы, неуверенностью в собственном будущем и приводит к возникновению внутриличностных конфликтов. В отличие от первых, у исследуемых

средней общеобразовательной школы этот уровень ниже на 19,79% и составляет 31.29%. Это означает, что для большинства подростков характерными являются умения скрывать собственные чувства и эмоции, безинициативность и безразличное отношение к окружающим [8, 9].

Исследование особенностей проявления аффекта неадекватности в поведении дезадаптированных подростков определили необходимость разработки системы психологического сопровождения с целью нивелирования аффективного поведения и аффекта неадекватности у дезадаптированных подростков основной школы и школы-интерната, что и стало задачами нашей последующей работы.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. тр. / Л.И. Божович; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 207 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Наука, 1989. – 255с.
3. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова. – М., 1988. – 69 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ., обуч. по пед. спец. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
5. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М.С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 172-249.
6. Прихожан А.М. Об аффекте неадекватности у учащихся 3-х и 5-х классов / А.М. Прихожан Т.И. Юфарева // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. – М., 1975. – 74 с.
7. Семенча Л.Г. Прояви фрустраційних реакцій дезадаптованих підлітків з афектом неадекватності у навчальній діяльності та спілкуванні // Саморозвиток особистості в освітній системі України: концепції, технології, стратегії, 2010.
8. Семенча Л.Г. Психологічні особливості поведінкових проявів дезадаптованих підлітків. // Психологічні перспективи. Збірник наукових праць. – Луцьк, 2012. – Вип. 20. – С. 223-234.
9. Славина Л С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1966. – 149 с.
10. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. Г. Степанов. - 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
11. Юфарева Т. И. Поведение аффективных детей в конфликтных ситуациях / Т.И. Юфарева // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 113 - 123.

ОБСУЖДЕНИЕ ТЕРАКТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Смолина И.А., Нестик Т.А.

Институт психологии РАН, г. Москва

i.a.smolina@yandex.ru

В условиях перехода к сетевому обществу, возрастающей роли интернет-сообществ, происходит переход от непосредственного восприятия новостей из газет, с экранов телевизоров к их отбору, обсуждению и обмену ими в интернет-среде. Интернет – одно из активно развивающихся и изучаемых направлений в психологии. Интернет – это не просто и не столько компьютерные сети, сколько взаимодействие людей в этой среде, результаты этого взаимодействия (Войскунский, 2002). В условиях интернета, освещение прессой новостей и их дальнейшее обсуждение приобретают новый характер. Новости, во-первых, появляются быстрее, чем в традиционных СМИ. Во-вторых, читатели получают возможность обсудить, выразить свое отношение к новостям, обменяться ссылками на информацию, например, на более новые детали обсуждаемой темы.

Актуальность исследования проблемы терроризма в психологии подтверждается большим количеством работ как за рубежом (Post, 2007, Laqueur, 1998, Worum, 2004, Мохаддам, 2011), так и в России, где внимание уделяется как последствием переживания людьми терактов (Быховец, Тарабрина, 2010), так и глубинным причинам возникновения терроризма и попадания людей в террористические группы (Соснин, Нестик, 2008, Соснин, 2012).

Проблема реакции пользователей сети на террористические акты, на данный момент изучена не достаточно полно и чаще всего этой проблемой занимается социология. Так, Б. Брессерс и Дж. Хам, проанализировав сообщения, написанные пользователями NYTimes.com, выделили 4 группы комментариев относительно теракта 11 сентября (Bressers, Hume, 2012):

- 1) комментарии о политике – в основном обсуждение политики США в отношении Израиля и Палестины как возможной причины терактов;
- 2) выход эмоций – выражение шока, скорби, поддержки, благословления, выражение патриотизма, тревоги и потери чувства безопасности;
- 3) социальное взаимодействие – сообщения, адресуемые предыдущему комментатору, диалоги, слова поддержки и проявление заботы;
- 4) поиск информации о теракте и ее распространение;

Психологи, рассматривая поведение пользователей после терактов, акцентируют свое внимание на эмоциональных реакциях и поведенческом аспекте (таком как, например, поиск информации о теракте).

В работе Д. Оеджимы и И. Даса выделяются две реакции на террористический акт: гнев, связанный с тенденциями к борьбе, и страх, связанный с избеганием. В категорию гнева включаются такие понятия как отвращение, ненависть, месть, а в категорию страха - испуг, замешательство, недоумение, паника (Oegema, Das, 2010). Б. Брашерс отмечает связь поиска информации с состоянием неопределенности и неуверенности, которое в свою очередь связано с тревогой. В состоянии неуверенности люди пытаются найти информацию, которая бы помогла снять эту неуверенность (Brashers, 2001). Так, после теракта окружающий мир становится потенциально опасным, поэтому информация, разыскиваемая пользователями, может помочь им понять причины происходящего, то есть сделать мир более предсказуемым и безопасным.

Кроме того, реакцию пользователей на теракт можно рассматривать в рамках теории управления ужасом (Greenberg et. al. 1995), в которой выделяется связь между близостью напоминаний о смерти и склонностью людей давать более конформные оценки происходящего, агрессивнее реагировать на «чужие» социальные группы и защищать культурное мировоззрение и веру своей группы.

Особый интерес для исследователей терроризма представляет проблематика «теории заговоров», получающая свое распространение как версия того, почему и кем был организован теракт. Как отмечает К. Соукуп, наиболее поздние исследования «теорий заговоров» говорят о том, что данные рассуждения приносят особое чувство удовлетворения читателям медиа, относящим себя к маргинальным группам (Soukup, 2008).

С целью изучения особенностей формирования представлений о теракте в блогосфере мы провели поисковое исследование, в рамках которого рассмотрели реакцию американских и российских блоггеров на теракт в Бостоне, произошедший 15 апреля 2013 года. В ходе исследования мы проанализировали англоязычные обсуждения статей новостных каналов, сообщества в социальной сети Facebook, а также блоги в русскоязычном сегменте «Живого Журнала» (далее ЖЖ). В общей сложности нами было проанализировано более 8 тысяч интернет-публикаций и постов.

Социальная сеть Facebook, где организуются группы, посвященные теракту, стала местом, где пользователи сети вспоминают погибших, выражают свои соболезнования их семьям, а также делятся информацией друг с другом. Так как данная социальная сеть дает пользователям воз-

возможность не только оставлять комментарии и ссылки, но и размещать фотографии и видео, группы в этой сети характеризуются наличием большого количества визуального материала (фотографии и видео). Размещается информация о том, как пользователи могут помочь пострадавшим. В обсуждении новостей преобладают попытки понять, почему преступники совершили теракт, осудить их, выразить свои эмоции на этот счет. На описания событий дают свой отклик и дополнения непосредственные очевидцы теракта.

На англоязычных страницах Facebook нами были выделены шесть основных категорий высказываний читателей новостей: политика (около 30 % высказываний), права человека (30%), гражданская идентичность (20%), религиозная идентичность (10%), «теории заговоров» (5%), действия спецслужб (2%).

Контент-анализ русскоязычного сектора «Живого журнала» позволил нам выделить пять основных категорий высказываний: спецоперация по задержанию террористов (около 40% высказываний), этническое происхождение террористов (25%), текущая политика США (15%), высказывания типа «сами напросились» (10%), «теории заговора» (2%).

В русскоязычном секторе «ЖЖ» нами практически не было обнаружено выражений страха и тревоги, что может объясняться удаленностью места совершения теракта, меньшим его освещением российскими СМИ. Примечательным оказалось почти полное отсутствие выражения скорби и поддержки жителей США. Попытки выразить сочувствие и сопереживание пользователями ЖЖ часто критиковались.

Резюмируя рассмотренный нами материал, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, данные нашего исследования в целом согласуются с типологией комментариев, предложенной Б. Брессерс и Дж. Хама. В англоязычной блогосфере наиболее обсуждаемыми стали темы политики и прав человека, в меньшей степени обсуждаются темы гражданской и религиозной идентичности. В русскоязычной блогосфере самой обсуждаемой стала тема проведения спецоперации и этнической принадлежности террористов, в меньшей степени – текущей политики США и проблемы того, что США сами виноваты в том, что произошло. Теории заговоров одинаково мало обсуждаются в обоих секторах блогосферы.

Во-вторых, имеются различия в обсуждениях не только между российской и американской аудиторией, но и внутри американской, что объ-

ясняется особенностями социальных сетей, в которых эти обсуждения происходят. В группах социальной сети «Фейсбук» пользователи обмениваются обновляющейся информацией в ходе расследования теракта, выражают не только свои эмоции, но и сочувствие и поддержку, кроме того, данная сеть становится местом поминовения погибших в теракте. На площадках обсуждения новостей англоязычной аудитории, пользователи скорее склоняются в сторону выражения своих эмоций и ввязываются в дискуссии относительно темы статьи и сути происходящего. Сталкиваются две тенденции: желание чувствовать себя в безопасности (то есть увеличение мер безопасности), и стремление к сохранению всех прав и свобод граждан (чтобы во время спецопераций людям не приходилось находиться в своих домах, чтобы подозреваемых не убивали во время задержания и т.п.).

В-третьих, как русскоязычными, так и англоязычными читателями террористы определяются как члены чужой национальной и конфессиональной группы. Можно заметить, что для снижения тревоги при наличии неопределенного образа «врага», пользователи не просто категоризируют террористов, относя их к «чужой», негативно настроенной по отношению к «своей» группе, но и упрощают образ этой группы и ее представителей.

Наконец, в российском секторе ЖЖ пользователи определяют как «чужую» группу и американцев в целом, и террористов. И не смотря на то, что к американцам отношение скорее враждебное, мнение граждан США о россиянах все же имеет значение для российских читателей блогов (что может быть вызвано стремлением к сохранению позитивной идентичности).

Литературы

1. Мохаддам Ф.М. Терроризм с точки зрения террористов: что они переживают и думают и почему обращаются к насилию. – М: Изд-во «ФОРУМ», 2011, 288с.
2. Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально- психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
3. Bressers B., Hume J. Message Boards, Public Discourse, and Historical Meaning: An Online Community Reacts to September 11. - American Journalism, 29:4, 9–33, 2012
4. Dale E. Brashers Communication and Uncertainty Management. - Journal of Communication, 2001.
5. Oegema D. and Das E. Terrorism in the Media: Fear, Anger, and Risk Perception in the News and in Dutch and Arab Online Discussions . – Singapore: International Communication Association, Suntec Singapore International Convention & Exhibition Centre, 2010.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Стахневич В.И.

Национальный университет биоресурсов и природоиспользования Украины, Украина,
г. Киев

Публичная деятельность требует качеств, которые являются показательными для других. Живя в мире символов, мы отмечаем, что, например, внешний вид человека символизирует отражение его внутреннего мира. Именно поэтому в этой символической действительности важным является формирование позитивного имиджа не только политика, актера, певца, бизнесмена, но и педагога.

Формирование имиджа преподавателя вуза – это поэтапный процесс, эффективность создания которого обусловлена следующими условиями: развитие у преподавателя интереса к самому себе и миру; осознание им необходимости формирования позитивного имиджа; проявление личной активности преподавателя в работе над своим имиджем; знание требований студенческой аудитории к личности и деятельности преподавателя; выявление начального уровня развития качеств, которые составляют позитивный имидж преподавателя; овладение педагогом приемами самопознания и самооценки, а также навыками самоимиджа и проектирование индивидуального имиджа; соблюдение принципа систематичности при формировании имиджа, а также принципов и методов работы по формированию и коррекции имиджа и т.п. Среди важных компонентов, которые формируют имидж педагога, есть также его профессиональная компетентность и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение, педагогическая техника.

Кроме того, процесс формирования индивидуального имиджа педагога содержит определенные этапы, которые направлены на экстерииоризацию и интериоризацию внутренних (Я-концепция, аффирмации, ценности, знания) и внешних (визуальный, аудиальный, ольфакторный образы) качеств преподавателя и гармонию взаимодействия его и культурно-просветительной среды. Все это является необходимым условием адаптивных, воспитательных и образовательных целей в процессе реализации *коммуникативной* (влияет на образование личности), *информационной* (способствует взаимопониманию), *эмотивной* (способствует возникновению позитивного эмоционального состояния), *когнитивной* (позволяет адекватно оценивать), *конативной* (ориентирует на сотрудничество), *креативной* (приводит к позитивным изменениям взглядов, поведения и качествах личности студента) функций имиджа. Сюда можно также присоединить: функцию психологической защиты; функцию социального тренинга; функ-

цию социально-символического опознания; иллюзорно-компенсаторная функция [1, с.75].

Английская исследовательница Элери Семпсон говорит о личном имидже как о сочетании внешних и внутренних факторов и выделяет такие типы имиджа: самоимидж, поданный имидж, принятый имидж.

В связи с этим мы различаем идеальный имидж, к которому нужно стремиться и реальный имидж, присутствующий в действительности. Правильно подобрать индивидуальный имидж, комбинируя идеальный и реальный помогают специалисты-имиджмейкеры. Они разрабатывают не только габитарный имидж (прическа, макияж, стиль одежды), но и определенное поведение (голос, язык, лозунги, манеру держаться). В работе с массовым сознанием самым эффективным средством является *правильно подобранный имидж*.

Проанализировав научную литературу, можно сказать, что понятие «имидж» стало чрезвычайно популярным в современной отечественной лексике. Имиджелогия изучает те подсказки, которые массовое сознание должно получать во всех спектрах каналов: вербальном, визуальном и личностном уровнях.

В научной литературе различают такие типологии имиджа: внешние и внутренние, позитивные и негативные, естественные и искусственные, имидж руководителя и его команды; имидж организации; политический имидж; имидж территории (страны, региона, города); имидж идеи, проекта; профессиональный имидж специалиста; личностный имидж человека.

Имидж – это социально-желательный образ. Человек должен владеть как высокими профессиональными качествами, так и приятными личными качествами. Среди персональных характеристик в формировании имиджа не последнюю роль играет физический образ человека, его функциональные признаки (это мимика, жестикация, поступь, осанка, голос, язык). На практике существуют такие типы имиджа как «рабочая лошадка», «старая дева», «интеллектуалка / интеллектуал», «бизнес леди». Мы считаем, что для педагога больше всего подходит синтез двух типов имиджа: «интеллектуальный» и деловой «женский / мужской». Для того, чтобы реальный имидж максимально приблизился к желательному, необходимо долго и настойчиво работать над ним, используя рекомендации имиджелогии, интересоваться соответствующей литературой, а иногда обращаться за советом к специалистам.

Имидж – это индивидуальное свойство, которое подчеркивает личность, предоставляет ей неповторимость собственного стиля. Это как автограф человека, который остается в сознании окружающих. Позитивный имидж преподавателя улучшает имидж высшего учебного заведения, повышает его престиж и репутацию.

Литература

1. Bird P. Sell yourself. Persuasive tactics to boost your image. – London, 1994.– p. 87.
2. Jefkins F. Public Relations. – London, 1994. – p.14.
3. История педагогики / Под ред. А.И.Пискунова. – Ч. 2. – М.: Сфера, 1998. – 304 с.
4. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта /Пер.з англ.,передмова Г.А.Балла. – Київ-Донецьк, 1994.– 52 с.
5. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж.– М.: Просвещение,1997. – 112 с.
6. Почепцов Г.Г. Имиджология. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 2000. – 768 с.
7. Sampson E. The Image Factor. – London, 1994.–384 p.
8. Сорокина Г., Козлова А. Имидж современного учителя. Учебное пособие для учителей и студентов педагогических университетов.– Пенза, 2001.– 113 с.
9. Шепель В.М. Имиджология: Секреты личного обаяния. – М., 1994.–320 с.
10. Стахневич В., Срібна Н. До проблеми формування індивідуального професійно-педагогічного іміджу викладача вищого аграрного навчального закладу. // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. Вип.25.Ч.1. – С.263-271.

МЕНТАЛЬНЫЕ АРХЕТИПЫ КАЧЕСТВА

Субетто А.И., Кулайкин В.И., Фетискин Н.П.

г. Санкт-Петербург, г. Москва, г. Кострома

Принцип единства качества жизни и качества человека служит основанием различения идеалов качества человека и качества жизни, определяемые особенностями историко-культурного и ландшафтно-географического («кормящий ландшафт» по Л.Н. Гумилеву; географический детерминизм в логике социокультурного развития) развития тех или иных этносов (народов), обществ, цивилизаций, которые в свою очередь порождают ментальные различия во взглядах на качество жизни.

Ментальность – сложная категория социальной психологии. В первую очередь она выражает «коллективное бессознательное», которое в скрытом виде присутствует в языке, поговорках и пословицах, в сказках и мифах, в системе ценностей – своеобразном «ценностном геноме» (А.И. Субетто, «Разум и Анти-Разум», 2003), в котором выражены особые ценностные приоритеты, переходящие в соответствующие архетипы поведения.

Действующий закон разнообразия культур, этносов, локальных цивилизаций (А.И. Субетто, 1992, 1994, 2000, 2004) порождает, как свою «кальку», закон разнообразия ментальных архетипов качества жизни, отражающих действие связи воспроизводства жизни человека, народа, общества с историко-культурными и географическими условиями такого воспроизводства. Например, суровые условия жизни в российской цивилизации, как самой холодной цивилизации в мире, занимающей северную

часть евразийского континента, породили приоритет таких ценностей, как коллективизм, соборность, общинность («за други своя»), примат духовных потребностей и начал жизни над материальными (доминирование духовной – креативной составляющей качества жизни над материальной составляющей), нестяжание, всечеловечность, любовь, добротоделание, социальная справедливость и др.

Выражением ментального архетипа качества жизни в «зеркале» культуры служат категории ценностного архетипа, идеала качества человека и идеала качества жизни, которые в лапидарной форме выражают ценностные доминанты во взглядах человека на себе, на мир, на смысл жизни, и которые служат основанием в рефлексии над миссией (целевой функцией) воспитания человека в системе образования, поскольку действует принцип: качества образования в широком смысле слова отражается в качестве человека (А.И. Субетто, 2000).

Можно ввести утверждение в теоретическую систему формирующейся квалитологии жизни:

Закон разнообразия культур, этносов и локальных цивилизаций, являясь в свою очередь формой проявления системогенетического закона разнообразия в прогрессивной эволюции всей совокупности жизни на Земле – живого вещества Биосферы (по В.И.Вернадскому), порождает своеобразный закон разнообразия эталонов качества жизни народов и цивилизаций на Земле, отражающих разнообразие ментальных – ценностных архетипов.

В монографии «Разум и Анти-Разум» (А.И. Субетто, 2003) в «Пятом очерке» раздел 2 так и называется «Разнообразие ценностных архетипов». В нем указывается: «Ценность в ее социальном контексте, вернее – система социальных ценностей, вырабатывается культурно-исторически, на протяжении даже не веков, – тысячелетий, и становится «системогеном» социогенетики, т.е. носителем социального наследования, культурного наследования, культурно-этнического или культурно-национального наследования. Таким образом, различия в ценностном мировоззрении – это различия в ценностных ориентациях культур народом мира. Ценности, которые служат основанием таких различий, можно назвать базовыми социальными или базовыми социально-цивилизационными ценностями» (А.И. Субетто, 2003, с.75).

А.И. Субетто в указанной монографии было указано, что ценности образуют собой «пирамиду ценностей». У каждого народа, у каждой цивилизации, культуры имеются свои «пирамиды ценностей». «В фундаменте «пирамиды ценностей» лежат базовые ценности, образующие своеобразный ценностный архетип менталитета тех или иных народов, тех или иных

этносов, обществ. Это ценностный архетип менталитета есть своеобразная «ценностная память», покоящаяся в «правом полушарии» общественного интеллекта» (А.И. Субетто, 2003, с.76).

Ценностный архетип менталитета – это и есть ментальный архетип.

Базовые ценности составляют содержание нижней страты пирамиды ценностей, представляют собой «ценности длинных циклов бытия» (А.И. Субетто, 2003, с. 76).

Их содержание и смыслы меняются медленно. Инерционность или консервативность таких ценностей измеряется масштабом веков.

Если взять онтогенез человека, то базовые ценности передаются на ранних стадиях формирования личности, как правило, в семье, через женщин в семье – мать, бабушку в первую очередь (А.И. Субетто, 1992, 2003). Ценности передаются через сказки, через приобщение к языку, через любовь, через воспитание, игры и т.п., через первые этапы погружения ребенка в родную культуру, культурную среду.

Ценностный архетип менталитета или ментальный архетип является основанием «ценностного генома» нации (А.И. Субетто, 2003, с.77), который обеспечивает ее иммунитет против «культурно-ценностных агрессий» в период «духовно-информационных войн», в период «социогенных операций» (в терминологии видного Санкт-Петербургского экономиста В.Т. Рязанова).

«Ценностный геном» нации, ментальный архетип, как ее ядро, – важнейший момент памяти народа и соответствующей цивилизации, на базе которой обеспечивается воспроизводство их культурно-исторической (этно-цивилизационно-психологической) самоидентификации.

Если распространить системогенетику на мир ценностей, на механизмы их преемственности между поколениями людей, то мы получим ценностную или аксиологическую системогенетику, как момент социогенетики.

Россия, как уникальная, общинная, евразийская цивилизация в мире, с самым большим хронотопом бытия, с русским этносом как государствообразующим, имеет свой «ценностный геном», «ценностный архетип», «ментальный архетип» (А.И. Субетто, 2003).

В ценностный архетип ментальности или ментальный архетип русской культуры и культур других народов вошли такие ценности как: ценность Родины – Отечества, родимой земли («мати-сира земля», «родимая сторонushка», «здесь русский дух – здесь Русью пахнет»); общинность, коллективизм (клич Александра Невского «За други своя»); подвиг, подвижничество; взаимопомощь; дружба, любовь; семья, почитание родите-

лей и предков; социальная справедливость; правда; труд («труд-батюшка»).

Аналогично имеются свои ментальные архетипы в романо-германской, англо-американской, арабской, китайской, латиноамериканской и других цивилизациях.

Ценностные или ментальные архетипы порождают ментальные архетипы качества жизни.

Их отражением служат идеалы качества человека и качества жизни человека, потому что человек всегда является «человеком культуры».

Особенно эти различия проявляются в духовной составляющей качества жизни, в которой скрываются принятые ценностные основания смысла жизни: для чего живешь?, в чем смысл или предназначение жизни? Н.И. Пирагов, размышляя над жизнью, подчеркивал, что он призван к жизни, чтобы помогать другим людям, избавлять их от болезней.

Ментальный архетип качества жизни в российской цивилизации, по духовному своему измерению, эту соборно-общинную, всечеловечную и всемирную направленность жизни человека (Ф.М. Достоевский, Вл. Соловьев, Н.Ф. Федоров и др.) отражал и, как показывают исследования, продолжают отражать и поныне.

Идеал качества человека – это модель качества человека, постоянно рефлекслируемая национальной культурой (А.И. Субетто, «Государственная политика качества», 2004, с. 63).

Поэтому адекватная экспликация требований к качеству человека в российском образовательном пространстве, особенно, когда речь идет о цели воспитания, его направленности, возможна только тогда, когда она опирается на многовековой опыт рефлексии русской культуры, в частности «русской философии» и философии «русского космизма». Примером является высказывание в 1834 году Н.В. Гоголя о А.С. Пушкине, как идеале русского человека, который появится через двести лет. Много посвятил своих размышлений об идеале русского человека и идеале его жизни Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя». И.А. Ильин связал проблему качества русского человека и его качества жизни с судьбой России и русской культуры, с поиском «новой справедливости и настоящего русского братства» (А.И. Субетто, «Государственная политика качества...», 2004, с.63 – 69).

Ментальные архетипы качества жизни имеют различия и внутри России, отражая ценностные различия во взглядах на качество жизни, обусловленные ценностными геномами народов, населяющих Россию, ландшафтно-географическими особенностями воспроизводства жизни, жизненных сил народа.

Управление качеством жизни в XXI веке, особенно по мере становления ноосферной парадигмы развития России и человечества в XXI веке, должно опираться на представления о ментальных архетипах качества жизни.

СПЕЦИФИКАК КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

Сушков И.Р., Козлова Н.С.

Ивановский государственный университет, г. Иваново

irsushkov@mail.ru

Интернет-среда является одним из наиболее актуальных и притягательных для ученых направлений современной социальной психологии. Активно рассматриваются и функции интернета, и специфика его различных компонентов, изучаются процессы самопрезентации и идентификации личности в виртуальном мире. Целый «пласт» научных работ посвящен проблемам зависимости. Среди многообразия подобных исследований мы выделили вопрос, касающийся именно общения в интернете, которое на сегодняшний день происходит в основном в социальных сетях. В рамках нашей темы мы попытались рассмотреть взаимосвязи коммуникативной сферы личности с ее вовлеченностью в социальные сети (на примере сети «ВКонтакте»).

Результаты исследования показывают, что лица, принадлежащие к *компетентному типу*, по итогам исследования, характеризуются достаточно конструктивной активностью в социальной сети. Они не стремятся писать сообщения всем (-0.44**), при этом тематика переписки в основном касается важных личных вопросов (0.53**). Саму социальную сеть они рассматривают как возможность отдыха (0.35*). При этом стоит отметить, что, по крайней мере, по собственному мнению таких лиц, процент «друзей», с которыми они общаются в реальной жизни достаточно высок (0.36). Так можно говорить, что подобное использование сети *ориентировано на общение, приближенное к реальному*. Кроме этого им не свойственно выходить в интернет с телефона (-0.33), и по пути куда-либо (-0.43**), то есть, нет *навязчивой потребности постоянно быть в сети*, которая соответственно будет свойственна тем, у кого *показатели компетентности низкие*.

Проявление черт *зависимого* типа связано также со *стремлением регулярно быть он-лайн*: для этого такие лица выходят в сеть из ноутбука (0.39*), и с телефона (0.46**), и по пути куда-либо (0.45**). Так можно го-

ворить, что *склонность к зависимости не только проявляется в виртуальной среде, но и усугубляется там*. При этом в сфере того, с кем общаются такие лица в сети, выявлено противоречие: сами они указывают на то, что отправляют заявки (предложения «дружить») только близким (0.51**), но в последствие с родственникам не общаются (-0.41*). При этом они не просматривают новости в сети (0.34*), и сами не выкладывают фотографий (0.40*). У них отсутствует и интерес к другим, и желание «показать» себя. В целом же получается, что зависимый тип личности при том, что проявляет эту аддикцию в сети, *не направлен при этом не на общение, ни на самопрезентацию*.

В противовес им лица, с выраженными чертами *агрессивного типа*, четко демонстрируют тенденцию к *самовыражению в сети*. Эти люди выкладывают фотографии несколько раз в неделю (0.72**), при этом снимки видны всем (0.33); пишут они также всем (0.44**), с кем «дружат» (а в большинстве случаев этот список весьма значителен и, более того, не обязательно включает только знакомых). Содержание сообщений редко касается личных вопросов (-0.39*). То есть само *общение носит поверхностный характер*, и развивается «вширь», а не «вглубь». Такую тенденцию подтверждает и то, что такие лица очень часто просматривают записи на стенах других пользователей (0.38)*, то есть опять же при формальном интересе к другим.

Рассматривая взаимосвязь общительности личности с ее деятельностью и общением в сети, можно утверждать, что *общительность личности в реальном мире полностью блокирует ее активность в социальных сетях*. Все полученные связи говорят о том, что такие люди *не делают* в интернете. Они не пользуются мультимедийными возможностями (-0.38), не используют фоторедакторы для улучшения своих снимков (-0.44**), не комментируют чужие фотографии (-0.36), не состоят в большом количестве групп (-0.35), не подключают оповещения через смс на телефоне (-0.38), не обращаются к другим пользователям (-0.37), не формируют «черные списки» (-0.39*). При этом, у них нет потребности выходить в сеть и из дома, и с работы (-0.37*).

Если же рассмотреть все эти связи с другой стороны, то получится, что человек, *не обладающий общительностью* в реальной жизни, будет характеризоваться не только высокой активностью, но и *тенденцией к зависимости*. (Заходит в сеть и с работы, и из дома, при этом получает смс оповещения, как только ему присылают сообщение или оставляют комментарий). Также присутствует и *определенная «разбросанность»* такой личности: он стремится использовать все возможности социальной сети. При этом ни в одном направлении не проявляется ни стремление к обще-

нию, ни интерес к другим, ни стремление к самопрезентации или саморазвитию.

Итак: 1) Отсутствие общительности, а также черт, относящихся к компетентной личности, при наличии черт зависимой, формирует навязчивую потребность быть в сети, а впоследствии и аддикцию. 2) Выраженность черт агрессивного типа приводит к склонности личности самовыражаться в сети, ориентируюсь при этом только на поверхностное общение.

В целом же можно говорить о том, что, если у личности существуют трудности в сфере коммуникации, они не только не смягчаются за счет погружение в интернет среду, в частности, в социальные сети, но и усугубляются ими. Более того возникают и новые проблемы – прежде всего склонность к формированию зависимости.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЦ, ПОЛУЧАЮЩИХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сушкова Е.И.

Ивановский государственный университет, г. Иваново

Человек постоянно выступает субъектом отношений, и ведущее отношение, связывающее его с миром – это отношение к себе или Я-концепция. Исходя из Образа-Я и самооценки, личность выстраивает взаимоотношения с другими людьми, регулирует свое поведение, формирует ценностные ориентации. По нашему мнению, Я-концепция играет важную роль при принятии решения личностью о получении дополнительного образования, и, кроме того, она значительно изменяется в процессе самого обучения.

Получение дополнительного высшего образования становится с каждым годом все популярнее в нашей стране. В тоже время не совсем ясно, какие мотивы направляют личность к принятию данного решения. Так как это требует определенных материальных затрат (дополнительное образование получается на платной основе), для личности важно четко определить, какую именно специальность и форму обучения выбрать.

На наш взгляд, это может быть вызвано несколькими причинами. Во-первых, в современном российском обществе заметно несоответствие образовательной системы реальной потребности в рабочих местах. Наблюдается острая нехватка специалистов технической сферы. Во-вторых, растущие потребности людей в самореализации, а также относительная доступность получения дополнительного образования превращают обучение в один из наиболее популярных путей развития зрелой личности. Возможно,

с этим связан факт получения дополнительного образования лицами предпенсионного и пенсионного возрастов, для которых экономический мотив получения образования не является ведущим. В-третьих, наблюдается тенденцией к социальной мобильности, то есть один и тот же человек в течение жизни способен получить несколько профессий и работать в различных сферах. Кроме того, в ряде профессий наличие диплома о дополнительном высшем образовании становится для работника причиной повышения квалификации и, соответственно, заработной платы. В данном случае можно говорить о дополнительном образовании как об источнике заработка, то есть на первый план выходят экономические отношения.

Для начала, мы решили проанализировать, каким образом процесс обучения на заочном отделении влияет на идентификационную сферу субъекта. Мы провели пилотажное исследование с целью выявления актуальных проблем идентичности личностей, получающих второе высшее образование. Респондентами выступали студенты заочного отделения ИвГУ специальности «Психология» второго года обучения, имеющие различный уровень образования. Мы применяли тест 20-ти ответов М. Куна и Т. Маркпартленда, а также авторскую анкету.

Результаты исследования показали, что лица, идентифицирующие себя с гражданским сообществом, при описании собственной персоны не указывали на свою первую специальность (коэффициент корреляции Пирсона $r=-0.508$, при вероятности ошибки $p=0.05$). Однако, те, кто указывал на свою принадлежность к первой полученной профессии, идентифицируют личность с профессиональным сообществом ($r=0.61$, при $p=0.01$). Это говорит о включенности в профессию, многие респонденты работают в рамках первой полученной специальности, и сформировавшегося профессионального компонента идентичности.

Респонденты, отметившие категорию «Психологи» при ответе на вопрос: «Кто Я?», чувствуют себя также частью рабочей группы ($r=0.432$, при $p=0.05$), чаще всего это студенты, не имеющие высшего образования. Лица, характеризующие себя, в большей степени указывая на личностные качества (например: Я – добрый, привлекательный, ответственный...), нежели на принадлежность к группе, называли первую специальность гораздо реже ($r=-0.61$, при $p=0.01$). В частности, творческие качества личности также упоминаются ими реже ($r=-0.444$, при $p=0.05$).

Таким образом, те, кто имеют высшее или средне специальное образование, часто указывают на свою принадлежность к первой профессии. Чувство общности с рабочей группой (студенчеством) свойственно лицам, называющим себя будущим психологом. Возможно, их очень интересует процесс обучения, взаимодействие с другими студентами. Кроме того,

профессия психолога носит достаточно творческий характер, поэтому респонденты предпочли упомянуть о ней, нежели о первом более монотонном виде труда. Описание себя с точки зрения личностных характеристик редко сопровождается подчеркиванием своей принадлежности к первой специальности.

Проведенное пилотажное исследование показало актуальность исследования проблемы Я-концепции, в частности проблемы профессиональной идентичности, лиц, получающих дополнительное образование. Действительно, наличие высшего или средне специального образования влияют на идентификационную сферу личности. Мы планируем продолжать изучение данного вопроса и посмотреть на другие аспекты системы отношений личности, обучающейся на дополнительной основе.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА

Фетискин Д.Н.

г. Санкт-Петербург

Вопрос о причинах и источниках правового нигилизма является одним из наименее разработанных аспектов психологии. Именно его раскрытие позволило бы в какой-то мере локализовать его проявления в социальной практике и расширить теоретические представления о данном феномене. В работах отечественных авторов (Н.И. Матузов, А.И. Демидов, А.Н. Зрягин, А.С. Ципко, Н.Н. Вопленко и др.) данный аспект рассматривается несколько односторонне.

К социально-психологическим причинам правового нигилизма (ПН) О.Р. Гулина (2002), относит искажение и дискредитацию юридических ценностей в общественном мнении, а также демонстративное равнодушие власти к существующим законам.

Ослабление воспитательной функции в семье, огромное количество неустроенных, обездоленных детей, неспособность современной семьи на эффективную правовую социализацию своих членов, наконец, кризис традиционных семейных ценностей – это микросоциальные факторы, порождающие отторжение права.

Определённую группу причин ПН образуют факторы, связанные со средствами массовой информации. СМИ и власть в российском правовом пространстве живут по принципу реторсии, что лишь усиливает их взаимный конфликт, приводя к новым волнам правового нигилизма: журналисты порой не знают законодательства, в то время как власть применяет ад-

министративные рычаги для ограничения их деятельности (О.Р. Гулина, 2002).

Продолжением этого типа детерминант могут служить:

- эгоизм в достижении личных интересов;
- экстремальные ситуации, которые, по мнению К.Г. Федоренко (2005), делают «право бесполезным не только в ситуации достижения личного интереса.

В экстремальных ситуациях выполнение человеческого долга базируется на осознании того, что никакие иные меры, в том числе и правовые, не эффективны».

- Внедрение в общественное правосознание элементов, специфических для пенитенциарных учреждений образ мышления и поведения, жаргон, способы коммуникации и разрешения конфликтов. Распространяются лексика и понятия, характерные для криминальной субкультуры. Во власть проходят люди с криминальным прошлым или имеющие отношение к криминалу. Этот процесс постепенно принимает необратимый характера (В.Л. Кулаков, 2005).

- Неуважение и попрание достоинства и прав граждан, в т.ч. права частной собственности, проявления бюрократизма, невыполнения обязательств перед гражданами со стороны государственных органов и чиновников.

- Нарушения права человека на жизнь, выражающиеся в задержках зарплат, пенсий, пособий (М.И. Байтин, 2005).

- Бесконечные споры о сущности ПН, назначении, определении и т.д., ибо это вольно или невольно запутывает проблему. А в результате простые граждане перестают понимать, что же такое право в практической жизни.

Среди концепций правопонимания - «писаное» и «неписаное» право; противопоставление права и закона; позитивного и естественного права; законы правовые и неправовые; юридические и правовые нормы; правовая и юридическая ответственность; вообще различие правового и юридического. Наконец, возможность отступления от закона во имя «высших демократических ценностей», характерная в 90-е годы.

«Подобные концепции, – пишет М.И. Байтин (2005), опираясь на которые можно оправдать противозаконные действия, объявив, например, закон "неправовым", не только не помогают преодолению существующего в обществе правового нигилизма и беспредела, но и дестабилизируют обстановку».

Кроме того, нигилизму в России активно способствовали следующие факторы:

1. Размеры территории. Чем больше территория государства, тем острее ощущается потребность в сильной централизованной власти, поддерживаемой основной массой населения. Стабильность в государстве, имеющем внушительные размеры, определяется лояльным отношением народа к власти (чем больше государство, тем труднее поддерживать порядок репрессивными методами, кои, в частности, имели место после событий 14 декабря 1825 года и 1 марта 1881 года).

2. Плотность населения. Как говорил один афинянин, государство - это не стены и короли, государство - это люди. Большая плотность населения требует (даже на бытовом уровне) умения учитывать не только свои интересы, но и интересы соседа.

3. Державные задачи государства. Чем грандиознее державные задачи государства, тем меньше понятны они для основной массы граждан этого государства, тем сильнее проявляется равнодушие и формализм при их исполнении.

4. Хозяйственные проблемы страны. Чем они примитивнее, тем меньшие требования предъявляются к уровню правосознания, и наоборот, чем сложнее задачи, тем более развито правосознание (к примеру, в Японии).

5. Национальный состав империи. Национальная однородность, общность культурных ценностей создают благоприятную почву для развития в стране правосознания.

6. Религиозный состав. Религиозная однородность облегчает коммуникативные связи в обществе, выработку принципов, ориентиров, решений, удовлетворяющих и понятных большинству населения. Обилие же исповеданий и сект – опасность для общественного порядка и государственной власти.

7. Социальное соотношение. Наличие однородных социальных групп способствует консолидации общества, которое, имея общие ценности, лояльно относится к власти (О.Р. Гулина, 2004).

При переходе от тоталитарных методов управления к демократическим обнаружился правовой диссонанс. С одной стороны люди получили возможность пользоваться правами и свободами, а с другой стороны дал о себе знать низкий уровень правовой культуры общества, и как следствие этого – правовой нигилизм. В этом случае нигилизм при востребованном праве оказался куда более заметен и опасен, чем при праве невостребованном (В.А. Туманов, 1993).

В условиях бюрократизма и бюрократии, которая иногда метко именуется «юрократией», происходит подмена законности целесообразностью – политической, идеологической, прагматической. Так как это зло исходит

от самих органов власти, то и противодействие ему существенно затрудняется, а в некоторых случаях даже провоцирует юридический нигилизм (И.В. Бестужев-Лада, 1987).

В этой связи в сознании людей все более стирается грань между правомерным и неправомерным поведением. Закон становится весьма условным понятием: если он выгоден – его исполняют, противоречит интересам – стремятся обойти. Это касается не только рядовых граждан, но и представителей власти.

К числу референтных детерминант правового нигилизма относится низкий уровень качества жизни различных социальных групп россиян (В.И. Кулайкин, В.Н. Гуляихин).

В России много бедных и малообеспеченных людей, или, как выражается В.Н. Гуляихин «низкостатусных групп», которые ждут, когда же государство обеспечит их нормальное существование, достойную жизнь, утвердит законность и порядок. Законы же, которые им «предлагаются», не могут вызвать ничего кроме отторжения, так как зачастую они непродуманны, поспешны, не направлены на удовлетворение интересов людей (например, закон о монетизации льгот).

В этой ситуации углубляется неверие людей в свои национальные силы, в свое национальное государство, а потому и в нормы права, от него исходящие. Сегодня наблюдается массовое несоблюдение и неисполнение юридических предписаний. Справедливо замечание В.Е. Гулиева (2001): «Антиправовое сознание захватывает все более расширяющийся круг граждан. Остающаяся же законопослушной часть населения сталкивается с сокращающимися возможностями реализации своих интересов легальными средствами».

Так, у граждан с низким материальным статусом складывается впечатление о своем государстве как о враждебной им силе, не способной или не желающей отстаивать их интересы. Подобные настроения переносятся и на право, законы – как на источник, исходящий от государства. Детерминация правового нигилизма во многом обусловлена высокой латентностью преступности и изъятиями в следственно-прокурорской практике, неизбежно провоцирующих негативное отношение к праву. Сказанное подтверждается тем, что более половины всех граждан, подвергшихся преступным посягательствам, не обращаются ни в суд, ни в прокуратуру, ни в милицию, так как не верят в их возможности реально помочь, защитить, наказать виновных.

Обобщая многообразие детерминант правового нигилизма нельзя не заметить такую интегральную тенденцию, заключающуюся в том, что в российском обществе, как отмечает О.Р. Гулина (2002), существует фено-

мен взаимного правового нигилизма власти, общества и СМИ. Данная ситуация по-настоящему не выгодна ни одной из сторон, но только осознание общности интересов поможет решить эту проблему.

Примером такого состояния ПН может служить низкий уровень общей и правовой культуры основной массы работников милиции; недостаточная профессиональная квалификация, отсутствие должных знаний, умений, навыков; негативное отношение к действующему законодательству и принципам законности; отсутствие уважения к выбранной профессии, приводящее к злоупотреблениям служебным положением.

В заключение отметим, что выделенные детерминанты правового нигилизма соотносятся между собой как общее и единичное. Их истоки необходимо искать в природе человека и общества. Этому положению придерживается и целый ряд известных учёных (Н.А. Туманов, А.Н. Зрячкин, Н.И. Матузов, В.Б. Ткаченко, О.Р. Гулина и др.).

СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ИХ РЕАБИЛИТАЦИЯ

Царькова О. В.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь
olik.tzar@mail.ru

Проблема социализации детей, подростков и взрослых с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении. В современной отечественной психиатрии меняется отношение к проблеме реабилитации инвалидов. Повышается актуальность разработки новых методических подходов в диагностике и коррекции психических нарушений как у лиц с ограниченными возможностями, так и у их ближайшего окружения – родителей и родственников. На сегодняшний день существуют реабилитационные программы для детей-инвалидов, создаются условия для оказания им медико-социальной помощи, однако практически имеются научные данные в распространенности и особенностях психических расстройств у родителей детей-инвалидов [1].

Семья является одним из ключевых факторов в создании и организации жизненной среды больного. Поскольку ребенок связан со своими родными глубокими и тесными отношениями, его психологический комплекс неполноценности, вызванный недугом, может перейти и на семью в целом. Вот почему психотерапевт должен начинать именно с изучения отношения

близких к недугу пациента. Исходя из выявленной картины, принимаются на вооружение и применяются самые действенные факторы воздействия на весь ход реабилитационного процесса [5].

Для ребенка очень важно то, как родители преодолевают суровую действительность. Родители должны быстро овладеть своими чувствами, иначе нарушения малыша станут еще заметнее. В основном родители пытаются справиться с ситуацией самостоятельно, без профессиональной помощи, а это опасно – могут пострадать и отношения с малышом, и спокойствие в семье. Ребенку с нарушениями нужно то, что и здоровому – быть любимым. Признать ребенка означает установить с ним отношения, которые будут радостным и для малыша, и для всей семьи. Только так ребенок войдет в мир уверенным в себе, доброжелательным [2].

Однако, трудности, которые постоянно испытывает семья с проблемным ребенком, значительно отличаются от повседневных забот, которым живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка. Анализ наблюдений за развитием межличностных отношений в подобных семьях свидетельствует о том, что в результате рождения ребенка с отклонениями в развитии, искажаются отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями больного ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Все надежды и ожидания членов семьи в связи с будущим ребенка оказываются тщетными и рушатся в один миг, а осмысление происшедшего и обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период. Эмоциональное воздействие стресса на женщину, родившую больного ребенка, неизмеримо значительнее. У матерей часто наблюдаются истерики, депрессивные состояния. Они жалуются на обилие повседневных забот, связанных с ребенком, что ведет к повышенной физической и моральной нагрузке, подтачивает силы, вызывает утомление. Часто для таких матерей свойственно снижение психического тонуса, заниженная самооценка, что проявляется в потере вкуса к жизни, перспектив профессиональной карьеры, невозможности реализации собственных творческих планов, потере интереса к себе как к женщине и личности [3].

Целью исследования является теоретический анализ проблемы социальной реабилитации детей-инвалидов, помощь им и родителям.

Инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойкими расстройствами функций организма, обусловленное заболеванием вследс-

твие травм или дефектов, приводящих к ограниченной жизнедеятельности и вызывающие необходимость его социальной защиты.

По данным ООН, в мире числится примерно 450 миллионов людей с нарушением психического и физического развития. Наиболее распространенными причинами инвалидности являются заболевания нервной системы и органов чувств, детский церебральный паралич, психические расстройства, врожденные пороки развития.

Отдельная тема – всесторонняя помощь родителям таких детей. Социальные рабочие помогают перестроить квартиру, учат, как заниматься с таким ребенком, учитывая его специфику. В Украине значительная часть работы выполняется родителями по их инициативе. Слепоглухие от рождения дети почти лишены контактов с социальным окружением и, конечно, не могут удовлетворить свои социальные потребности определенной степени. Поэтому социальные работники консультируют родителей [1].

Существуют определенные советы социального работника родителям больного ребенка с ограниченными возможностями:

1. Обеспечьте ребенку «насыщения» телесными контактами с близкими людьми. Для него это является источником эмоциональной защищенности, комфорта, доверия к окружающему миру и способом познания мира через эмоциональные реакции взрослого.

2. Поддерживайте стабильность индивидуального пространства ребенка, старайтесь без необходимости не вносить в него изменения (переселение в другую комнату, перестановка кровати и т.д.). Дайте возможность ребенку, находясь у взрослого на руках последовательно изучать это пространство: путь к кухне, ванной комнате и т.д.

3. Поддерживайте стабильный режим дня, который ребенок может последовательно выполнять со взрослыми. Используйте праздники (Новый год, Рождество и т.д.) как возможность обогатить запас впечатлений ребенка о предметном мире и отношениях людей.

4. Любознательность и любопытство у ребенка с особыми потребностями возникает тогда, когда у него сложился достаточный запас предметных образов и представлений об окружающем мире человека и вещей [3].

Динамика психических расстройств в зависимости от длительности заболевания ребенка показывает постепенное усложнение клинической картины с переходом от моносиндромальных расстройств к полиморфным расстройствам, что может быть рассмотрено в рамках невротического развития личности. Распространенность выявляемых психических расстройств и выраженность нарушений социального функционирования показывают необходимость проведения коррекционных и реабилитационных мероприятий [1].

Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, которые их заменяют) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, зарождаются и формируются личностные качества.

Психологическая помощь семье является важным направлением в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы и ее трансформацию в коррекционную, гармонизации межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Следовательно, обучение ребенка элементарным навыкам автономности требует большого терпения и многократных повторений. Однако, именно в первые два года жизни в кругу семьи важно сформировать хотя бы часть из них.

Литература

1. Азбука для родителей воспитующих детей с ограниченными возможностями – Донецк. Восточный издательской Дом, 2001. – С. 35-40.
2. Бастун Н.А., С.А. Лукумська Журнал практическая психология и социальная работа. – № 3. – 2010. – С. 24-25.
3. Грачев Л. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М.: 2002. – С. 19-27.
4. Жуковская Л. Ковосарская И.Б. "Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп" // Обозрение психотерапии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева-1993. № 1 – С. 15-18.
5. Рахманов В.М., Рахманов Р.В. Помогите доктор! Система реабилитации больных с функциональными расстройствами и ограниченными (физическими и сенсорными) возможностями. – Днепропетровск: РИА «Днепр-VAL», 2011. – С. 36

АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ «ОТНОШЕНИЕ К СУПРУГУ»

Чернышева Н.С., Колосова Т.Е.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

chrnshv@yandex.ru

Демографические проблемы современного российского общества придают особую актуальность исследованиям семейных отношений. Качество этих отношений во многом определяется начальным периодом становления семьи, когда она сталкивается с повседневной действительностью.

стью и многочисленными житейскими проблемами. Изучая динамику эмоциональных отношений в браке, консультанты и психотерапевты испытывают потребность в новых методических средствах, позволяющих выявлять характер этих отношений и осознавать их проблемные стороны.

В теоретическом плане различные аспекты отношений были исследованы в работах А.Ф. Лазурского, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. Так, раскрывая сущность понятия «отношение», В.Н. Мясищев отмечал: психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формируясь в конкретной социальной среде, люди усваивают и характерный для этой среды язык выражения отношений. Отношение – это «сила, потенциал, определяющий степень выраженности эмоций, степень напряжения желаний или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности» [1, с.49]. Наиболее важной психической составляющей отношения, по мнению большинства ученых, оказывается мотивационно-эмоциональный компонент, который сигнализирует о валентности отношения – положительной, отрицательной, противоречивой или безразличной.

Семейные отношения в силу их личной значимости оказываются для индивида доминирующими, имеющими первоочередное значение для его успешности во всех, а не только семейной, сферах жизнедеятельности.

Поскольку современная семья представляет собой сложный феномен, ее изучение предполагает наличие такого диагностического материала, который позволял бы исследовать и анализировать супружеские отношения, во-первых, проявляющиеся в типичных, стандартных семейных обстоятельствах и, во-вторых, выраженные в различной поведенческой форме (не столько вербально, сколько бессознательно, через жесты, мимику, позы). Для решения этих диагностических задач была разработана и апробирована авторская проективная методика «Отношение к супругу» [2], адаптированная на молодых семьях [3].

Для адаптации методики проводилось психометрическое обоснование указанной методики, проверка ее валидности и надежности. В качестве критериев валидации адаптируемой методики были выбраны тесты, психометрические характеристики которых известны, а именно: методика удовлетворенности браком В.В. Столина, Г.П. Бутенко, Т.Л. Романова; тест «Особенности общения между супругами» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровской; опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой. В качестве испытуемых выступали студентки Владимирского государственного университета им. А.Г. и

Н.Г. Столетовых в возрасте от 18 до 35 лет, состоящие в браке не более пяти лет (n=119).

Проективная авторская методика «Отношение к супругу» (Т.Е. Колосова, Е.В. Сумарева, Н.С. Чернышева) использовалась с целью выявления степени негативности в отношении к супругу в различных жизненных ситуациях. Экспериментальный материал представляет собой 14 рисунков размером 8/5*11см. Картинки представляют собой контурные рисунки фигур людей, лицо не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для семейной жизни ситуацию, например: просмотр телевизора (супруг смотрит телевизор, рядом стоит недовольная жена); завтрак (супруга сидит за столом, муж несет завтрак на подносе); уборку квартиры (супруг пылесосит, жена протирает пыль). Кроме того, каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками женской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо женщины, на другом – печальное.

Согласно классификации проективных методик, предложенной Л. Фанком, данная методика относится к виду интерпретативных. Испытуемому необходимо истолковать, интерпретировать какое-либо событие или ситуацию. Прием исследования личности, используемый данной методикой, состоит в помещении испытуемого в ситуацию, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от значения для него этой ситуации, его мыслей и чувств. Стимулы данной проективной методики так же, как и любой другой проективной методики, не являются строго однозначными, а допускают различную интерпретацию. Стимульный материал приобретает смысл не просто в силу его объективного содержания, а прежде всего в связи с его личностным значением, придаваемым ему испытуемым. Система обработки полученных результатов сконструирована по аналогии с методикой «Тест тревожности», разработанной американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен.

Предлагаемые рисунки отличаются по своей эмоциональной окраске (положительной, отрицательной, неоднозначной). На основании полученных данных вычисляется индекс эмоционально-негативного отношения (ЭНО), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков. В зависимости от уровня индекса эмоционально-негативного отношения женщины подразделяются на группы:

1. Высокий уровень негативного отношения (ЭНО выше 50%);
2. Средний уровень негативного отношения (ЭНО от 20 до 50%);
3. Низкий уровень негативного отношения (ЭНО от 0 до 20%).

Полученные в молодых семьях результаты показали, что данные эмпирического исследования проективной методики «Отношение к супругу» подчиняются закону нормального распределения. Согласно расчетам стандартное отклонение (σ) составило 13.3; критическое значение асимметрии – 0.66; критическое значение эксцесса – 2.11.

На этом же этапе психометрической проверки определялась диагностическая пригодность заданий методики – дискриминативность. Определение коэффициента дискриминативности производилось с помощью расчета дельты Фергюсона. Показатель дискриминативности изучаемой методики составил 0.89, что свидетельствует о конструктивной валидности методики.

Для определения надежности использовался «тест-ретест»: вычислялся коэффициент корреляции Пирсона ($r_{xy}=0.74$). Данный показатель является очень высоким, поскольку наименьшим удовлетворительным значением является показатель 0.5. Интервал между первым и вторым исследованием составил 2 месяца. Надежность относительно постоянства условий достигалась за счет стандартизации тестового материала, инструкций, условий проведения тестирования, наличия критериев оценки результатов.

Оценка валидности методики «Отношение к супругу» проводилась путем сопоставления результатов, полученных по данной методике, с результатами тестов, направленных на изучение аналогичных аспектов семейной психологии (см. указанные выше методики). Показатели эмпирической валидности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты конструктивной валидности*

Уровень благополучия брака (методика В.В.Столина, Т.Л. Романова, Г.П.Бутенко)	Особенности общения между супругами (методика Ю.Е.Алешинной, Л.Я.Гозман, Е.М.Дубовской)				Рольевые ожидания в браке (методика А.Н. Волковой)	
	ШКАЛЫ				ШКАЛЫ	
	Доверительность общения	Взаимопонимание в браке	Сходство во взглядах	Психотерапевтичность общения	Личностная идентификация с супругом	Эмоционально-психотерапевтическая шкала
- 0.42	- 0.30	- 0.38	- 0.51	- 0.46	- 0.28	- 0.23

Примечание. * при уровне значимости $p \leq 0.01$

Поскольку адаптируемая методика выявляет эмоционально-негативное отношение к супругу, то здесь корреляционная связь является по направлению отрицательной («обратной»), когда более высоким значениям одного признака соответствуют более низкие значения другого.

Данные психометрической проверки авторской проективной методики показывают, что методика «Отношение к супругу», является надежным и валидным диагностическим инструментом. Исследуемая методика показала свою актуальность в изучении такого важного момента семейных отношений как отношение супруги к супругу в молодой семье. Она удачно дополняет существующие методики диагностики отношения как супругу, так и в целом к браку, позволяя заглянуть в то, что наиболее скрыто, ускользает при использовании традиционных приемов исследования.

Особенно актуальным может быть применение изучаемой методики совместно с другими методами исследования семейных отношений.

Литература

1. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во ин-та практической психологии, 1998. – 356 с. ISBN 5-89395-081-X
2. Сумарева Е.В., Чернышева Н.С. Разработка методики для изучения отношения супруги к супругу / Реализация молодежной политики во Владимирском регионе: проблемы и пути решения: материалы региональной межвузовской студенческой научно-практической конференции / сост. Жилина Ж.А., Анисимова О.К. – Владимир: «Собор», 2010. – 144 с. С. 119-123. ISBN 978-5-904418-48-9
3. Колосова Т.Е. Адаптация методики «Отношение к супругу в молодой семье». Выпускная квалификационная работа. Владимир: ВлГУ, 2013. 71 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Чуйкина М.А., Грачева Е.П., Рыжкова Л.А.

Владимирский филиал Столичной финансово-гуманитарной академии, г. Владимир
fiz310@yandex.ru

Переход из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее педагогически сложных школьных проблем, а период адаптации в 5-м классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Неадаптированность ребенка к обучению ведет к ухудшению его здоровья, снижению успеваемости, отчуждению от школы, неблагоприятному социальному статусу, что является причиной деструктивной личности. Для определения возможных путей и средств решения проблем «переходного периода» необходимо определить, какие направления профилактически-развивающей работы и методы воздействия обеспечат успешную адапта-

цию к системе обучения детей в среднем звене, создавая также и перспективы дальнейшего личностного развития [1,2,3,4,5,6].

Гипотеза исследования заключается в том, что психологическое сопровождение подростков оказывает благоприятное воздействие на адаптацию их к средней школе, снижает уровень школьной тревожности, способствует сплочению коллектива и развитию коммуникативных навыков общения с учителями и одноклассниками.

Экспериментальные исследования проводились на базе общеобразовательной школы г. Гусь-Хрустального. Выборка составила 20 пятиклассников, в возрасте 11-12 лет.

Основные направления работы во время психологического сопровождения состояли в следующем: 1) организационная деятельность, 2) психологическая диагностика, 3) консультативная работа с педагогами, учащимися и их родителями, 4) профилактическая работа, 5) коррекционно-развивающая работа, 5) аналитическая работа.

Исследования показали, что учащиеся при переходе в среднее звено оказываются в неблагоприятных психологических условиях. Для них характерна низкая степень адаптации к условиям обучения средней школы, неудовлетворенность своими отношениями с окружающими, низкий эмоциональный комфорт, внутренняя напряженность, неприятие себя, возможны внутриличностные конфликты.

В классе в основном преобладают свойства, способствующие разобщению коллектива, такие как: – подавленное настроение; конфликтность в отношениях и антипатии; конфликты группировок между собой; равнодушные, зависть и злорадство к успехам или неудачам товарищей; каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей; достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива; к похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно; новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность; коллектив заметно разделяется на «привилегированных», пренебрежительное отношение к слабым.

У большинства пятиклассников (80%) на начало учебного года повышены показатели общей тревожности в школе.

Если рассматривать показатели тревожности по отдельным ее видам, то можно заметить, что наиболее высокие показатели наблюдаются по факторам:

- страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

- страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей;

- страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

Следует заметить, что после проведения работы по психологическому сопровождению адаптационного периода пятиклассников наблюдается положительная динамика. В коллективе класса преобладают такие свойства, которые способствуют сплочению коллектива:

- членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности;

- в трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение "один за всех, и все за одного";

- коллектив активен, полон энергии;

- совместные дела увлекают всех, велико желание работать в коллективе

Пятиклассники оценивают психологический климат в своем коллективе как устойчиво благоприятный.

Больше половины подростков (80%) отличаются адекватной самооценкой к самим себе и по отношению к окружающим, испытывают эмоциональный комфорт, они характеризуются умеренной адаптированностью, приспособленностью к социальному окружению, к особенностям социальной группы, в которой они оказались, подростки готовы брать на себя ответственность за свое поведение и поступки. Снижился уровень переживания социального стресса, улучшилось эмоциональное состояние детей, связанное с изменившимися условиями обучения.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями утратили свою значимость, теперь уравновешенные отношений с взрослыми в школе будут способствовать успешности обучения. Страх самовыражения также сдал свои позиции, переживание ситуаций присутствует, но учащиеся уже не боятся самораскрытия и демонстрации своих возможностей. Стало меньше негативного отношения и переживаний в ситуации проверки знаний.

Эмоциональное состояние учащихся как показатель школьной тревожности, связанное с различными формами его включения в школьную жизнь стало менее выраженным. Уменьшились показатели всех факторов тревожности, ни один из них не превышает допустимые пределы (50%).

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что психологическое сопровождение подростков оказывает благоприятное воздействие на адаптацию их к средней школе получила подтверждение.

Литература

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998 – 352 с.
2. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // Директор школы. – 1997., №3
3. Гафурова И.М. Педагогический совет. Проблема преемственности при переходе учащихся из начальной школы в основную: Методическое пособие. – СПб.: Паритет, 2003 – 48 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. - СПб: Речь, 2001.-396с.
5. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2007 – 122 с.
6. Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2011г. – 238с.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ И ПРЕДПОЧТЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ «ПООЩРЕНИЯ - НАКАЗАНИЯ»

Шинкаренко И.В., Горланова Т.А.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей "Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр", г. Владимир
gjuhfyrf@gmail.com

Наказание и поощрение, как основные методы воспитания, преследуют конечную цель – «благо ребенка». И то, и другое должно быть продиктовано родительской любовью и заботой. Однако не все родители задумываются о том, какие именно проявления любви они могут предоставить ребенку, в каких он нуждается, а руководствуются своими представлениями. Каждый родитель желает ребенку блага и счастья, но не каждый знает, как это сделать, и поступает чаще всего так, как поступали с ним его собственные родители, либо – наперекор им, либо – прямо противоположно.

В 2010-2011 учебном году на базе школ города Владимира силами социальных педагогов, классных руководителей и психологов было проведено масштабное исследование учащихся 4-х, 7-х классов и их родителей в рамках темы «Поощрение и наказание». Составлен экспресс-опросник из 10 вопросов по принципу «незаконченных предложений» для школьников и из четырех утверждений для родителей.

Всего опрошено 1819 учащихся 4-х и 7-х классов, из них четвероклассников – 927 человек (444 мальчика и 483 девочки); семиклассников – 892 человека (465 мальчиков и 427 девочек).

По отношению к системе наказаний 78.7% школьников считают, что их наказывают редко. Семиклассники считают, что их наказывают реже (72%), чем четвероклассников (68%); при этом мальчики считают, что их наказывают чаще, чем девочек.

На вопрос «*Меня родители поощряют очень часто?*» 20.9% девочек 4-х классов ответили положительно. Половина всех испытуемых ответили «часто» – 48,9%; при этом более 40% семиклассников ответили «редко поощряют» – (43.5% мальчики, 45,2% девочки).

На вопрос «*Если я плохо себя веду, то...*» большинство учеников (36.2%) ответили: «Меня ругают», «Забирают телефон и не пускают гулять», читают лекции, беседуют, ставят в угол; 27 ребят (1.5%) сообщают о том, что их бьют родители; на 90 детей (5%) кричат; есть ответы, когда родители вообще не обращают внимания на поведение детей и ничего не делают (2.3%).

На вопрос «*Если у меня плохая отметка, то...*» большинство детей ответило, что их заставляют исправить отметку (36.4%) или просто ругают (36.9%). Среди значимых ответов – заставляют переписать работу (14.6%), семиклассников чаще не пускают гулять (6.3%), четвероклассников чаще лишают просмотра телепередач (4.2%).

Больше всего детям не нравится, когда родители «орут, кричат, ругают при всех, бьют» (39.9%); ругаются между собой, ссорятся (20.1%).

Отдельной строкой следует выделить заботу детей о родителях: детям не нравится, когда родители нервничают или расстраиваются за их двойки и тройки, когда родители курят, пьют пиво; 82 школьникам (4.5%) не нравится, когда родители не обращают на них внимания, а 92 школьникам (5.1%) наоборот не нравится, когда родители их хвалят и проводят с ними время; детям не нравится, когда родители им не верят 2.9% (53 чел.).

Абсолютному большинству школьников (79.5%) нравится, когда родители хвалят их за хорошую учебу, за поведение, за помощь по дому, за все хорошее, что они сделали. При этом 40 ребят (2.2%) желают, чтобы их поощрили книгой! 123 школьника (6.8%) совсем не хотят, чтобы их чем-либо поощрили. Самая большая награда для школьников 4-х – 7-х классов – «5» в тетради (21.8%), любовь родителей и семейные мероприятия (21.5%) для четвероклассников, компьютерные игры (18.7%) и карманные деньги (18.4%) для семиклассников, но встречаются и такие ответы: «уехать к бабушке»; «когда еду к папе».

На вопрос родителям: «*Как Вы считаете, какой метод прерывания негативных поступков Вы используете чаще всего?*» большинство родителей ответило - поговорить (55%), отругать (43%), лишить работы с компьютером (25%). В качестве поощрения взрослые используют похвалу, подарки, карманные деньги, поездки и экскурсии.

Подводя итоги детских и взрослых высказываний отметим, что абсолютному большинству школьников нравится получать хорошие отметки и похвалу со стороны как учителя, так и родителей. Они плохо воспринимают, когда на них кричат, им не доверяют; травмирующим для детей являются ссоры родителей. За проступки детей «половина» родителей проводит «серьезный разговор», а другая наоборот – кричит и ругается, грозя «запретами». Очень радует тот факт (по материалам исследования), что большинство родителей школьников 4-х, 7-х классов знают или слышали о Законе по защите прав своего ребенка и смогут им воспользоваться, и если возникнет «сложная» ситуация смогут сами ее решить или обратятся за помощью к учителю.

С результатами этого исследования было предложено ознакомить родителей на специально организованных тематических собраниях «Что выбрать: “кнут” или “пряник”», которые были проведены в школах города. Они имели возможность ознакомиться с общими – для данного возраста – желаниями и потребностями детей, что, помогло им лучше понять своего ребёнка.

На собрании были озвучены не только результаты исследования, но и шло наблюдение за родителями: многие из них выглядят респектабельно, атмосфера благополучия окружала их. Это бы очень радовало, если бы, по результатам проведённого исследования, не было очевидно, что часть семей не является истинно благополучными, а просто старается казаться таковой «на людях» (по принципу «сор из избы не выносим»). Психологу, социальному педагогу различить такие семьи (и значит – помочь им) довольно трудно: ведь родители предпочитают не рассказывать о конфликтах и недопонимании с ребёнком. В таких случаях установить истину психологу помогает анкетирование детей методом незаконченного предложения (которое и было проведено в рамках данного исследования).

Педагоги на майском «Итоговом Советании социальных педагогов школ города» отметили, что появилась возможность определить «пограничные» семьи, «увидеть» почему ребёнка «не тянет» домой, частично раскрыть взаимоотношения «отцов» и «детей».

Удивительно, что некоторые социальные педагоги «спустя рукава» отнеслись к ответам детей, и очень обрадовало, что большинство социальных педагогов не только «обработало» детские и взрослые анкеты, но и провели консультации для «скрытых» трудных пограничных семей.

Раздел третий
ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ
И УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ
С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Вухрева Л.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

psyho-vlgu@mail.ru

В настоящее время возрастает интерес к психологии манипуляции в отечественной и зарубежной психологической науке. Сложившаяся теоретическая традиция анализа манипулятивного воздействия делает основной акцент на деструктивное начало в манипулятивном воздействии как для манипулятора, так и для манипулируемого. Учитывая распространенность манипуляторства во всех областях жизни современного общества, особенно в период развития рыночных отношений, этот феномен требует более пристального и детального анализа.

Особый интерес в плане манипулятивных воздействий представляет профессиональная деятельность управленцев (менеджеров), работающих в условиях изначального несовпадения организационных целей и личных целей сотрудников организации. Решение задачи согласования этих разнородных целей является одной из основных задач ее руководителя, но одновременно оказывается и наиболее благоприятной средой для возникновения и процветания манипулятивных способов воздействия. В связи с этим интересным представляется вопрос изучения взаимосвязи склонности к манипулированию с эффективностью управленческой деятельности руководителя.

На основании теоретического анализа литературы было выдвинуто предположение, что между склонностью к манипулированию и эффективностью управленческой деятельности существует взаимосвязь - низкая эффективность управленческой деятельности детерминирована высокой склонностью к манипулированию.

Для изучения особенностей взаимосвязей эффективности управленческой деятельности и склонности к манипулированию у менеджеров использовались следующие методики: диагностики склонности к манипули-

рованию С.Л. Братченко, «Стиль принятия управленческих решений» (Е.В. Маркова), удовлетворенности деятельностью (анкета О. Лайкерта), метод экспертных оценок, статистический анализ полученных данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий достоверности различий U-критерий Манна Уитни).

Экспериментальную базу исследования составили менеджеры среднего звена торговой компании ООО «Хайнц Россия» (30 человек).

Результаты эмпирического исследования по методике диагностики склонности к манипулированию С.Л. Братченко показали, что 40% опрошенных руководителей имеют ярко выраженную склонность к манипулированию, и 60 % – не склонны к манипулированию.

При оценке эффективности деятельности руководителей с помощью метода экспертных оценок было выделено шесть критериев эффективности деятельности руководителей: ответственность, коммуникабельность, уважение к сотрудникам, инициативность, продуктивность и работоспособность.

В ходе исследования выявлено, что руководители, склонные к манипулированию, менее ответственны, чем руководители не склонные к манипулированию (по оценке экспертов: не макиавеллисты – 4.4 балла, макиавеллисты – 3.2 балла). Зачастую менеджеры – макиавеллисты перекладывают свои обязанности на других, придерживаются общепринятых социальных норм, а за последствия не отвечают ни перед обществом, ни перед самим собой. Руководители, не склонные к манипулированию, всегда готовы отдавать отчет своим действиям, свою работу выполняют добросовестно и самостоятельно.

Коммуникабельность, это качество, которым должен обладать каждый современный менеджер. Исследования показало, что по данному критерию менеджеры склонные и не склонные к манипулированию, имеют почти одинаковые показатели (не макиавеллисты – 3.9 балла, макиавеллисты – 4.2 балла). Почти всегда и те, и другие испытуемые находят темы для разговора с различными людьми и почти всегда создают впечатление интересных и любознательных собеседников, всегда адекватны в каждой конкретной ситуации. Однако по оценке коммуникабельности подчиненными установлено, что руководители, склонные к манипулированию, редко вызывают доверие подчинённых.

При оценке критерия «уважение к сотрудникам» было получено, что менеджеры, склонные к манипулированию, почтительно относятся только к людям, занимающим более высокое положение в обществе. Они способны присвоить себе чужие заслуги и достижения. Средне групповое значение по методу экспертных оценок 2.5 балла. В то время как те, у кого нет

склонности к манипулированию, с одинаковой степенью уважения относятся к людям, не зависимо от их социального положения в обществе. Они признают достоинства другого человека и всегда готовы помочь советом или делом. Средне групповое значение составляет 4.5 балла.

По критерию «продуктивность деятельности» менеджеры не склонные к манипулированию в среднем получили более высокие баллы (4 балла) по сравнению с менеджерами, склонными к манипулированию (3,5 балла). По мнению экспертов, менеджер, имеющий склонность к манипулированию не всегда справляется с поставленными задачами, что отрицательно сказывается на конечном результате. Руководители, не склонные к манипулированию, зачастую показывают высокие показатели в своей работе, выполняя при этом больший объем.

По критерию «инициативность» средне групповые показатели по уровню инициативности у менеджеров-макиавеллистов немного ниже (4.3 балла), чем у не макиавеллистов (4.5 балла). Однако стоит отметить, что менеджеры, склонные к манипулированию демонстрирует высокий уровень мотивации деятельности, постоянную готовность к достижению производственных целей, они достаточно требовательны к себе и другим людям. Кроме того наиболее высокие баллы по критерию инициативность макиавеллисты получили от руководителей.

По критерию «работоспособность» средне групповые показатели у менеджеров–не макиавеллистов 4.6 балла, у макиавеллистов – 4.0 балла. Полученные результаты свидетельствуют о том, что руководители, не склонные к манипулированию, демонстрируют высокий темп выполнения работы, при взаимодействии демонстрируют большой внутренний потенциал и очень высокий уровень заинтересованности деятельностью. У менеджеров, склонных к манипулированию, работоспособность ниже, они утомляются к концу рабочего дня, уровень заинтересованности деятельностью находится на среднем уровне выраженности.

Важным показателем эффективности деятельности менеджеров является способность руководителей грамотно и компетентно исполнять свои управленческие функции. Одна из главных функций руководителя - принятие управленческих решений. Результаты исследования свидетельствуют о том (методика Е.В. Марковой), что по шкалам властность и поведение в проблемной ситуации у большинства опрошенных руководителей независимо от склонности к манипулированию стиль принятия решений ситуационный (61% – не макиавеллисты, 42% – макиавеллисты), а авторитарный стиль присутствует только у манипуляторов (0% – не макиавеллисты, 19% – макиавеллисты).

В ходе исследования была изучена удовлетворенность менеджерами профессиональной деятельностью (методика О. Лайкерта). Согласно теории О. Лайкерта существует прямая связь между удовлетворенностью профессиональной деятельностью и её эффективностью, т.е., чем больше люди удовлетворены своим трудом, тем они более эффективны в своей профессиональной деятельности. По первому разделу данной методики, отражающему общую степень удовлетворенности трудом, были получены следующие результаты. Как склонные, так и не склонные к манипулированию менеджеры показали средние значения удовлетворенности трудом.

По второму разделу данной методики изучались ведущие мотивы менеджеров, влияющие на удовлетворенность профессиональной деятельностью. Полученные данные свидетельствуют о том, что у менеджеров, склонных к манипулированию, на первом месте стоит денежный заработок, на втором месте удовлетворение от хорошо выполненной работы, на третьем – стремление избежать каких либо неприятностей и наказаний. В то время как руководители, не склонные к манипулированию, на ведущее место ставят удовлетворённость от хорошо выполненной работы, затем - общественная полезность труда и только потом – денежный заработок.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что менеджеры, склонные к манипулированию, так же как и менеджеры, не склонные к манипулированию, в своей профессиональной деятельности характеризуются коммуникабельностью, ситуационным стилем принятия управленческих решений, среднем уровне работоспособности и средней степенью удовлетворенности общими условиями труда. Однако, чем больше у менеджеров выражена макиавеллистическая установка личности, тем они менее ответственны, продуктивны и инициативны в своей деятельности. Такие менеджеры не ценят труд других людей и уважительно относятся только к выше стоящему руководству. Они не всегда справляются с поставленными задачами и способны присвоить себе чужие заслуги и достижения.

Менеджеры, склонные к манипулированию, зачастую не удовлетворены своей профессиональной деятельностью и часто задумываются о смене места работы. Руководители - макиавеллисты в основном ориентированы на денежный заработок, а наиболее эффективными стимулами к работе считают угрозу увольнения и снижение заработной платы. Подобные «инструменты» воздействия применяются ими к подчиненным, что ведет к созданию не благоприятного социально-психологического климата в коллективе под их руководством, и снижению результативности командной работы предприятия в целом. На основании выше изложенного можно сделать вывод, что руководители, склонные к манипулированию, менее эффективны в своей профессиональной деятельности, что обусловлено наличием макиавеллистической направленности их личности.

Литература

1. Братченко С.Л. Диагностика склонности к манипулированию. Методическое пособие для школьных психологов. – Псков: Издательство Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 2001
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. - М.: Изд-во МТЦ ТОО «Черо», 2006
3. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2007
4. Шейнов В.П. Психология манипулирования. – Минск: Харвест, 2009

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Ишутинова А.Ю.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Белоруссия, г. Минск
ishutinova_anna@mail.ru

Индивидуальная управленческая концепция — это система устойчивых взглядов, складывающихся у руководителя под воздействием деятельности и носящая индивидуализированный характер относительно сути, приемов, методов и форм управления, а также его целей и задач, стиля и условий, требований к подчиненным и отношения к ним.

Индивидуальная управленческая концепция руководителя, исследованная в работах А.И. Китова, С.М. Белозерова, В.В. Скворцова и др., рассматривается как сложное системное образование, отражающее особенности личности субъекта деятельности. Она представляет собой субъективную модель того аспекта реальности, который связан с его профессиональной деятельностью и, по нашему мнению, в соответствии с концепцией образа мира профессионала отражает и его особенности [3].

По мнению С.М. Белозерова, в индивидуальной управленческой концепции руководителя как бы переплетены многие концептуальные модели: ориентационные (ориентированные на доминирующее решение задач, поставленных вышестоящим руководителем, на выполнение собственных замыслов, на взаимоотношение с подчиненными), программно-целевые, организационные, проблемные, критериальные, эвристические, функциональные или операциональные (отражающие систему приоритетов в реализации доминирующего замысла руководителя) [1]. Автор считает, что в них в той или иной степени представлены все необходимые элементы управленческой деятельности руководителя, т.к. они осуществляют регулятивную роль его деятельности.

Иной подход к определению сущности индивидуальной управленческой концепции представлен в исследованиях Т.С. Кабаченко. По ее мнению, индивидуальная управленческая концепция – это направленность и способ деятельности, которая опосредована индивидуально-психологическими и личностными особенностями руководителя [3].

Исследователь И.В. Бухгольц считает, что индивидуальная управленческая концепция является отражением тех замыслов, которые в зависимости от типа руководителя представляют все необходимые элементы деятельности организации [2].

Таким образом, анализ литературы показал, что большинство психологов определяют индивидуальную управленческую концепцию руководителям как мысленную модель предстоящей профессиональной деятельности, отражающую различные стороны личности (мотивационные, когнитивные, эмоциональные, волевые), опосредованные его прошлым опытом, а также предстоящей управленческой деятельностью.

Прежде всего, анализ сущности индивидуальной управленческой концепции показал, что ее характеризуют индивидуальная организация содержания и структуры образа, детерминированная деятельностью субъекта отражения; наличие в образе целевых форм отражения, обеспечивающих прогностическую и организующую функцию образа. Индивидуальная управленческая концепция является не личной теорией управления профессионала или совокупностью декларируемых им профессиональных принципов, а реально действующим фактором организации его деятельности.

В ее структуре выделяются следующие элементы [5]:

- 1) стратегические замыслы, обеспечивающие достижение целей;
- 2) плано-экономические показатели;
- 3) проблемы, возникающие при выполнении плано-экономических показателей;
- 4) причины возникновения проблем;
- 5) управленческие средства устранения причин;
- 6) функциональные единицы, реализующие эти средства;
- 7) информация о состоянии деятельности.

Эти элементы увязываются между собой функциональными связями, при этом одни и те же элементы нижних уровней могут соотноситься с различными стратегическими замыслами. Таким образом, индивидуальная управленческая концепция в каждый конкретный момент бывает представлена несколькими пересекающимися концептуальными моделями. Каждая концептуальная модель может характеризоваться такими показателями, как «полнота», «развернутость», «гибкость», «согласованность» и

«независимость» [4]. Полнота концептуальной модели выражается наличием в программе деятельности всех семи типов элементов. Гибкость понимается автором как возможность перестройки программы в изменяющихся условиях функционирования организации за счет ее подключения к элементам других программ. Независимость определяется возможностью ее реализации без привлечения других программ, а развернутость характеризуется наличием у руководителя нескольких подходов к реализации одного замысла.

С.М. Белозеровым выявлены отличия индивидуальной управленческой концепции успешных и неэффективных руководителей. Для успешных руководителей характерна взаимосвязанность всех программ без выраженной приоритетности каких-либо одних перед другими. В этом случае все программы выступают в сознании руководителя как средства достижения более масштабных целей [3]. Для менее эффективных руководителей их ведущие программы могут приобретать характер цели и, тем самым, теряется целостность управления. Таким образом, можно сделать вывод о том, что успешность деятельности руководителей во многом связана с особенностями их управленческой концепции.

Исследователями были предприняты попытки разработать типизацию индивидуальных управленческих концепций или их составляющих. И.В. Бухгольц выявил, что индивидуальная управленческая концепция линейных руководителей отличается большим, чем у функциональных, количеством стратегических управленческих замыслов, адекватно отражающих всю деятельность предприятия [2]. Они больше, чем функциональные руководители, выделяют проблемных ситуаций, полнее вскрывают их причины, применяют более разнообразные управленческие средства воздействия на эти причины. В целом их индивидуальные управленческие концепции более полные, в них в равной степени представлены все необходимые элементы деятельности. У функциональных руководителей, напротив, наблюдается меньшее количество и большая специфичность управленческих замыслов, чрезвычайно полное осознание и выделение проблемных ситуаций, соответствующих узкой сфере деятельности. Для них характерно применение более стереотипных средств воздействия при решении проблемных ситуаций. Они чаще, чем линейные руководители, фиксируют внимание на принципиальной неразрешимости некоторых ситуаций, в то время как линейные руководители находят для сходных случаев нетривиальные решения. Эти данные еще раз подтверждают, что особенности профессиональной деятельности влияют на профессиональное сознание специалиста и, тем самым, создают предпосылки для дальнейше-

го профессионального развития, а также возможности их эффективного функционирования в различных системах.

С.М. Белозеров выделяет разновидности индивидуальных управленческих концепций в зависимости от качественной специфики ведущих замыслов. По этому критерию они могут быть охарактеризованы самым различным образом, в частности как «интенсивные» и «экстенсивные» концепции «экономии ресурсов», «финансовые концепции» и др [3]. Тип концепции как раз и определяется сложными мотивационными отношениями, характерными для конкретного профессионала в конкретных обстоятельствах.

Е.П. Клубов выделял три типа управленческих концепций в зависимости от степени обобщенности ведущих замыслов руководителей в контексте сложной системы целей, определенных перед организацией на основе нормативной документации [5]. Оказалось, что часть руководителей характеризуется высоким уровнем обобщения имеющихся целей, что отражается в широком спектре замыслов и «мотивационном их обеспечении». Вторая группа руководителей характеризовалась средним уровнем обобщения, что проявлялось в фиксации внимания на двух-трех достаточно существенных направлениях, которые, к тому же, имели для руководителей различную субъективную значимость. Для третьих характерно фрагментарное отражение общих целей подразделения в замыслах руководителей по принципу фиксации внимания на «узких местах» [5].

Типизировались и отдельные тенденции в распределении субъективной приоритетности между различными элементами, составляющими индивидуальную управленческую концепцию. В связи вспомним высказанное В.В. Скворцовым предположение о том, что руководители могут иметь различную ориентацию: либо на высший уровень на решения, либо на проблему, что определяет, в свою очередь, стиль их взаимодействия с подчиненными.

Литература

1. Вергилес Э.В. Психология управления. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2003. – 51 с.
2. Вересов Н.Н. Психология управления. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 224 с.
3. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
4. Либерман Дэвид Дж. Психологические приемы управленца. – М.: «Эксмо», 2010. – 326с.
5. Розанова В.А. Психология управления. – М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 2002. – 400с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МЕНЕДЖЕРОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Леонов И.Н.

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

inleonov@mail.ru

Непредсказуемость и динамичность социальных, культурных и экономических изменений приводит к пребыванию человека в состоянии неопределенности, которая различным образом сказывается на людях. Согласно исследованию J.P. Kotter и L.A. Schelesinger, к концу 1970-х значительные изменения в организациях происходили хотя бы раз в 4-5 лет [5]. D.R. Conner отмечает, что на сегодняшний день темп изменений ускорился настолько, что они происходят не только последовательно друг за другом, но и часто параллельно на разных уровнях [4]. Изменения порождают неопределенность, которая может рассматриваться как «субъективная оценка имеющейся информации как недостаточной, неадекватной в связи с особенностями наличной ситуации» [6, С. 183].

S. Budner [3] выделяет три характеристики неопределенной ситуации: новизна, сложность, неразрешимость, - и три типа неопределенных ситуаций: новая, неизвестная, нестандартная (обусловленная недостаточным количеством либо отсутствием стимулов/раздражителей); комплексная (содержащая слишком много стимулов/раздражителей; противоречивая (содержащая противоречивые стимулы/раздражители) [7].

Личность оказывается представлена в системе отношений в ситуации неопределенности и объективируется в ней в своих действиях. Одним из конструктов, позволяющих зафиксировать специфику данных отношений, является толерантность к неопределенности.

А.В. Карпов рассматривает толерантность к неопределенности как «устойчивость к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, являющаяся одним из основных профессионально-важных качеств руководителя. Определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций как, хотя и трудных, но не психотравмирующих» [1, С. 562].

Однако в основе профессиональной деятельности менеджера лежит постоянное воздействие на своих подчиненных для побуждения их к действиям, приводящим организацию к успеху. Это требует выстраивания межличностных отношений, которые с одной стороны определяются спе-

циффикой статусно – ролевого распределения в организации, а с другой – индивидуальными особенностями участников взаимодействия.

Неопределенные ситуации, как было отмечено выше, могут быть отнесены к трудным жизненным ситуациям. Согласно Р.С. Лазарусу [2], в ситуациях, которые рассматриваются субъектом как нетипичные, требующие напряжения волевых и эмоциональных ресурсов и выходят за рамки обычных, человек проявляет копинг-поведение.

Мы полагаем, что менеджеры с разными уровнями толерантности к неопределенности будут отличаться по типам межличностных отношений, так и по копинг-стратегиям, которые будут актуализироваться в трудных ситуациях. Данные особенности позволят раскрыть специфику их поведения при взаимодействии с окружающими в неопределенной ситуации.

В исследовании приняли участие 143 респондента (руководители среднего звена организаций Удмуртской республики) в возрасте 23-59 лет (59 мужчин и 84 женщины).

Для измерения толерантности к неопределенности использовался однофакторный опросник MSTAT-I Д. МакЛейна в адаптации Е.Г. Луковицкой, типы межличностных определялись при помощи модифицированного варианта интерперсональной диагностики Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик, копинг-стратегии выявлялись при помощи методики SACS С. Хобфолла в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой.

Респонденты были разделены на группы с высоким, средним и низким уровнями выраженности толерантности к неопределенности при помощи методики MSTAT-I. Нами была проведена проверка на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова по параметру «толерантность к неопределенности» ($p=0.730$). Распределение данного параметра не отличается от нормального. Выборка была разделена на группы по критерию отклонения значений от средней величины на одно стандартное отклонение.

При таком критерии в группу с низким уровнем толерантности к неопределенности попадает при нормальном распределении 15.4% (22) испытуемых, в группу со средним уровнем толерантности к неопределенности – 69.9% (99) испытуемых, а в группу с высоким уровнем толерантности к неопределенности – 14.7% (21) испытуемых.

Для оценки того, насколько различны получившиеся выборки испытуемых, нами был проведен анализ достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок. Все эмпирические данные для сравниваемых групп представлены при уровне достоверности различий $p \leq 0.001$, $p \leq 0.01$ и $p \leq 0.05$.

В выборках испытуемых с высоким и низким уровнями толерантности к неопределенности было выявлено одиннадцать достоверно значимых различий в показателях: властный – лидирующий тип межличностных отношений ($p \leq 0.05$), независимый – доминирующий тип межличностных отношений ($p \leq 0.01$), покорный – застенчивый тип межличностных отношений ($p \leq 0.001$), независимость мнения, упорство в отстаивании собственной точки зрения ($p \leq 0.05$), преобладание конформных установок ($p \leq 0.05$), неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам ($p \leq 0.01$), доминирование ($p \leq 0.001$), дружелюбие ($p \leq 0.05$), ассертивные действия ($p \leq 0.01$), осторожные действия ($p \leq 0.01$), агрессивные действия ($p \leq 0.05$).

По сравнению с испытуемыми с низким уровнем толерантности к неопределенности, испытуемых с **высоким уровнем** толерантности к неопределенности отличает низкая подчиняемость, лидерский стиль руководства. Они могут переоценить собственные возможности, быть нетерпимы к критике, в большей степени склонны к соревновательности и соперничеству, при этом менее скромны и застенчивы. Их отличает большая независимость мнения, упорство в отстаивании собственной точки зрения, тенденция к лидерству и доминированию. Они менее конформны и менее дружелюбны. В трудных ситуациях в большей степени склонны к ассертивным действиям, не сдаются, предпочитают действовать сами, чем ждать, когда проблему будут решать другие, могут защитить себя от несправедливых действий со стороны других. Однако менее осторожны и менее агрессивны.

Испытуемые с **низким уровнем** толерантности к неопределенности могут проявлять способности наставника и организатора, однако не испытывают чрезмерной потребности командовать другими. Уверенны в себе и независимы, но не склонны к соревновательности и соперничеству. Готовы охотно выполнять как свои, так и чужие обязанности. В меньшей степени проявляют независимость собственного мнения, тенденцию к лидерству и доминированию. У них более выражены конформные установки в контактах с окружающими, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам. В трудных ситуациях в меньшей степени склонны к ассертивным действиям. Они более осторожны, тщательно взвешивают возможные варианты решений, долго готовятся и предпочитают сначала успокоиться, а потом уже действовать. При этом могут быть агрессивны, вспыльчивы, препятствия при решении проблем или достижении желаемого сильно выводят их из себя.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования была выявлена специфика межличностных отношений и копинг-стратегий менеджеров с

разным уровнем толерантности к неопределенности, что имеет практическую значимость с точки зрения эффективности управления организацией.

Литература

1. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2005.
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви.– М.:Наука, 1970.
3. Budner S. Intolerance for ambiguity as a personal variable // Journal of Personality. 1962. V. 30. P. 29-50.
4. Conner, D.R. Managing at the speed of change. New York: Villard Books. 1993.
5. Kotter, J.P., & Schlesinger, L.A. Choosing strategies for change. Harvard Business Review. 1979. Vol. 57(2), 106-114
6. McLain D.L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // Educational and Psychological Measurement. 1993. V. 53. № 1. P. 183-189.
7. Owen W., Sweeney R. Ambiguity tolerance, performance, learning and satisfaction: a research direction // The Proceedings of ISECON (San Antonio). 2002. Vol. 19. P. 242-248

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЕРУ И ОБОБЩЕННОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗА ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРА

Позняков В.П., Вавакина Т.С.

Институт психологии РАН, г. Москва

pozn_v@mail.ru

В докладе представлены результаты социально-психологического исследования взаимосвязи отношения российских предпринимателей к деловому партнеру и обобщенной оценки образа делового партнера. Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (Грант № 12-06-12042-в «Информационно-исследовательская база данных «Социальная психология российского предпринимательства»).

Целью исследования являлось изучение психологических отношений руководителей, участвующих в организации и развитии бизнеса, к деловому партнерству и деловым партнерам. Объектом эмпирического исследования выступили предприниматели сферы малого и среднего бизнеса, имеющие партнеров по деловому взаимодействию, проживающие и ведущие свой бизнес в Москве и регионах России. В ходе исследования было опрошено 169 респондентов: 59 предпринимателей из Москвы, 54 предпринимателя из Центрального региона России (г.г. Ярославль, Владимир и Кострома), 56 предпринимателей из Сибири (г.г. Красноярск и Иркутск). Выборка представлена 107 мужчинами и 62 женщинами. Во всех регионах было соблюдено распределение по полу 2/3 мужчин и 1/3 женщин, что соответствует представленности мужчин и женщин в современной предпри-

нимательской среде. В исследовании участвовали предприниматели всех возрастных категорий, средний возраст респондентов находится в диапазоне 36-40 лет. Предприниматели представляли разные сферы деятельности малого и среднего бизнеса.

Нами использовались авторская методика для изучения представлений респондентов о деловом партнере и отношения к нему. Методика была разработана на основе личностного дифференциала по характеристикам, выявленным в ходе теоретического анализа и по результатам предыдущих исследований, и апробирована в диссертационном исследовании Т.С. Вавакиной «Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству». Оценки деловому партнеру давались по 69 биполярным шкалам. Первую часть методики составили 34 шкалы (т.е. 17 парных шкал, Альфа Кронбаха = 0.85), образованные характеристиками, позволяющими выявлять позитивное или негативное отношение к оцениваемому объекту, в данном случае, к деловому партнеру. Вторую часть методики составили 35 самостоятельных шкал (Альфа Кронбаха = 0.90) для исследования представлений респондентов о деловом партнере.

Оценка выраженности отдельных характеристик делового партнера (2-я часть методики) предполагала в большей степени когнитивную оценку образа делового партнера, в то время как оценки по парным биполярным шкалам, кроме того, предполагали существенное влияние эмоционально оценочного компонента. Это обеспечивалось спецификой оценки по предлагаемой парной шкале: респонденту необходимо было сделать выбор в пользу присущего партнеру качества, которое в крайних своих проявлениях могло иметь и позитивную, и негативную окраску. Таким образом, проявлялось отношение респондента к своему деловому партнеру.

По результатам использования авторского опросника для изучения образа делового партнера можно сделать вывод, что оценки респондентами предлагаемых качеств делового партнера являются достаточно согласованными. Приведем наиболее выраженные характеристики (и средние значения по шкале от 0 до 3), которые отражают положительный полюс дихотомий, то есть адаптивные качества личности. Так деловой партнер представлен в сознании предпринимателей как образованный (1.79), активный (1.77), успешный (1.75), компетентный (1.73), ответственный (1.70), уверенный в себе (1.70), предприимчивый (1.69), целеустремленный (1.69), волевой (1.69), серьезный (1.67), общительный (1.66), практичный (1.64), решительный (1.60), настойчивый (1.60), рассудительный (1.57), сильный (1.56), надежный (1.56), приятный (1.55), амбициозный (1.53), трудолюбивый (1.53) и интересный (1.52) человек.

Однако по первой части методики, которая оценивает не только представления о деловом партнере, но и отношение к нему, можно выделить характеристики по парным биполярным шкалам, по которым проявились одновременно как позитивные, так и скорее негативные, оценки качеств делового партнера. Это практичный (1.64) и расчетливый (1.24), настойчивый (1.60) и упрямый (0.62), требовательный (1.39) и придирчивый (0.41), самостоятельный (1.20) и индивидуалист (0.11), расторопный (0.90) и торопливый (0.17). Эти связки характеристик показывают, какие качества делового партнера могут в ряде случаев расцениваться другими людьми как чрезмерно выраженные, гипертрофированные.

Интересным представляется сравнение отношения к деловому партнеру и обобщенной оценки образа делового партнера. Существует явно выраженная корреляция между усредненной оценкой отношения к деловому партнеру и усредненной оценкой образа делового партнера; причем расхождение в этих оценках взаимосвязано с оценкой образа делового партнера, но не собственно оценкой отношения к деловому партнеру (табл. 1).

Таблица 1.

Извлечение из матрицы корреляций усредненных оценок отношения к партнеру и образа партнера и разницы между этими оценками.

	Усредненная оценка отношения к партнеру		Разница между оценками образа и отношения	
	Коэфф. корр.	Ур. знач.	Коэфф. Корр.	Ур. знач.
Усредненная оценка образа партнера	0.738	0.0001	0.620	0.0001

Рассмотрим взаимосвязи этих оценок с оценками положительных и отрицательных эмоций, получаемых от взаимодействия с партнерами, с оценкой того, как часто респонденты сталкиваются во взаимодействии с взаимопониманием, содействием и поддержкой партнеров, а также с конфликтами в отношениях с партнерами. С оценкой отрицательных эмоций, получаемых от взаимодействия с партнерами взаимосвязаны оценки характеристик «упрямый» ($k = 0.133$; $p = 0.084$) и «придирчивый» ($k = 0.131$; $p = 0.090$). Оценка характеристики «торопливый» взаимосвязана с оценкой партнера как не приятного ($k = 0.145$; $p = 0.060$) и не привлекательного ($k = 0.243$; $p = 0.001$). Для характеристик «индивидуалист» и «расчетливый» подобных взаимосвязей не выявлено. Проанализировав эти взаимосвязи, мы склонны считать, что индивидуализм и расчетливость являются в целом нейтральными характеристиками, в то время как упрямство, придирчивость и торопливость расцениваются респондентами скорее как негативные, хоть и не явно выраженные качества, присущие деловому партнеру. Однако при этом надо учитывать, что соответствующий каждой

из этих характеристик положительный полюс выражен сильнее. Надо обратить внимание на то, что такое качество как «расчетливый» (1.24) проявилась достаточно явно и оценка по данной характеристике соизмерима с оценкой характеристики «практичный» (1.64) по парной шкале. Оценка партнера как практичного взаимосвязана с оценкой партнера как приятного ($k = 0.248$; $p = 0.001$) и с оценкой положительных эмоций, удовольствия, получаемых от взаимодействия с партнерами ($k = 0.196$; $p = 0.011$), что свидетельствует о положительной оценке данного качества делового партнера. Сочетание по парным шкалам положительной характеристики «практичный» (1.64) и нейтральной характеристики «расчетливый» (1.24) позволяет говорить, что предприниматели действительно расценивают своих партнеров как весьма прагматичных людей.

Из таблицы 2 видно, что усредненная оценка отношения к деловому партнеру и усредненная оценка образа делового партнера положительно взаимосвязаны с оценкой положительных эмоций, получаемых от взаимодействия с партнерами, и обратно взаимосвязаны с оценками отрицательных эмоций и частоты конфликтов в отношениях с партнерами. В свою очередь, расхождение в оценках образа делового партнера и отношения к нему взаимосвязано с оценкой того, насколько часто респонденты встречаются во взаимодействии со своими партнерами взаимопонимание, содействие и поддержку.

Таблица 2

Извлечение из матрицы корреляций усредненных оценок отношения к партнеру и образа партнера и разницы между этими оценками*

	Усредненная оценка отношения к партнеру	Усредненная оценка образа партнера	Разница между оценками образа и отношения
Положительные эмоции от взаимодействия с партнерами	$k = 0.208$ $p = 0.007$	$k = 0.206$ $p = 0.007$	
Отрицательные эмоции от взаимодействия с партнерами	$k = - 0.239$ $p = 0.002$	$k = - 0.237$ $p = 0.002$	
Взаимопонимание, содействие, поддержка			$k = 0.226$ $p = 0.003$
Конфликты в отношениях с партнерами	$k = - 0.209$ $p = 0.006$	$k = - 0.143$ $p = 0.065$	

*В таблице представлены значения коэффициентов корреляции сравниваемых показателей (k) и уровня значимости корреляционных связей (p)

Таким образом, оценка взаимодействия с деловыми партнерами (положительные эмоции, отсутствие конфликтов и отрицательных эмоций) напрямую взаимосвязана с тем, какой образ делового партнера сложился у респондента и каково его отношение к партнеру. При этом выявленная взаимосвязь между расхождением в оценке образа делового партнера и отношения к нему с оценкой частоты проявления партнерами взаимопонимания, содействия и поддержки требует дальнейшего анализа и теоретического осмысления.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КАЧЕСТВАХ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА У ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РАБОТОДАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Турчин А.С., Филиппов А.А.

Ивановский государственный университет, г. Иваново

ast55@mail.ru

Требования к молодому специалисту, формулируемые в государственных образовательных стандартах третьего поколения, ориентированы на высокий профессионализм и мобильность как конечный результат образовательной подготовки в вузе. Однако представление об идеальном молодом специалисте в настоящее время, как и их взаимные ожидания, определяемые как «психологический контракт», весьма различны у работодателей и студентов-старшекурсников.

Наряду с позитивными факторами, влияющими на адаптированность и конкурентоспособность молодых специалистов, есть ряд объективных характеристик, предопределяющих настороженное отношение к ним со стороны работодателей: недостаточность или отсутствие профессионального опыта в сочетании с завышенными требованиями к условиям и оплате труда; неопределенность трудовых и профессиональных интересов; социальная и психологическая нестабильность и др. Рассмотренные факторы в значительной степени определяют особенности поведения молодежи в сфере занятости: высокую мобильность и динамичность, специфическую структуру ее занятости (предпочтение частного сектора экономики). Многие работодатели, в свою очередь, используют выпускников не в соответствии с полученным образованием и квалификацией, а исходя из текущих потребностей компании.

В последние годы заметно и резкое изменение профессиональных предпочтений молодежи при выборе отрасли. Так, если раньше молодые люди не считали привлекательной занятость в торговле и общественном

питании, то сегодня названные сферы деятельности, а также бытовое обслуживание предпочитают производству и науке. Хотя государственное регулирование направлено на рост численности выпускников технических вузов, наиболее престижными выпускникам школ представляются профессии банковского служащего, менеджера, юриста, коммерсанта. Ведущими мотивами профессионального выбора являются высокий уровень оплаты труда и престижность компании.

Нами было выполнено анкетирование студентов старших курсов Ивановского государственного университета с целью проверки представлений о требованиях к ним со стороны потенциальных работодателей. На основании той же самой анкеты, проведенной с представителями среднего и малого бизнеса г. Иваново и Ивановского региона, получены ответы, позволившие увидеть ту же самую проблему с противоположной стороны, т.е. уточнить «психологический контракт» со стороны работодателя, сопоставить их взаимные ожидания.

Оказалось, что многие вопросы трактуются анкетирруемыми неоднозначно. Например, представления о том, какие элементы внешнего облика специалиста влияют на решение работодателя при приеме на работу, отличаются от реального представления об идеальном специалисте.

В представлениях студентов идеальный специалист – это человек с умеренной жестикуляцией (93%), улыбающийся (91%), принимающий непринужденные позы (78%), обладающий эстетической привлекательностью голоса (72%), т.е. их представления достаточно близки с теми установками, которые были выявлены у потенциальных работодателей.

68% считают, что работодатель обращает свое внимание на руки, 65% – цвет одежды, прическу, грамматическую правильность речи специалиста, 63% – походку, 53% – ясность произношения речи, 51% – богатство словаря. 48% студентов считают, что если специалист – девушка, значит, она должна пользоваться косметикой, что почти до 1% совпадает с мнением потенциальных работодателей. Также в их представлении специалист должен быть среднего роста (40%). Если одет пиджак, то он должен быть застегнут, а головной убор должен отсутствовать. (38%). 36% – считают, что работодатели обращают внимание на цвет обуви, 34% – скорость говорения, богатство интонаций при разговоре, 31% – цвет волос, 27% – силу тембра голоса, 25% – ноги, плечи и на отсутствие жестикуляций, 23% – высокий рост, нос, лоб, зажатую позу.

При анализе полученных результатов наиболее тесная связь между ответами студентов и работодателей обнаружена в следующих выборах:

- цвет одежды: работодатели(61%) – студенты(65%) – расхождение в 4%;
- прическа: работодатели(61%) – студенты(65%) – расхождение в 4%;

- цвет обуви: работодатели(34%) – студенты(36%) – расхождение в 2%;
- ясность произношения речи: работодатели(53%) – студенты(53%) – расхождений нет.

При ответах на остальные вопросы анкеты тесной связи не обнаружено.

Ответы работодателей на те же самые вопросы показали, что для них имеет большое значение семейное положение специалиста (53%), хотя 47% – не обращают на это внимание. 75% студентов считают иначе, а именно, что работодателю совершенно не важно, состоит в браке специалист или нет.

Процентное распределение ответов на вопрос: «имеет ли значение для работодателей наличие детей у специалиста?», тоже весьма контрастно выглядит: для 61% предпринимателей важно наличие детей у соискателя рабочего места, 39% - это не смущает. 76% студентов думают, что при трудоустройстве специалиста на должность, работодателю не важно то, есть у человека дети или нет. 24% считают, что наличие детей – весомый аргумент не в пользу специалиста.

Ответы на вопрос «какая форма образования приветствуется работодателями?» распределились следующим образом. Если 93% студентов считают, что при трудоустройстве предпочтение будет отдано специалисту с дневной формой образования, 3% - специалисту с заочного отделения, 4% – специалисту – бакалавру, то 95% работодателей считают, что отдадут предпочтение специалисту, окончившему дневное отделение вуза; 5% – безоговорочно возьмут специалиста с вечерней формой образования. Таким образом, студенты и работодатели сошлись во мнении, что наиболее конкурентоспособен на рынке труда соискатель рабочего места с дневной формой образования. Расхождения в ответах работодателей и студентов составили 2%.

Ответы на вопрос «необходимо ли наличие водительских прав у специалиста?» дали следующую картину: Для 70% работодателей совершенно не важно есть у специалиста водительские права или нет, 30% считают, что наличие водительских прав дает специалисту преимущество при трудоустройстве. У студентов возникло следующее распределение процентов голосов при ответе на данный вопрос: 69% ответивших считают наличие водительских прав преимуществом.

Ответы на вопрос: «необходимо ли наличие опыта работы у специалиста?» весьма близки. Так, 91% работодателей охотнее примут на должность специалиста с опытом работы. 81% студентов считают также. Только 9% работодателей приняли бы на работу неопытного специалиста. 19% студентов считают, что при трудоустройстве опыт работы необязателен.

Ответы на вопрос, связанный с ранжированием инструментальных ценностей: «какими ценностями должен руководствоваться хороший специалист?», представлены в таблице 1.

Таблица 1

Список инструментальных ценностей	Работодатели.	Студенты.
- аккуратность;	89%	70%
- воспитанность;	61%	70%
- исполнительность;	100%	93%
- широта знаний;	61%	85%
- рационализм;	44%	53%
- честность;	70%	59%
- трудолюбие;	80%	78%
- широта взглядов;	38%	76%
- твердая воля;	19%	70%
- высокие притязания;	14%	36%
- уверенность в себе;	44%	82%
- чуткость;	25%	46%
- самоконтроль;	25%	55%
- терпимость;	19%	46%
- нетерпимость к недостаткам в себе и в других;	25%	42%
- ответственность;	55%	57%
- независимость;	27%	55%
- жизнерадостность.	17%	31%

Доминирующая направленность ценностных ориентаций четко фиксируется как определенная жизненная позиция, в данном случае по критерию вовлеченности в сферу труда. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию ценностей – средств которые работодатель рассматривает в качестве эталона. Вычислялся средний балл рангового значения фактора.

В целом результаты анкетирования предпринимателей дали несколько различные ответы с данными, полученными в результате анкетирования студентов. Так существенные различия просматриваются в следующих выборах:

1) широта взглядов: работодатели(38%) – студенты(76%) – расхождение в 38%; 2) твердая воля: работодатели(19%) – студенты(70%) – расхождение в 51%; 3) уверенность в себе: работодатели(44%) – студенты(82%) – расхождение в 38%; 4) самоконтроль: работодатели(25%) – студенты(55%) – расхождение в 30%; 5) терпимость: работодатели(19%) – студенты(46%) – расхождение в 27%; 6) нетерпимость к недостаткам в себе и в других: работодатели(24%) – (42%); 7) независимость: работодатели(27%) – студенты(55%) – расхождение в 28%.

На основании результатов проведенного теоретического анализа психологической литературы по изучаемой проблеме и проведенного нами исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Подтверждена возможность применения аксиологического подхода в системе оценивания качества подготовки молодого специалиста. Выявлена существенная связь уровня психологической подготовки с перспективой трудоустройства.

2. Отмечена достаточно высокая неустойчивость (подвижность) ценностных ориентаций у молодых специалистов и наличие потребности повышения своей психологической культуры, как условие трудоустройства и первичной профессиональной адаптации.

3. Профессиональная ориентация молодых специалистов должна рассматриваться как необходимый компонент в деятельности психологической службы образовательных учреждений.

4. Целесообразно исследование акмеологических перспектив личности будущего профессионала в системе современных трудовых отношений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Филатова О.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

ofilvladimir@rambler.ru

Понятия удовлетворенности и эффективности профессиональной деятельности являются довольно популярными в научных исследованиях. Тем не менее, на данный момент существует достаточно много спорных вопросов, которые сосредотачиваются вокруг двух основных проблем, первая из которых заключается в определении сущности данных явления и методологического подхода к их изучению, а вторая – аспектов удовлетворенности и эффективности человека своей профессиональной деятельностью. Эффективность деятельности (от лат. *Effectivus* – дающий определенный результат, действенный) – отношение достигнутого результата к максимально достижимому или заранее запланированному результату. Выделяют два универсальных критерия эффективности деятельности:

1. продуктивность (экономическая), понимаемая как результат определенной целенаправленной деятельности, которая совершается в данный отрезок времени (рабочий час, смену) в известных условиях;

2. удовлетворенность (трудом, принадлежностью к группе), понимаемая как психологическое состояние, вызванное соотношением определенных притязаний субъекта, трудовой деятельностью и возможностью их осуществления [2].

Помимо этих критериев выделяется множество других социально-психологических критериев, с помощью которых пытаются учесть социальные и психологические аспекты эффективности деятельности. Чаще всего понятия эффективности и продуктивности труда совершенно не разводятся. Это происходит в основном в силу близости понятий «продукт» и «эффект». Толковый словарь русского языка [1] определяет понятие «эффективный» как «дающий результат». Близость понятий «продукт» и «результат» является основой путаницы в понимании продуктивности и эффективности труда.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей удовлетворенности и эффективности профессиональной деятельности представителей различных профессиональных групп.

Исследование проводилось в период с октября 2010 по май 2012 гг. Общее число испытуемых составило 54 человек, из них 13 специалистов профессии типа «человек – художественный образ», 10 человек – представители специальности «человек – человек», 12 – профессий типа «человек – техника», 9 – представителей специальности «человек – знак», 10 – профессий типа «человек – природа». Все испытуемые имеют среднее профессиональное образование по данным специальностям и работают в настоящее время. В пилотажном исследовании приняли участие 27 человека.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методы исследования: Исследование удовлетворенности трудовой деятельности: анкета Лайкерта «Удовлетворенность деятельностью». Исследование эффективности деятельности: метод экспертных оценок, методика О.В. Филатовой, А.В. Карпова «Эффективность деятельности». Исследование межличностных отношений в коллективе: методика Л.Г. Почебут «Специфика межличностных отношений в коллективе».

В ходе исследования были получены следующие данные.

Для трех групп испытуемых характерна высокая степень удовлетворенности организацией труда, самые высокие показатели имеют сотрудники – представители профессий типа «человек – человек». По остальным показателям удовлетворенности более высокий уровень имеют сотрудники – представители профессий типа «человек – природа». Самый низкий уровень удовлетворенности условиями труда имеют сотрудники – представители профессий типа «человек – техника».

Ведущими мотивами деятельности у сотрудников – представителей профессий типа «человек-человек» является удовлетворенность результатом (ср. гр.зн.– 4), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» можно выделить несколько ведущих мотивов – это избегание наказания и престиж (ср. гр.зн.– 4.6 – 4.7), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-природа» ведущим мотивом деятельности является общественная полезность (ср. гр.зн.– 3.3). Это свидетельствует о том, что у представителей различных типов профессий ведущие мотивы различны. Наименее важным мотивом у сотрудников – представителей профессий типа «человек-человек» является избегание порицания (ср. гр.зн.– 3.4), у сотрудников – представителей профессий типа «человек – техника» наименее важным мотивом является удовлетворенность результатом (ср. гр.зн.– 3), а у представителей профессий типа «человек – природа» наименее важным мотивом является зарплата (ср. гр.зн.– 3.4).

Полученные данные позволяют нам утверждать, что у сотрудников – представителей профессий типа «человек-человек» можно выделить несколько преобладающих способов стимулирования – это благодарность и премия (ср. гр.зн.– 3.8), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» наиболее эффективными способами стимулирования являются угроза увольнения и премия (ср. гр.зн.– 5.9; 5.7), а у сотрудников – представителей профессий типа «человек-природа» можно выделить преобладающий способ стимулирования – это угроза увольнения (ср. гр.зн.– 3.3). Это свидетельствует о том, что для представителей профессий типа «человек-человек» и «человек-техника» одинаково эффективным будет такой способ стимулирования как премия, а для сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» и «человек-природа» – угроза увольнения. Наименее эффективны способы стимулирования сотрудников – представителей профессий типа «человек-человек» – снижение зарплаты и выговор (ср. гр.зн.– 3), сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» – благодарность (ср. гр.зн.– 3.7), а для представителей профессий типа «человек-природа» наименее эффективным способом стимулирования является премия (ср. гр.зн.– 1.3).

Все три группы испытуемых имеют высокий уровень удовлетворенности трудом. Самые высокие показатели у представителей профессии «человек – человек», самые низкие – у представителей профессии «человек – природа».

У сотрудников – представителей профессий типа «человек-человек» высший уровень развития имеет такое качество, как работоспособность (ср. гр.зн.– 7.6), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» – целеустремленность, продуктивность, работоспособность и

инициативность (ср. гр.зн.– 6; 5.9; 5.6; 5.5), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-природа» высший уровень развития имеет такие качества, как продуктивность, работоспособность и организованность (ср. гр.зн.– 6.3). Это говорит о том, что у представителей всех трех типов профессий наиболее развита работоспособность, для них характерна способность длительное время поддерживать максимальный темп выполнения конкретной деятельности.

У представителей специальности «человек-человек» низкие показатели по шкале – продуктивность (ср. гр.зн.– 6.8), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-техника» – организованность (ср. гр.зн.– 3.3), у сотрудников – представителей профессий типа «человек-природа» – исполнительность и целеустремленность (ср. гр.зн.– 5.4).

Во всех трех группах психологический климат коллектива расценивается испытуемыми как благоприятный. Для них характерно сформированное активное ядро коллектива. Наблюдается гармоничный баланс делового и эмоционального опосредования межличностного восприятия и взаимодействия. Отсутствуют явные или скрытые группировки, негативно настроенные по отношению друг к другу, руководству или его распоряжениям. В таких коллективах маловероятны тяжелые конфликтные ситуации. Сотрудники удовлетворены своей профессией, условиями службы, ее оценкой и стимулированием, взаимоотношениями между коллегами как по горизонтали, так и по вертикали, стилем руководства и перспективами дальнейшего роста. Но все же имеют место у сотрудников – представителей профессий типа «человек – человек» и оценки СПК как средне благоприятного и неблагоприятного, в отличие от представителей профессий типа «человек – техника» и «человек – природа», для которых такие оценки нехарактерны.

Сравнительный анализ с использованием ϕ^* - углового преобразователя Фишера позволяет утверждать, что между сотрудниками – представителями профессий типа «человек – человек» и сотрудниками – представителями профессий типа «человек – техника» были выявлены различия по следующим показателям: удовлетворенности организацией труда; ведущим мотивам таким, как избегание наказания, престиж, удовлетворение результатом; способам стимулирования деятельности таким, как похвала, благодарность, премия, снижение зарплаты, выговор, повышенный тон; эффективности деятельности: продуктивности, исполнительности, целеустремленности, организованности.

Между сотрудниками – представителями профессий типа «человек – техника» и сотрудниками – представителями профессий типа «человек – природа» были выявлены различия по следующим показателям: удовле-

творенности организацией труда; ведущим мотивам таким, как зарплата, продвижение по службе, избегание порицания, удовлетворение результатом; способам стимулирования деятельности таким, как похвала, премия, помощь, выговор; намерению уволиться; эффективности деятельности: продуктивности, инициативности, работоспособности.

Между сотрудниками – представителями профессий типа «человек – человек» и сотрудниками – представителями профессий типа «человек – природа» были выявлены различия по следующим показателям: удовлетворенности организацией труда; ведущим мотивам таким, как зарплата, продвижение по службе, избегание порицания, престиж, удовлетворение результатом; способам стимулирования деятельности таким, как похвала, благодарность, премия, помощь, снижение зарплаты, повышенный тон; намерению уволиться; эффективности деятельности: работоспособности, целеустремленности.

Литература

1. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. – М., МГУ. 1987.
2. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. Учебное пособие. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УСПЕШНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Штраус В.А., Хребтан Л.В.

Владимирский филиал Столичной финансово-гуманитарной академии, г. Владимир
Владимирский государственный университет, г. Владимир
triumph150@rambler.ru

В современных условиях развития науки, техники, экономики особо остро встает вопрос об успешности одних организаций и крахе других. За сложными организационными структурами, цифрами и отчетами всегда стоят живые люди, будь то рядовые сотрудники или руководители. Именно они осуществляют каждодневную работу, по продвижению компании вперед, сохранению лидирующих позиций на рынке. Огромная ответственность в данном процессе «ложится» именно на плечи руководящего состава независимого от того какой это уровень управленца. Почему у одного руководителя уровень текучки кадров выше, чем у другого, почему один офис занимает первое место в рейтинге, а другие на провальных позициях, почему один руководитель успешнее другого. Подобные вопросы

всегда интересовали специалистов в области менеджмента, организационной психологии. В рамках данной работы в качестве компонента успешности руководителя будут рассмотрены профессиональные компетенции.

В настоящее время существует множество различных, но схожих по сути трактовок термина «компетенция». Компетенция – основные способности и потенциальные возможности, необходимые для качественного выполнения определенной работы (Fumham, 1990) [1]. В литературе можно встретить различный перечень компетенций. Анна Гуревич приводит 600 компетенций [1]. В практической деятельности используют более укороченный перечень компетенций, причем как сам перечень компетенций, так и их наполнение может видоизменяться в зависимости от особенностей организации, требований к персоналу и т.д.

Любая компетенция трансформируется в зависимости от функций выполняемых сотрудником, обязанностей и занимаемой должности. В комплексе все проявления той или иной компетенции в итоге влияют на имидж, статус, и результативность деятельности организации в целом. Таким образом, набор компетенций определяющих успешность руководителя будет прямо пропорционален концепции той организации, в которой он работает.

Сама модель компетенций в каждой структуре будет выглядеть по-своему. Кроме того, не стоит забывать, что руководители подразделяются на различные уровни: линейный менеджмент, средний менеджмент, топ-менеджмент. В зависимости от уровня должности меняется и уровень ответственности, как следствие набор значимых компетенций, определяющих успешность. Во многих компаниях от уровня должности меняется скорее не набор компетенций, а их наполнение. Например, мышление. Для рядовых сотрудников оно проявляется в виде компетенции «аналитическое мышление», линейный и средний менеджмент – системное мышление, топ – менеджмент – стратегическое. Чтобы быть успешным руководителем каждого уровня необходимо проявлять компетенцию на соответствующем уровне. Если этого нет, возникает вопрос о соответствии занимаемой должности.

Перечень основных наиболее значимых компетенций зависит от особенностей деятельности конкретной организации, а так же от уровня руководителя и выполняемых им функций. Несмотря на это можно выделить базовый набор компетенций, определяющих успешность руководителя, независимо от указанных выше критериев: ориентация на результат, организация работы, системное мышление, лидерство.

Ориентация на результат. Руководитель нацелен на результат, настойчив и упорен в его достижении. Ищет возможности для достижения поставленных целей, а не причины отказа от них. Принимает на себя ответственность за результаты своей работы и деятельности подчиненных. Самостоятельно и своевременно принимает решения, в том числе непопулярные. Ставит перед собой амбициозные, сложные цели, не останавливается на достигнутом.

Организация работы. Руководитель планирует свою работу. Реалистично оценивает время и ресурсы. Оптимально распределяет задачи между подчиненными. Добивается понимания задач исполнителями. Осуществляет эффективный контроль выполнения поручений. Планирует работу на перспективу. Обеспечивает координацию работы. Осуществляет системный контроль.

Системное мышление. Эффективно анализирует большие объемы информации. Формирует целостное понимание ситуации, выявляет закономерности. Оценивает риски и возможности, связанные с принятием тех или иных решений. Мыслит на перспективу, строит долгосрочные прогнозы. Видит несколько вариантов решения проблемы.

Лидерство. Руководитель формирует сильную команду. Мотивирует и вдохновляет подчиненных. Знает сильные и слабые стороны сотрудников. Развивает подчиненных. Выступает в роли их наставника. Воодушевляет, «ведет за собой» других людей. Владеет разнообразными лидерскими стилями. Мотивирует даже негативно и скептически настроенных сотрудников.

Подводя итог, отметим, что успешность руководителя во многом зависит от того насколько у него развиты те или иные компетенции, а так же как он проявляет их в своей профессиональной деятельности. Положительным моментом в теории компетенций является тот факт, что они подвержены развитию. Необходима специально разработанная программа развития компетенций с использованием различных средств. Таких как, тренинги, изучение литературы, семинары, решение и анализ каждодневных рабочих задач. Прежде чем приступать к развитию компетенций, необходимо провести процедуру оценки – ассессмент-центр, чтобы определить текущий уровень. Ассессмент-центр – это процедура, обеспечивающая точную и объективную оценку реальных менеджерских навыков и потенциала управленческого развития сотрудников. Ряд специально разработанных упражнений, имитирующих реальные ситуации в организации, позволяет объективно оценить важные компетенции. В рамках процедуры ас-

сессмент-центра используются инструменты из различных отраслей практической деятельности специалистов HR служб организаций, практических психологов, бизнес-тренеров.

На сегодняшний день ассесмент-центр является самым валидным методом оценки компетенций сотрудников, но в тоже время довольно затратным с точки зрения основных ресурсов. Поэтому, выбор относительно использования метода ассесмент-центра зависит от руководства организации, от тех целей, задач и стратегии развития, которая стоит перед компанией.

Литература

1. Гуревич А.М. Ассесмент: принципы подготовки и проведения.- СПб.: Речь, 2005. – 250 с.
2. Данченко, Л.А., Иванова А.Г., Ласковец С.В., Невоструев П.Ю. МАРКЕТИНГ: учебно-практический комплекс / под общей редакцией Л.А. Данченко. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 250 с.
3. Джанелл Барлоу, Клаус Мёллер, Жалоба как подарок. Обратная связь с клиентом — инструмент маркетинговой стратегии/Пер. с англ. — М.; ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006. – 288 с.
4. Даринская В. М., Чаплыгин И. Н. Оценка и развитие персонала методом "Ассесмент-центр". - СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
5. Мартин Кляйнманн. Ассесмент-Центр. Современные технологии оценки персонала. Изд-во: Гуманитарный центр, 2004 г. – 128 с.

Раздел четвертый
ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ
ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ**

Абрамян Н.Г.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Формирование способности к компетентной ориентации в огромном объеме информации в русле профессиональных целей, установок, задач, вариативность и творчество следует считать основой подхода к профессионализации образования, что и зафиксировано во ФГОСе.

Две парадигмы образования, первая из которых всё ещё доминирует в системе отечественной средней школы, а вторая направлена на продуктивное обучение и может быть признана наиболее эффективным путём развития интеллектуального потенциала студентов, соседствуют в образовательном пространстве ВУЗа. Приходит время пересмотра реалий и возможностей существования в ВУЗе именно второй парадигмы, позволяющей актуализироваться познавательной креативности при безусловной актуальности базовых знаний. Формировать у студентов понимание того, что профессионал начинается с профессиональной компетентности, – существенная задача обучения в ВУЗе с самого его начала. Поскольку высшее профессиональное развитие способно проявляться в достижениях профессионального творчества, его следует формировать уже на начальных этапах профессионального становления.

Студенты первых – вторых курсов приобретают не только ЗУНы, но и способность адекватно оценивать себя, собственную компетентность. Они пытаются сформировать модель познавательной деятельности соответственно собственным представлениям на основе увиденного, услышанного, наблюдаемого в процессе обучения.

Что касается преподавания психологии на начальных этапах обучения, следует отметить, что на факультете психологии ВлГУ при соблюдении основных требований к условиям обучения каждый из преподавателей стремится привести студентов к осознанному подходу в понимании про-

фессиональной компетентности. Обратимся к нашему опыту ведения семинарских занятий по общей психологии на первом курсе и убедимся в том, что комплексный подход, включающий традиционные и активные методы обучения, индивидуализация, учёт возможностей и способностей каждого студента позволяет получить соответствующий обучающий эффект.

Семинары предполагают обязательную работу с категориальным аппаратом, библиографией, конспектами первоисточников, обсуждение результатов самостоятельных работ, аннотирование и рецензирование статей из профессиональных журналов, глав монографий и другие виды и формы работ. К окончанию первого курса студентам предлагаются более сложные виды самостоятельной работы в сравнении с началом обучения. При соблюдении систематического опроса каждого студента по каждой из тем возникает необходимость сравнительной оценки полученных результатов с предыдущими и отслеживание индивидуальной динамики с целью реагировать на возникающие проблемы.

Индивидуальные и групповые виды работ с предварительной подготовкой или без неё позволяют развивать навыки работы в микрогруппах. «Мозговой штурм», ситуативный анализ, презентации, дискуссии, ролевые и деловые игры, импровизация, каверзные вопросы – вот незначительный перечень того, что известно студентам – первокурсникам из видов работ на семинарах. Сочетание таких видов работ, создание атмосферы интеллектуального творчества, состязательности совершенствуют гибкость ума, мобилизационную готовность памяти, операциональные компоненты мышления.

В результате такого обширного взаимодействия в системе «педагог – студент» совершенствуются не только профессиональные знания и навыки, но и личностные качества студентов: на последнем из семинаров «пожелания друзьям» включают целый спектр отношений (от интересов учебных и научных до сферы духовного общения, экзистенциальных проблем).

Кризис познавательной деятельности, характерный для большей части первокурсников, легче преодолевается, если педагогу удаётся обеспечить грамотное методическое сопровождение познавательной деятельности студентов. Результативность может проявиться на основе использования методов продуктивного обучения, ведь процесс вхождения в учебные занятия вызывает трудность тогда, когда студент не умеет соотносить свои возможности с требованиями обучения. Помочь заменить установку на запоминание информации установкой на понимание её – вот значимая и существенная задача педагога. Кроме содержания образования, мы должны ввести в сознание студента понимание необходимости планирования, ор-

ганизации самостоятельной работы, формирования адекватной оценки своих знаний.

Таким образом, продуктивное обучение позволяет осуществить качественный подход к работе студента и преподавателя ВУЗа, формирует иную, чем традиционная, образовательную среду. Одним из самых существенных моментов новой для первокурсников модели познавательной деятельности является то, что сформированная и уже отработанная на семинарских занятиях модель проецируется студентами и на другие изучаемые ими курсы вузовской программы.

ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гальченко В.Н.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Украина, г. Киев
vyktoryja@list.ru

Жизнетворчество является способом самопрограммирования человека, его творческого личностного осуществления. Теория жизнетворчества предполагает разработку научных методик по обучению умению жить: самостоятельно и творчески осуществлять выбор стратегии своей жизни, разрабатывать свои жизненные планы, конструктивно влиять на перспективу жизни, подбирать и внедрять в действие средства, необходимые для реализации индивидуального жизненного проекта [4, 157]. И. Ермаков к процессу жизнетворчества относит следующие составляющие: осмысление человеком собственного предназначения; разработку жизненной концепции и жизненного кредо; сознательный выбор жизненных целей, оформление их в жизненную программу; жизненный план; наличие необходимых условий для самореализации сущностных сил; уровень социальной и психологической зрелости; ответственное отношение к собственной жизни и к самому себе [4, 5].

Исследователи отмечают, что творчество является родовым свойством как человечества, так и отдельного человека, однако в разные исторические эпохи оно реализуется в разной степени. Именно на личностном уровне формируются и реализуются настоящие человеческие возможности, из которых и состоят возможности общества. Благодаря реализации своего творческого потенциала, личность способна преобразовывать мир.

Творческий потенциал определяется исследователями как интегрирующая качество личности, характеризующее меру его возможностей ста-

вить и решать новые задачи в сфере своей деятельности, имеющей общественное значение. На ход формирования и реализации творческого потенциала личности влияют следующие факторы: природные предпосылки (задатки, общая одаренность), опыт (знания, умения и навыки), особенности характера (волевые качества, самостоятельность, инициативность и т.д.), мотивация (целеполагание, саморегуляция и т.д.). Из взаимодействия указанных личностных подструктур вырастают творческие способности личности, то есть качества, которые определяют его творческие возможности.

Творческий потенциал определяется исследователями как интегрирующая качество личности, характеризующее меру его возможностей ставить и решать новые задачи в сфере своей деятельности, имеющей общественное значение. На ход формирования и реализации творческого потенциала личности влияют следующие факторы: природные предпосылки (задатки, общая одаренность), опыт (знания, умения и навыки), особенности характера (волевые качества, самостоятельность, инициативность и т.д.), мотивация (целеполагание, саморегуляция и т.д.). Из взаимодействия указанных личностных подструктур вырастают творческие способности личности, то есть качества, которые определяют его творческие возможности.

Учитывая то, что жизнетворчество является особым видом творческого процесса, А.Ю. Пурло указывает на его специфические характеристики, при этом отмечая, что творение своей жизни – это не просто акт выбора между жизненными альтернативами, а принятие позиции, которая способствует осуществлению уникальной жизни – выбора становления творческой личности [5].

Еще одним важным механизмом становления и развития творческого потенциала является самореализация личности. Самореализация является перманентным состоянием высоко развитой личности. Отдавая себя, свои способности и силы деятельности, человек одновременно приобретает их в новом качестве. В этом проявляется диалектический характер его развития.

По мнению исследователей психологии жизнетворчества (И.Г. Ермаков, Л.В. Сохань т.д.), неперенным условием культуры жизни личности, неотъемлемой частью процесса ее самореализации является добровольное и сознательное, основанное на научных представлениях о «картине мира» возложение гуманистических по содержанию жизненных целей и планов.

На основе исследований украинских ученых М.В. Коновальчук выделила основные положения, на которых основывается сущность понятия «жизнетворчество личности»:

- Жизнетворчество возможно при условии развития всех сфер личности: духовной, эмоциональной, волевой, интеллектуальной, нравственной и т.п.

- Жизнетворчество связано с активностью личности – способностью изменять окружающую среду в соответствии со своими потребностями, а также изменять самого себя в соответствии с определенной системой собственных ценностей, своих возможностей, жизненных диспозиций.

- Жизнетворчество предполагает постоянное приобретение новых знаний, умений, связанных с самим процессом жизни (умение общаться, устанавливать контакты, адекватно оценивать свои возможности и условия среды, способность к нетрадиционному подходу в решении проблем и др.).

- Жизнетворчество связано с понятиями "самоактуализация", "саморегуляция", "самоосуществление", "самосовершенствование", "саморазвитие", "самосознание", "самоутверждение", "самореабилитация", "самопрогнозирование", "самопринятие", "самоанализ", "самооценка" и т.п. Сущность каждого из этих понятий связана с самостоятельностью личности (самостоятельно планировать свою деятельность, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты деятельности и др.).

- Жизнетворчество – это особое умение и высокое мастерство в творческом построении личной жизни, основанной на знании жизни, ее законов, развитого самосознания и владения системой средств, методов, технологии программирования и осуществления жизни как индивидуально-личностного жизненного проекта [3].

Учитывая вышесказанное, можно предположить, что приоритетным рычагом в формировании культуры жизнетворчества личности выступает образование. Особая ценность образования как фактора формирования этой культуры заключается в его творчески коммуникативной природе. Как отмечает Н. Богданова, «образование как социокультурный центр создания мировоззренчески-ценностных смыслов жизнедеятельности человека представляет собой коммуникативно-творческую среду формирования фундаментальных характеристик личности, на основе которых происходит и будет происходить в течение последующей жизни реализация и самовоплощение всех форм ее жизнетворческой активности» [1].

Важную роль в становлении личности будущего педагога, его самореализации играют самопознания и самооценка. В случае формирования правильного образа «Я» (представление о себе, своих способностях, потребностях, своем внутреннем мире), мысленное построения желаемого

будущего становится реальным и действительно свободным дальнейшее осуществление жизненных планов, реализация творческих проектов, профессиональный и личностный рост.

Особого внимания требует подготовка специалистов в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения – воспитателей ДООУ и учителей. В.М. Ямницкий выдвинул идею интегративного подхода к профессиональному развитию личности. Ученый утверждает, что "его особенностью является представление о симультанном характере развертывания личностных, профессиональных и процессуальных аспектов онтогенетического развития личности и получение статуса субъекта собственной жизнетворческой активности". При этом профессиональный аспект становится проекцией задач развития, которые формируются на основе психофизиологических изменений и личностных новообразований, на социальную ситуацию развития, смысл которой заключается в получении статуса субъекта профессиональной деятельности [6].

Жизнетворчество – это высшая форма выявления творческих дарований личности, которая способствует проявлению ее индивидуальности, оригинальному выбору человеком стратегий жизни, разработке жизненных планов и программ, выбору и использованию целесообразных средств, необходимых для реализации индивидуального жизненного сценария.

Такое видение проблематики утверждает гуманистическую педагогику духовного взаимовлияния поколений, актуализируя в каждом воспитателе дошкольного образовательного учреждения ответственность за процесс рождения личности ребенка.

Литература

1. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчої особистості // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – №2. – 2011. – С. 266.
2. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості // Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: В. М. Доній (голова), соціальна психологія. – № 6, 2008.
3. Коновальчук М.В. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://do.gendocs.ru/docs/index-170423.html>
4. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / [ред. Рада : В.М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В.Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – К., 1996. – 792 с.

5. Пурло О.Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості: автореф. дис. ... канд. психологічних наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Київ, 2010. – 21 с.
6. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – №1. – 2010. – С. 94.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

Гузь Н.В., Варина А.Б.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь
nata.org@mail.ru, anyaberdnik@rambler.ru

Система психологических отношений личности является одним из значимых факторов формирования гуманистически направленного, все-сторонне развитого и социально активного индивида. Наличие у подрастающей личности позитивного отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе и к ведущей деятельности является основным условием ее гармоничного и всестороннего развития. В связи с вышеупомянутым, поиски эффективных путей и средств развития такого отношения является важной задачей психологической науки и педагогической практики.

В работе понятие «отношение» и «отношение к учебной деятельности» раскрываются в контексте проблем развития личности. Доказано, что данные феномены привлекают к себе внимание в теоретическом и прикладном аспектах. Согласно концепции отношений личности В.Н. Мясищева, индивидуальная система субъективно-оценочных, сознательно выборочных отношений человека к окружающей действительности, которая является интериоризированным опытом взаимоотношений с другими людьми в социуме, выступает психологическим ядром личности. Ученый считал отношение основной психологической категорией, поскольку личность - это сложная система отношений человека. В.М. Мясищев утвердил феномен «психологические отношения» человека, которые в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Данная концепция дала толчок для исследования таких аспектов данной проблемы, как: психологическое содержание понятия «отношение» личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн), виды отношений (К.А. Абульханова-

Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн), структура отношения и психологическая характеристика компонентов (Л.И. Божович, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев), параметры отношений (Б.Ф. Ломов); функции отношений в различных видах деятельности и активности человека (В.С. Мерлин), развитие ведущих отношений личности на разных возрастных этапах (Ю.Ф. Акименко, И.А. Лапченко, И.Д. Пospelова, Ю. Приходько).

В структуре психологических отношений личности содержатся: потребности, мотивы, интересы, убеждения; оценки, эмоции, чувства; воля, внимание (В.С. Мерлин [11], В.Н. Мясищев [12]). Отношение проявляется в эмоциональных реакциях, действиях и поступках личности. В.Н. Мясищев отмечает, что основными характеристиками отношений личности выступают: модальность, степень осознанности, степень активности, степень обобщенности, интенсивность и степень устойчивости [12].

Проблема отношения к учебной деятельности является важной частью общей проблемы отношений личности. Учебная деятельность постоянно соотносится с особым ответственным отношением субъекта к предмету обучения – утверждает С.Л. Рубинштейн. Отношение к учебной деятельности является одним из значимых психологических факторов активности индивида в данном виде деятельности и ее эффективности [14].

Существуют различные подходы к выделению компонентов в структуре данного вида отношения: эмоциональный, интеллектуальный и волевой компоненты (М.Г. Левандовский [7]) мотивационный, когнитивный, эмоциональный компоненты (Ю.М. Орлов [9]).

Наиболее изученным является мотивационный компонент отношения к учебной деятельности (Л.И. Божович [2], А.К. Маркова [9], М.В. Матюхина [10], А.В. Скрипченко [14]). С помощью сложной иерархической системы мотивов учения определяется психологическое содержание отношения к учебной деятельности. Мотивы тесно связаны с удовлетворением определенных потребностей. Познавательные мотивы имеют непосредственное отношение к учебной деятельности, тогда как социальные мотивы тесно связаны с межличностными отношениями и общением. В то же время познавательные интересы – это избирательное учебно-познавательное отношение личности к значимым объектам окружающей среды, что проявляется в стремлении познать, объяснить непонятное, желании проникнуть в сущность предметов и явлений, является отражением мотивов и потребностей. Познавательный интерес вызывает положительное влияние на характер отношения к учебной деятельности (А.В. Скрипченко [14]). Значимой характеристикой отношения к учебной деятельности выступают эмоции (А.Д. Алферов [1], Г.С. Костюк [6],

А.Н. Леонтьев [8], А.К. Маркова [9]). Большинство исследователей считают модальность отношения, что свидетельствует преобладание положительных или отрицательных эмоций, одним из важнейших показателей для выделения типа отношения к учению.

Структура отношения младших школьников к учебной деятельности включает три компонента: эмоциональный, мотивационный, учебное самосознание (М.Т. Дригус [3]). Отношение школьников к учению выступает одним из важнейших факторов активности учащихся начальных классов в процессе учебной деятельности, а также ее результативности (М.Т. Дригус [3], Л.С. Дрозденко [4], Н.П. Зубалий [5]).

Важным аспектом исследования проблемы отношения младших школьников к обучению является выявление психологических условий, факторов и механизмов, влияющих на развитие такого отношения. Значимым психологическим условием является уровень сформированности еще в дошкольном детстве интеллектуальных, деятельностных и личностных качеств, необходимых индивиду как субъекту учебной деятельности. Факторами развития отношения учащихся начальных классов к обучению, по мнению ученых, являются: отношение к учителю, стиль общения учителя с учениками, индивидуальный подход к ним, оценки со стороны значимых взрослых (учителей, родителей).

Отношение младших школьников к учебной деятельности – это сложно организованная система, которая отличается динамичностью и асинхронной становления своих составляющих, поскольку от первого до четвертого классов изменяются мотивы учения и интересы школьника, начинают развиваться механизмы самосознания, самооценка и саморегуляция.

Таким образом, исходя из такого понимания понятия «обучение», было обосновано понятие «отношение к обучению». Отношение к обучению – это система, в состав которой входят отношение школьника к учебной деятельности и его отношение к деятельности учителя. Данное отношение – это частично динамическая, частично устоявшаяся система осознанных избирательных связей личности как субъекта учебной деятельности с различными по значимости, субъективно оцененными на основе жизненного опыта и оценок со стороны значимых других, объектами обучения. Такие связи отличаются определенной эмоциональной окраской и, соответственно, направляют поведенческую и учебную деятельности личности. Данные теоретические подходы было положено в основу экспериментального изучения особенностей отношения учащихся начальных классов к обучению.

Литература

1. Алферов А.Д. Формирование ответственного отношения к учению: Учебное пособие к спецкурсу. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1984. – 297 с.
2. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 3 - 28.
3. Дригус М. . Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. – К., 1979. – 156 с.
4. Дрозденко Е.С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 – К., 1985. – 167 с.
5. Зубалий Н.П. Формирование положительного отношения к учению детей подготовительных классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 — К., 1986. — 161 с.
6. Костюк Г.С. Навчально - виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Левандовский Н.Г. Факторы отношения к учению у старших школьников // Отношения как проблема психологии воспитания. Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. – С. 11-32.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. – 575 с.
9. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука – школе).
10. Матюхина М. В. Мотивация учения младших. – М.: Педагогика, 1984. – 114 с.
11. Мерлин В. С. Принципы психологической характеристики типов личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 226-250.
12. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Ч. 2. – С. 110-125.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
14. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. — К.: Рад. школа, 1974. – 104 с.

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гюлмамедов А.Б.

Ивановский государственный университет, г. Иваново
ast55@mail.ru

Учебная деятельность студентов явление сложное. Как установлено отечественными психологами [1], основным в учебной деятельности студента является решение учебных задач и совершение учебных действий, а также самоконтроль и самооценка их результатов. Она характеризуется целями, мотивами, познавательными процессами, начиная с восприятия

информации и кончая функционированием сложнейших творческих процессов, различных эмоциональных проявлений.

Учебная деятельность студентов может быть *узконаправленной* (стремление иметь положительные отметки), *широкоактивной* (опирающейся на познавательные или коммуникативные мотивы), *творческой* (при глубоком понимании целей учения в вузе, самостоятельности при изучении материала). По В.Д. Шадрикову [6], главное отличие учебной деятельности студента заключается в том, что она профессионально направлена, по существу, это учебно-профессиональная деятельность.

Существенным является усиление роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания, которые выступают как важнейшее условие раскрытия возможностей личности студента, его профессионального развития. Учебная деятельность студента характеризуется напряженной умственной активностью. Ее интенсивность зависит от содержания и сложности задач, уровня знаний, интеллектуальных умений и навыков, мотивов и общих психологических установок личности. Позитивная роль мотивов и установок в интенсификации учебной деятельности требует целеустремленной психологической мобилизации студентов в ходе педагогического процесса, четких и ясных инструкций о предстоящей работе.

Исследования А.Н. Леонтьева [4], П.М. Якобсона [7], В.А. Якунина [8] показали, что без устойчивой содержательной мотивации невозможно достижение результатов в развитии личности учащегося. На мотивацию учения влияют: содержание занятий, методика преподавания, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческом коллективе, достигнутые результаты обучения и др. Сила и характер мотивов учения зависят от значимости предполагаемого результата учебной деятельности и того смысла, который вкладывает в него студент.

Проведенные экспериментальные исследования позволяют определить некоторые условия, от которых зависит формирование положительной мотивации к учению: 1) осознание ближайших и перспективных целей обучения; 2) осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний; 3) эмоциональная форма изложения научной информации; 4) наращивание содержания и новизна учебного материала; 5) профессиональная направленность учебной деятельности; 6) выбор адекватных задач, создающих информационные противоречия в самой структуре учебной деятельности; 7) поддержание любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Таким образом, для учебной деятельности студента характерны: большое умственное напряжение, включенность в ее осуществление выс-

ших психических процессов, различных мотивов и личности студента в целом [5].

Применительно к первоначальному вхождению в ситуацию обучения студента в вузе часто используют такие понятия, как адаптация, социализация, воспитание, саморазвитие и др., что подчеркивает наличие особого адаптационного периода к обучению вузовского типа. В силу неоднозначности определения этих понятий в психологической литературе, целесообразно дать их определения и интерпретацию.

В системе отечественной психологии употребляются еще два термина, которые иногда рассматривают как синонимы слова «социализация», - «развитие личности» и «воспитание». Социализацию определяют как процесс вхождения индивида в окружающую среду, усвоение им социальных норм, влияний и приобщения его к системе социальных связей, а также «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества» [2, с.18].

Соотношение понятий «развитие» и «социализация» имеет смысл лишь в том случае, когда происходит утверждение признания личности субъектом социальной деятельности, то есть индивид, развиваясь, становится таким субъектом, что процесс его развития немислим вне его социального развития, а значит и вне усвоения им системы социальных связей. В таком случае по объему понятия «развитие» и «социализация» совпадают, а акцент на активность личности кажется, значительно более четко представленным именно в идее развития, а не социализации.

Сложнее выглядит ситуация с соотношением понятий «воспитание» и «социализация». В отечественной психологии процесс воспитания понимается в двух аспектах: в узком и широком. В узком смысле термин «воспитание» означает процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны субъекта воспитательного процесса с целью передачи ему определенной системы представлений, понятий, норм. Под субъектом воздействия понимается специальный институт или человек, мотивированный для осуществления заданной цели. В широком смысле слова под «воспитанием» понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им всего социального опыта, и субъектом воспитания выступает все общество. Если употреблять термин «воспитание» в широком смысле, то различие с термином социализация отсутствует.

Таким образом, учитывая все выше сказанное, можно определить термин «социализация», как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения

в социальную среду, систему социальных связей; с другой, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

В этом случае, первая сторона процесса социализации – это характеристика того, как средства воздействуют на человека. Вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности, в том числе, учебной деятельности. Активность позиции личности студента предполагается здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности. Таким образом, процесс социализации не противоречит двум процессам, обозначенным ранее, – это процессы воспитания и развития личности.

По своему содержанию социализация есть процесс вхождения и становления личности с первых минут жизни. Обычно принято выделять три основные сферы, в которых осуществляется социализация: деятельность, общение, самосознание. Взаимодействие в каждой из этих сфер позволяет значительно расширить круг социальных связей с внешним миром.

Что касается *деятельности*, то на протяжении всего процесса социализации «... индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельностей» [4], то есть освоением все и новых видов деятельности. При этом происходит три важных момента. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее видами. Она осуществляется, по всей вероятности, через систему «личностных смыслов». Такой продукт деятельности называют «личностным выбором деятельности». Как следствие из этого вытекает второй момент – это центрирование вокруг главного, сосредоточение внимания на нем и соподчинение ему всех остальных деятельностей. Наконец, третий процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости. Развивающийся индивид использует возможности для расширения круга социальных связей именно как субъекта деятельности. А применимо к личности студента, индивид, попадая в студенческую группу, расширяет свои возможности за счет реализации своих умений и навыков. Тем самым происходит процесс его социализации.

Вторая сфера – общение – рассматривается в контексте социализации также со стороны расширения и углубления, поскольку общение является составной частью процесса деятельности. Расширение общения студента нужно понимать как умножение социальных контактов, специфику этих контактов на данном возрастном этапе. Что касается углубления об-

щения, то здесь речь идет о разном характере общения (происходит переход от монологического общения к диалогическому и полилогическому, где умение ориентироваться на партнере является главным критерием).

Третья сфера социализации – развитие самосознания личности. В самом общем смысле можно сказать, что процесс социализации означает «...становление в человеке образа его Я...» [3], происходит в контексте профессионализации.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 546 с.
2. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 321 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Педагогика, 1979. – 198 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 378 с.
5. Турчин А.С. Педагогическая психология. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-т, 2000. – 100с.
6. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 546 с.
7. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: Издательство "Институт практической психологии"), Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 302 с.
8. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994. – 156 с.

ВЫБОР ПРОФЕССИИ КАК ПРОБЛЕМА ЮНОШЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Каткова Т.А., Троицкая Е.М.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь
katkova.63@mail.ru

От сознательного выбора будущей профессии зависит дальнейшее благополучие человека. На практике можно наблюдать, что проблемой профориентации заняты старшеклассники, их родители и учителя. В последнее время огромная роль в определении будущей профессии уделяется практическому психологу, который работает как в системе образования, так и в социальных учреждениях.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Можно выделить ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним относятся: система про-

фориентации, что вооружает школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои способности; теоретические и методические основы профконсультации молодежи, банк профессиокарт, системный подход к профориентации школьников; общественно-значимые мотивы выбора профессии, особенности профориентации студентов в условиях высшей школы, формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии [3].

Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением и углублением творческой, общественно-значимой (трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной) деятельности учащихся, формированием нравственной, эстетической и экологической культуры.

Все подсистемы профориентации взаимосвязаны между собой и в этой взаимосвязи приобретают новые интегративные качества. Система профориентации выполняет диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую функции. Профориентация является непрерывным процессом и осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах. В юношеском возрасте детьми приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависит их профессиональная деятельность в будущем. Опыт показывает, если в этом возрасте не сформировать умение делать что-то серьёзное руками и головой, то вряд ли можно рассчитывать на появление у детей хороших профессиональных умений. Подростки в детстве не умеющие обращаться с техникой, пользоваться слесарными инструментами, что-либо делать собственными руками, редко становятся способными и талантливыми инженерами-конструкторами [4].

Будущие профессиональные успехи детей определяются трудовыми умениями и навыками, активно формируются в школьные годы. Развитие любых профессиональных умений и навыков зависит, в свою очередь, от общего уровня сформированности интеллекта, поэтому в начале жизненного пути важно позаботиться о нем. В структуру практического интеллекта входят следующие качества ума: предприимчивость, бережливость, расчетливость, умение быстро и оперативно решать возникающие задачи.

Цели профориентации продиктованы обществом, его задачами и потребностями. Ведущей целью в деятельности психолога является подготовка школьников к сознательному выбору профессии. На основе общей стратегической цели и главных задач профориентации психолог ставит перед собой задачи и более близкие, конкретные цели: вооружение учащихся определенными знаниями, формирование умений и навыков, раскрытие творческих способностей и потребностей, воспитание эстетического сознания, нравственности и т.д. В результате это определит уровень развития

личностных качеств школьников. В зависимости от степени воспитанности учеников, их цели могут быть направлены на решение близких и более отдаленных, как социальнозначимых, так и личных целей. Деятельность, ограниченная постановкой и реализацией эгоистических целей, приобретает потребительский характер, а не творческий, тем самым ограничивая развитие полноценной личности.

Своеобразными оказываются результаты деятельности психологов и воспитанников в процессе профориентации. Продукт деятельности психолога воплощается в психическом виде школьников, в их знаниях, умениях, навыках, чертах личности, мировоззрении, духовных потребностях. Создание ценностей предметного и идеального характера, осознание собственного роста (интеллектуального, нравственного, эстетического, творческого), стремление к более сложной и совершенной деятельности – результат деятельности ребенка. Продукт деятельности школьников – конкретный выбор профессии, в котором реализуются их знания, умения, познавательные возможности [2].

Успех в любой деятельности зависит от определенных обязательных характеристик личности, связанных как с мотивационной так и организационно-исполнительской сторонами психической регуляции поведения человека. Следовательно, эффективность любой деятельности будет зависеть от наличия всех профессионально важных качеств индивида, которые нужно как можно раньше выявить и развивать. Нахождение оптимального сочетания личности человека, его профессиональных способностей, с одной стороны, и сферой профессиональной деятельности и конкретного труда, с другой, требуют специальных усилий и организации. Решение этой задачи важно не только с точки зрения отдельного человека, во многом определяющей всю его будущую жизнь, но и с позиций общества в целом [1].

Выбор профессии, как мы видим, – сложный и длительный процесс. Проблема заключается не столько в его общей продолжительности, сколько в последовательности этапов. Ведь правильно построенная и научно обоснованная система профориентационной работы является одним из решающих факторов правильного выбора профессии.

Нами была предпринята попытка изучить особенности влияния направленности личности на сознательный профессиональный выбор. На сознательный выбор будущей профессии существенно влияют такие характеристики направленности как цели, интересы, убеждения, ценностные ориентации. В современной психологии накоплен достаточный арсенал психодиагностических методик, позволяющих изучить особенности личности в связи с выбором будущей профессии.

Идея выбора жизненного пути, выбора своих ценностных ориентаций, своего идеала, своего друга, своей профессии должна стать основной целью юношества.

Старшеклассники, поняв глубинный смысл и ценность выбора как самостоятельного интеллектуального и волевого акта, подтверждающего собственное «Я», собственный почин, находят идентичность и готовность взять на себя ответственность за свой выбор.

Работу по профессиональной ориентации старшеклассников необходимо рассматривать как систему, которая включает объективные и субъективные факторы. Профориентация – это целостная система психологических мероприятий, направленных на самоопределение старшеклассников в мире профессий.

Литература

1. Кон И.С. Психология ранней юности. Формирование личности в юношей. – М., 2001. – С. 69-105.
2. Немов Р.С. Возрастная психология. Профессионализация трудовых ученых и навыков. Т.1-2. – М., 1999. – 377 с.
3. Обухова Л.Ф. Концепция Жака Пиаже: за и против. Развитие мышления у подростков. – М., 2001. – С.104-109.
4. Трудовое становление школьной молодежи / под ред. Зарецкой М.И. – М.: Педагогика, 2004. – 125 с.

ВЛИЯНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ НА ПРОЦЕСС САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кобыльник Л.Н.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь

liliya.kobylnik@bk.ru

В развитии каждого индивида и формировании его личности есть определенные ограничения и препятствия, которые могут быть обусловлены как естественными, органическими, так и социальными факторами. Правильная ориентация в их природе и выявление возможностей устранения является важным условием прогнозирования самоактуализации личности, гармонизации ее развития.

Сущность гармонического развития человека раскрыто в трудах гуманистического направления. Если психоаналитики изучали преимущественно симптоматические проявления невротических субъектов и особенности их бессознательной сферы, то исследователи экзистенциально-гуманистического направления (Р. Ассаджолли, А. Маслоу, К. Роджерс,

Э. Фромм) - психологически благополучных лиц, способных испытывать счастье, удовольствие от процесса творческой самореализации, развития своего потенциала.

Анализ психологической литературы свидетельствует, что значительная часть исследователей ищет пути самоактуализации личности через выявление и устранение защитных механизмов [1-5], [7-9].

Понятие "психологической защиты" было введено З.Фрейдом как средство разрешения конфликта между сознательным и бессознательным. Большинство психодинамических теорий исходят из того, что основной задачей «Я» является сохранение баланса между внешними (социальными) силами, действующими на человека, и внутренними (бессознательными), и как только возникает напряжение, психика защищает себя с помощью того или иного механизма (рационализации, изоляции, вытеснения и т.д.). Фундаментальные исследования феномена психологической защиты были осуществлены А. Фрейд.

Вместе с тем, психологами доказано, что каждый из механизмов психологической защиты может выполнять как положительные функции в сохранении баланса между Оно и Сверх-Я, а значит самоактуализации личности, так и отрицательные. В целом считается, что все защиты, кроме сублимации, которая действительно снимает напряжение, блокируют прямое проявление потребностей. Любой из этих механизмов может быть найден в здоровом индивидууме, однако их наличие указывает, как правило, на возможные невротические симптомы [2].

Т. Яценко говорит о том, что в большинстве работ психологические защитные механизмы представлены как существующие автономно. Проведенные ею исследования показали, что они "работают в определенной целостной и достаточно динамичной системе, индивидуально неповторимой для каждого субъекта" [8, с.56]. Далее автор отмечает, что самоактуализация личности является результатом гармонизации сознательного и бессознательного в поведении субъекта, "увеличением силы "Я" через овладение логикой собственного бессознательного и снятия тем самым противоречий с сознанием" [8, с.58].

"Эго-защита", по мнению А. Маслоу, является внутренним препятствием развития личности. Для того, чтобы решить проблемы с защитами, прежде всего, необходимо понять их сущность, направленность и механизм их действия. Личность должна попытаться свести к минимуму деформации, создаваемые "защитами" в собственной психике [9].

С этой целью нами осуществлено экспериментальное изучение защитных механизмов, используемых студентами-психологами и студентами-педагогами с помощью методики Р. Плутчика "Диагностика типологий

психологической защиты» [6]. Полученные результаты показали, что студенты-психологи в большей степени используют различные защитные механизмы. Чаще всего они обращаются к механизмам "реактивные образования", "регрессия" и "проекция". Будущие педагоги предпочитают "замещение", "компенсацию" и "проекцию".

При более детальном анализе использования защитных механизмов будущими специалистами мы выяснили, что к отрицанию склонны 74.2% студентов-психологов и 62.8% студентов-педагогов. Данный защитный механизм студенты реализуют в любых конфликтных ситуациях. С его помощью они отрицают некоторые фрустрирующие обстоятельства, вызывающие тревогу, искажают восприятие действительности.

Меньше респонденты обеих групп прибегают к вытеснению. Студенты-педагоги (59,3%) более склонны не осознавать неприемлемые для себя импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу. Для будущих психологов вторым по частоте использования является защитный механизм "регрессия". В своих поведенческих реакциях студенты избегают тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Будущие психологи (82.5%), в отличие от будущих педагогов (62.1%), чаще используют более простые и привычные поведенческие стереотипы, существенно обедняющие их общие потенциальные возможности.

По шкалам D (компенсация), F (замещения) и G (интеллектуализация) методики Р. Плутчика студенты обеих групп показали почти одинаковые результаты. Механизм "компенсация" проявляется в попытках будущих психологов (72.7%) и педагогов (69.2%) найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другого человека. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности. При этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа и реструктурирования и поэтому не становятся частью личности студентов.

Достаточно распространенной формой психологической защиты опрашиваемых является замещение, что проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые они направляют на менее опасные или доступные объекты, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В большинстве случаев замещение позволяет студентам-психологам (69.5%) и студентам-педагогам (72.1%) выплеснуть напряжение, возникающее под влиянием фрустрирующих ситуаций, но не приводит к облегчению или достижения поставленной цели.

Несколько меньше будущие психологи (62%) и педагоги (59.5%) используют интеллектуализацию, позволяющую прерывать переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Из-за угрозы потери самоуважения респонденты создают логические (псевдоразумные), но приличные обоснования собственного или чужого поведения, действий, переживаний, вызванных причинами, которые они не признают. В общий процент по этой шкале также входит использование студентами механизма сублимации, при котором вытесненные желания и чувства опрашиваемых гипертрофированно компенсируются другими, соответствующими высшим социальным ценностям, которые признаются личностью.

Достаточно различными оказались результаты будущих специалистов по шкалам Е (проекция) и Н (реактивные образования). Защитный механизм "проекция" чаще используется студентами-психологами (80.8%), чем студентами-педагогами (63.5%). С его помощью неосознаваемые и неприемлемые для будущих специалистов чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям, чтобы оправдать свою недоброжелательность или агрессивность, проявляемые как бы с защитной целью.

По механизму "реактивные образования" (гиперкомпенсация) студенты показали диаметрально противоположные результаты. Если будущие психологи чаще используют данный механизм, то будущие педагоги обращаются к нему в последнюю очередь. Студенты-психологи склонны предотвращать выражение неприятных или неприемлемых для них мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Проведенное исследование позволило выявить внутренние защиты студентов, препятствующие процессу самоактуализации их личности. Студенты-психологи чаще обращаются к механизмам "реактивные образования", "регрессия" и "проекция". Будущие педагоги предпочитают механизмы "замещение", "компенсация" и "проекция".

Установлено, что процессу самоактуализации будущих специалистов препятствуют негативное влияние прошлого опыта, давление группы и социума, а также внутренние защиты, мешающие студентам понимать и принимать самих себя. Объективное отношение к себе, наоборот, будет способствовать самораскрытию и самовыражению будущих специалистов, стимулировать процесс их самоактуализации. Именно на это и будет направлена дальнейшая работа.

Литература

1. Димитров И. Структура на личността и защитни механизми // Психологически форум – София, 2003.
2. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Захищена 11.10.2000; Затв. 14.03.2001. - К., 2000.
3. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Фрейджер Р., Фейдимен Д.: Пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
4. Мадолев В. Защитна адаптация // Активност и адаптация на личността в условия на промени. – София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2006.
5. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии). – М.: Гиль-Эстель, 1993.
6. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетишкин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002.
7. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации: Пер. с англ. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1996.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996.
9. Maslow A.H. The farther reaches of human nature. New York: Viking Press, 1971.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Коломинский Я.Л., Белановская О.В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Белоруссия, г. Минск
olgabel06@rambler.ru

Современное белорусское общество характеризуется существенными преобразованиями практически во всех сферах его жизни. Особенно актуальной является разработка теоретико-методических и организационно-управленческих аспектов совершенствования системы педагогического образования в республике. Ориентация на раскрытие потенциала человека, формирование мотивации достижения успеха, самостоятельности, ответственности, предъявляет к личности и деятельности педагога, как к ведущему источнику социализации и инкультурации, высокие требования.

В образовательной системе педагог с его культурным уровнем, физическим, психическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом, является главной фигурой. От уровня его профессиональной культуры во многом зависит нравственный и духовный прогресс общества.

Актуальность и значимость проблемы профессиональной психологической культуры педагогов находит свое подтверждение в пристальном внимании к данному феномену со стороны исследователей (А.А. Бодалев,

Л.М. Веккер, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, О.И. Мотков, Н.И. Обозов и др.).

Психологическая культура личности – это реально существующий феномен, охватывающий все сферы личности, сознания и деятельности. Можно сказать, что психологическая культура – это совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, в области самопознания, саморегуляции, межличностного взаимодействия. Таким образом, психологическая культура включает соответствующие навыки в сфере познания психики, концептуальные достижения, понятия, а также алгоритмы саморегуляции и межличностных взаимодействий, которые человечество наработало к сегодняшнему периоду своего существования.

Психологическая культура многослойна. Она охватывает существование личности в двух мирах: во внутреннем мире собственной личности и в мире межличностного пространства. Структура психологической культуры включает в себя представления о собственных психических процессах, собственной психике, собственной личности, опосредованные знанием или житейским опытом, а также способы самоанализа, способы самопознания и самовоспитания, саморегуляции.

Психологическая культура располагается в двух проекциях: теоретической и психологической деятельности. Психологическая деятельность – это деятельность по отношению к другим людям и себе, которая имеет две основные сферы: деятельность по отношению к самому себе и деятельность по отношению к другому человеку.

Мы можем говорить об общей психологической культуре как культуре любого человека, который живет в обществе. Это – общая психологическая культура с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека.

Кроме того, можем говорить о профессиональной психологической культуре людей. Все профессии имеют этот профессионально-психологический слой. Но, в первую очередь, для специалистов педагогической профессии, характерно то, что между ними и другими людьми, их «объектами деятельности», стоит слой их психологической культуры, опосредующий межличностные педагогические взаимоотношения.

Педагогическая деятельность осуществляется через межличностное взаимодействие. При неэффективном взаимодействии происходит нерезультативная передача знаний, возникают конфликты, затруднения в общении. В структуре процесса межличностного педагогического взаимодействия, педагогической системы выделяют два важнейших компонента – педагогов и воспитанников, выступающих ее активными элементами. Активность участников

педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Педагогическое общение, являясь специфическим видом профессионального взаимодействия преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеет определенные педагогические функции, направленные на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива [4, с. 3]. В.А. Кан-Калик подчеркивает, что «профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного взаимодействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [2; с. 12].

В определениях того, что происходит между учителем и учеником, преподавателем и студентом, родителями и детьми используются понятия «отношения», «взаимоотношения», «общение», «взаимодействие».

Оказались весьма плодотворными операционализация, уточнение и, осуществляемое на этой основе, экспериментальное изучение описанных явлений. Прежде всего, предлагается разграничение широкого и более узкого толкования понятия «общения» с понятиями «межличностное педагогическое взаимодействие» и «межличностные педагогические отношения». Необходимо разграничить – понятийно и эмпирически – экспериментально-внутренние: перцептивные, эмоционально-образные, мотивационно-потребностные, когнитивные и другие составляющие субъект-субъектные педагогические отношения и педагогическое общение–поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные педагогические отношения.

Такое концептуальное различие внутренней и внешней подструктур в межличностном взаимодействии имеет прочную традицию, которая заложена в трудах В.Н.Мясищева. А.А.Бодалев подчеркивает, что В.Н.Мясищев «... с никогда не изменявшей ему последовательностью стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» [1, с. 28].

Представляется удобным представление внутренней (отношенческой) и внешней (операциональной) подструктур педагогического межличностного взаимодействия в виде аналоговой модели айсберга. Внутренняя, внешне не наблюдаемая подструктура педагогического взаимодействия – педагогическое отношение – это акты педагогической социальной перцепции – чувства, образы, мысли, вызванные контактом с учениками, эмоционально-когнитивные состояния, порожденные предметом и процессом преподавания [3, с. 28]. В

верхней, видимой части айсберга – собственно педагогическое общение, поведение в котором выражаются, проявляются и преобразуются педагогические отношения, – педагогический поступок.

Ведущим компонентом педагогических отношений являются эмоциональные переживания, которые окрашивают все остальные составляющие – наглядные представления (образы), суждения и т.д. Именно эмоциональные отношения проявляются в содержании и формах педагогического поведения – вербальных и невербальных.

По параметру соответствия или несоответствия друг другу внутренней (отношенческой) и внешней (поведенческой) подструктур выделяются четыре типа межличностного педагогического взаимодействия: два согласованных и два несогласованных. Согласованный позитивный тип («+ +», словесная формула – «тепло – тепло»): учитель, который испытывает положительное эмоциональное отношение к детям, на поведенческом уровне адекватно общается с ними. При согласованном негативном типе педагогического взаимодействия («- -», «холодно – холодно») учитель проявляет своё «холодное» отношение в своем вербальном и невербальном поведении. (К счастью, такие типы встречаются весьма редко.) Более распространены противоречивые типы педагогического взаимодействия: положительно-отрицательные и отрицательно-положительные. При положительно-отрицательном («+ -», «тепло внутри – холодно снаружи») учитель при внутренне положительном эмоциональном отношении к ученику проявляет холодные, авторитарные, дистантные, «строгие» формы педагогического общения. Причиной такого несоответствия могут быть, либо сформировавшиеся у учителя неправильные педагогические убеждения, либо коммуникативная некомпетентность, которая проявляется в неумении адекватно проявлять своё отношение к детям. В данном случае необходимо при подготовке будущих педагогов формировать у них гуманистические педагогические убеждения, как важный элемент их профессиональной психологической культуры, а также коммуникативную компетентность, технику педагогического общения.

Четвертый тип педагогического взаимодействия заключается в том, что учитель внутренне холодно, порой, даже отрицательно относится к детям и своей педагогической деятельности, но при этом демонстрирует позитивные формы общения: «внутри холодно, снаружи тепло»: «- +». Ученики быстро научаются «прочитывать» за фасадом мягких, уступчивых, либеральных внешних проявлений, внутреннюю холодность, равнодушие, а порой и жестокость педагога.

Изложенная здесь концепция межличностного педагогического взаимодействия как единства внутренней мотивационно-потребностной, когнитивно-ценностной подструктуры (педагогическое отношение) и внешней, операцио-

нальной, поведенческой (педагогическое общение как поведение) позволяет дать целостную характеристику того, что происходит между учителем и учеником, и осуществить системную классификацию типов педагогического взаимодействия, детерминированных психологической культурой, а также рядом индивидуально-психологических личностных характеристик, таких как самоотношение, общительность, эмпатия, рефлексия, Я-концепция и т.д.

Литература

1. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М., 1983.
2. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: «Просвещение», 1987.
3. Коломинский, Я.Л., Плескачева, Н.М., Заяц И.И., Митрахович, О.А. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я.Л. Коломинского. –СПб.: «Речь», 2007.
4. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Крамаренко Л.И.

Никопольское педагогическое училище ГВУЗ «Криворожский национальный университет», Украина, г. Никополь

Kramarenko-lubov@mail.ru

Ведущая роль в формировании личности ребёнка отводится учителю, и в первую очередь, – учителю начальных классов, так как именно он закладывает фундамент будущей личности: духовность и гуманность, желание учиться, культуру и жизненный опыт младшего школьника. В условиях модернизации системы образования возникла необходимость подготовки учителя начальных классов новой формации как профессионала, личности с высоким уровнем культуры, способной и готовой к формированию личности ребёнка нового поколения, нестандартно мыслящего, владеющего новыми информационными технологиями, строящего своё обучение и общение опираясь на современные стереотипы и собственный уровень потребностей.

В научных исследованиях в последние годы акцент ставится на такие вопросы, как: теоретическая и методологическая подготовка будущих учителей начальных классов (К. Авраменко, Ш. Амонашвили, А. Савченко и др.); практической подготовке учителей начальной школы (У. Киреева, А. Лавриненко, В. Морчкова и др.); организации педагогической практики студентов высших педагогических учебных учреждений (Л. Борикив, М. Козий, П. Решетников и др.) и др. Но, теоретический анализ проблемы свидетельствует о том, что актуальной остаётся проблема качественной подготовки студентов к прохождению педагогической практики и форми-

рованию профессиональных компетенций в ходе приобретения ними теоретических знаний и практических навыков [1,2, 4-6].

Цель исследования – проанализировать составляющие профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Профессиональная компетентность учителя – это совокупность его личностных качеств, общей культуры и квалифицированных знаний, умений, методического мастерства, гармоническая интеграция которых в педагогической деятельности приносит оптимальный результат [1, 3].

Украинский учёный М. Элькин отстаивает точку зрения, что профессиональное становление учителя включает в себя несколько этапов: возникновение и формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; вхождение в профессию; частичная или полная самореализация в процессе самостоятельной профессиональной деятельности [3]. Приведём составляющие профессиональной педагогической компетентности, предложенные учёным (рис. 1).



Рис. 1. Составляющие профессиональной компетентности

В процессе исследования с целью определения отношения к будущей профессии и видения будущими учителями начальных классов составляющих профессиональных педагогических компетентностей нами было

проведено анкетирование студентов IV курса Никопольского педагогического училища.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большинство студентов соотносят профессиональную компетентность с профессиональными знаниями (52.16%), со специальными способностями (39.23%) и только 8.61% респондентов не смогли определиться с ответом. Рассмотрим рейтинг личностных качеств и способностей, которые студенты педагогического училища считают первостепенно важными для будущего учителя: педагогический опыт работы (25.16%), знание методик (21.32%), высокий уровень профессиональной подготовки, знания, эрудиция (18.45%), коммуникабельность (16.34%), готовность к самообразованию и самовоспитанию (8.12%), гуманность, доброта, любовь к детям (6.35%), суровость, требовательность, строгость, жёсткость (4.26%).

Содержание педагогической деятельности для студентов училища заключается в том, чтобы научить и воспитать всесторонне развитую личность, развивать творческий потенциал и интеллект младших школьников. Также студенты назвали такие факторы роста профессиональной компетентности, как экономические (заработная плата – 54.18%), социальные (условия работы – 38.45%, удовлетворение от результатов работы – 7.37%).

Результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод о том, что представления о профессиональной компетентности педагога у студентов находятся на жизненном уровне. Вместе с тем, уровня актуальных потребностей самообучения и самовоспитания профессиональная компетентность ещё не достигла. Это свидетельствует о том, что для студентов педагогического училища мотивация профессионального роста ещё не является основной и ведущей.

Также проводилось исследование по выявлению динамики изменений уровня интереса студентов к научно-педагогическим знаниям. Анализ контрольных работ студентов позволяет выявить позитивную динамику роста уровня интереса студентов к научно-педагогическим знаниям. Результаты исследования размещены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования отношения студентов Никопольского педагогического училища к учебным занятиям по педагогическим дисциплинам

Положительное отношение к лекциям			
Студенты, которые не проявляют интерес к профессии (%)		Студенты, которые проявляют интерес к профессии (%)	
До прохождения практики	После прохождения практики	До прохождения практики	После прохождения практики
30.49	60.34	35.08	79.50

Из результатов, приведённых в таблице 1, следует, что до начала прохождения преддипломной практики положительное отношение к занятиям по педагогическим дисциплинам выявили 30.49% студентов педагогического училища. Среди студентов, которые проявляют интерес к учительской профессии, положительное отношение к занятиям по педагогическим дисциплинам значительно выше и составляет 35.08%.

В условиях Никопольского педагогического училища, в котором реализуется программа исследовательского обучения, наблюдается значительное увеличение количества студентов, которые стали проявлять интерес к педагогическим дисциплинам после прохождения преддипломной практики (60.34% студентов, которые не проявляли интерес к профессии и 79.50% студентов, которые положительно относятся к профессии учителя).

Выводы: проведённый содержательный анализ результатов исследования даёт возможность зафиксировать положительные изменения в развитии интереса студентов к получению педагогических знаний: повышение уровня педагогических знаний; положительная динамика интереса к педагогике; активизация самостоятельных исследовательских связей; расширение творческих возможностей студентов.

Литература

1. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посібник. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — 156 с.
2. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шляхи освіти. — 2004. — №3.
3. Елькін М.В. Педагогічні проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).- №2.- Бердянськ: БДПУ, 2004.- С.76-81.
4. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя // Сов. педагогика, 1990.- №11.- С.64-69.
5. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
6. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Уклад. Гузій Н.В. — К.: ІЗМН, 2000. — 168 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ СДВГ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Кузнецов Н.О.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

angel.gerot@gmail.com

В последние десятилетия особенно остро обозначилась проблема увеличения числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) встречается в детском возрасте достаточно часто. Одним из главных признаков СДВГ, наряду с нарушениями внимания, является импульсивность — недостаток контроля поведения в ответ на конкретные требования. Клинически, эти дети часто характеризуются как быстро реагирующие на ситуации, не дожидаясь указаний и инструкций, позволяющих выполнять задание, а также неадекватно оценивающие требования задания. В результате они очень небрежны, невнимательны, беспечны и легкомысленны. Такие дети зачастую не могут рассмотреть потенциально негативные, вредные или разрушительные (и даже опасные) последствия, которые могут быть связаны с определёнными ситуациями или их поступками.

Имеются различные точки зрения на структуру готовности ребёнка к школе. При этом ведущим критерием психологической готовности к школьному обучению А.К. Маркова, Н.И. Гуткина, М.Р. Гинзбург, Л.И. Божович определяют мотивационную готовность: стремление ребёнка к учению, желание быть школьником.

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребёнка представлены различные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. Л.И. Божович выделяла:

Доминирование социальных мотивов учения - это мотивы, связанные с потребностью ребёнка занять новую социальную позицию. В случае доминирования этих мотивов ребёнок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию – позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его, прежде всего, интересуют не знания, которые даёт учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией.

Доминирование познавательной мотивации. Этих детей можно охарактеризовать как любознательных. Они много хотят знать, нередко приходят в первый класс, уже умея читать, писать и считать, а в школу стремятся, чтобы узнать ещё больше. Поскольку у такого ученика слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция.

К моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребёнка должны быть развиты как познавательные, так и социальные мотивы учения в совокупности, позволяющие ребёнку стать субъектом учения, то есть сознательно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи.

М.Р. Гинзбург же иначе рассматривает компоненты мотивационной готовности ребёнка к школе. Им выделены внешний, учебный, позиционный, социальный, оценочный и игровой мотивы. При внешней мотивации

основное внимание учащимся уделяется внешним атрибутам школьной жизни. Учебный мотив является самым приемлемым для обучения в школе. Ребёнок с таким мотивом идёт в школу с единственной целью – учиться. Дети, руководствующиеся позиционным мотивом, желают стать школьниками потому, что считают это престижным. Социальный мотив является близким к позиционному и характеризуется стремлением к общению со сверстниками в школьной среде. При оценочной мотивации основное внимание детей сконцентрировано на получении положительных оценок взрослых и высоких отметках преподавателей. Такая мотивация хоть и способствует успешности личности, но, будучи ведущей, не выполняет терминальной роли школьного обучения. При преобладании же игрового мотива ребёнок воспринимает школу как новую площадку для игр. Разумеется, такой вид мотивации является незрелым и неприемлемым.

В связи с вышесказанным нами было проведено исследование. Его предметом стало изучение особенностей мотивационной готовности детей с диагнозом СДВГ к школьному обучению. Объектом – собственно мотивационная готовность данных детей к обучению в школе. Базой нашего исследования стало государственное казённое учреждение здравоохранения Владимирской области «Детский психоневрологический санаторий №2 г. Владимира». В исследовании приняло участие 50 детей, проходящих лечение в данном учреждении. Всем им был поставлен клинический диагноз – СДВГ. В качестве метода исследования нами был применён метод определения мотивов учения М.Р. Гинзбурга.

По прошествии исследования были получены следующие результаты.

11.1 % испытуемых в качестве ведущего избрали для себя оценочный мотив. В процессе обучения отметки для них играют очень важную, а зачастую – главенствующую роль.

Игровым и внешним мотивом руководствуется по 16,7 % респондентов. Данные ребята больше интересуются внешней атрибутикой процесса обучения в школе, а также возможностью использовать помещение школы в игровых целях.

По 27.8 % опрошенных демонстрируют учебную и позиционную мотивацию. Это говорит о том, что данные испытуемые нацелены на собственно обучение в школе, однако последние большее внимание уделяют своему новому полученному статусу школьника.

Данные результаты согласуются с результатами проведённых бесед с педагогами и родителями данных детей.

Также детям было предложено сделать рисунок себя в школе. Результаты оценки полученных рисунков соответствуют вышеизложенным

результатам. Дети с игровой мотивацией рисовали рядом с собой игрушки. Те, кто руководствовался внешней мотивацией, рисовали объекты школьной обстановки, зачастую даже забывая включить в них самих себя. Социально мотивированные ребята изображали себя в окружении других детей. Оценочная мотивация способствовала изображению открытых тетрадей с отметками «5».

Таким образом, нами было проведено исследование особенностей мотивационной готовности к школьному обучению детей с СДВГ. Полученные результаты будут способствовать дальнейшему изучению данной проблематики.

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ ОТКРЫТОСТИ ПЕДАГОГА

Кукуев Е.А.

Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова, г. Ишим
kea.psy@gmail.com

Несмотря на отнесение педагогической профессии к типу «человек-человек» педагог, учитель, воспитатель значительно выделяются из всего спектра данных профессий. Это можно выразить яркой фразой К.Г. Юнга: «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью» [7, с.188].

Очень остро эту проблему обозначает К.Г. Юнг в работе «Конфликты детской души»: «В отношении молодых людей, которые избрали педагогику своим жизненным призванием, предполагается, что сами они воспитаны. То, что они к тому же являются личностями, видимо, никого не интересует. Они получили в большинстве своем то же самое дефектное воспитание, как и дети, которых они, как предполагается, должны воспитывать, и они, как правило, личности в такой же малой мере, как и эти дети. Наша проблема воспитания обыкновенно страдает односторонним интересом к подопечному ребенку и столь же односторонним невниманием к невоспитанности взрослого воспитателя. Всякий закончивший учебу априори считается полностью воспитанным одним словом, взрослым... Специалист уже неизбежно обречен быть компетентным. То, что эти состояния не идеальны, известно каждому. Но они, однако, в данных обстоятельствах – *cum grano salis* (лат. – с известной оговоркой) – лучшее из того, что возможно» [7, с.189].

Именно особое внимание к личности педагога приковано в рамках проекта «Профессионального стандарта педагога» [6]. Не случайно в са-

мом начале авторы стандарта приводят слова К.Д. Ушинского «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Безусловно, начатый процесс преобразования российского образования, актуализируется именно в «Профессиональном стандарте педагога», потому что, по результатам исследования Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева (2002) отмечается: «Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, по нашим наблюдениям, служит качественное состояние преподавательского корпуса» [4, с.8].

Таким образом, регламентируется тезис о том, что преобразования в образовании должны изначально происходить на уровне учителя, его психологии, ментальности, мышления, ценностей и смыслов. При этом, напомним, что авторы проекта уточняют: «Меняется мир, меняются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога» [6]. Это соответственно задает новый уровень требований к компетенции педагогических кадров: «В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу» [6].

Проблему изменения В.Н.Мясищев рассматривает сквозь призму «отношений»: «Личность, изменяясь, развивается, меняется и характер ее отношения к действительности. Но последняя также изменяется. Весь этот спиралевидный процесс развития с наполняющими его борьбой процессами овладения и преодоления составляет основное содержание развития личности, в ходе которого она выступает не пассивным объектом, а все более активным и сознательным субъектом» [5, с.21]. Проблема отношения педагога к окружающей действительности, к самому себе должна определять одно из стратегических направлений психолого-педагогической науки.

Признание за миром ускоряющейся динамики изменений, влечет за собой необходимость соответствовать этим изменениям. Но, чтобы соответствовать изменениям, необходимо быть готовым эти изменения принять, то есть быть открытым.

Под открытостью понимается свойство человека обмениваться с окружающим миром информацией, энергией.

Открытость педагога рассмотрим в целостности трех видов:

1. Гностическая – как открытость новым знаниям. Педагог, являясь связующим звеном между «прошлым и будущим», между «обществом и личностью», должен быть «на переднем крае» не только в рамках своей профессиональной области, но и быть современным в совокупности новаций (техника, мировые процессы и тенденции и т.д.). Уметь оперативно анализировать, дифференцировать новации, и в аккумулированном виде презентовать обучающимся. Гностическая открытость выражается в направленности на непрерывное образование и самообразование; открытость новым технологиям, формам и средствам получения знаний.

2. Коммуникативная – как открытость процессу взаимодействия (рассматриваются все субъекты образования). Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной усиливает требование к процессу взаимодействия педагога и ученика. Способность организовать образование как субъект-субъектное определяет достаточную открытость педагога, что проявляется, в частности, в следующем: рефлексии, эмпатии, толерантности и др. Данный вид открытости характеризуется разнообразием видов и средств взаимодействия: использование социальных сетей, электронные письма, видеозвонки и т.д.

3. Флексибельная – как открытость к изменениям. Как отмечает Г.В. Залевский при анализе фиксированных форм поведения у педагогов, ригидность педагогов может проявляться в виде «мизонеизма – нелюбовь новизны, которая может быть усилена до уровня неофобии – страха перед всем новым» [1, с. 341]. Введение данного вида открытости обусловлено тем, что одной из характеристик современности является неопределенность (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, 2009). Педагог должен не только понимать, признавать новое, но и быть готовым меняться. Открытость как взаимообмен с миром свидетельствует о том, что не только я могу менять его, но и в свою очередь я готов изменяться.

Характеристика открытости, безусловно, предполагает не только виды, критерии, индикаторы, но и уровни, степени.

Формирование открытости педагога, студента в процессе образовательной деятельности является необходимым требованием современности как в отношении окружающего мира, так и образовательных тенденций.

Литература

1. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). – М.: Томск, Томский государственный университет, 2004. – 460 с.

2. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во Том.ун-та, 2005. – 174 с.
3. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения Научное издание. - Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
4. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Алтайский государственный университет. – 2002. – 148 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Москва-Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356с.
6. Проект «Профессионального стандарта педагога» [Эл.ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>, [дата обращения 27.02.13 г.]
7. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1997. – 334 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В КУЛЬТУРНО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Лануй К.А.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь
khristina.lapiy@mail.ru

В настоящее время актуальность гендерных исследований является попыткой познать общественно-социальные процессы на основе изменений социально-культурных парадигм поведения.

Исторически образовательная сфера формировалась с учетом биологических и гендероролевых отличий в распределении социальных ролей мужчин и женщин. Актуальность гендерной компоненты образования и воспитания усиливается тем что, безусловным императивом действительности есть содержания прав человека, особенно устранение дискриминации по гендерному признаку. Особенно важную роль в этом процессе играет высшее образование. Заведения высшего образования имеют высокую социальную значимость в формировании гендерной культуры молодежи, в данном случае – студентов, в частности для преодоления гендерной диспропорции в сфере высоких технологий. Актуальным является и то, что в процессе обучения в ВУЗе формируются многие представления о профессиональной стороне, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти.

Цель исследования заключается в теоретическом анализе применения гендерного подхода в культурно образовательном пространстве студентов.

Сегодня, когда центром внимания является личность специалиста, способного продуцировать новые знания, гендерная составляющая приобретает особую актуальность в процессе формирования научного потенциала украинского общества [1, с.82]. Например среди выпускников технических факультетов женщин в среднем в 2-4 раза меньше, чем мужчин.

Процесс внедрения в обучение планов гендерных дисциплин сегодня происходит довольно хаотично и непоследовательно. Иногда внедрение гендерных программ воспринимается как проявление радикального феминизма. На самом же деле речь идет о гендерной политике, которая является составляющей построения демократического гражданского общества, недопущения нарушения прав человека свободно выбирать свой жизненный путь, использование высокого образовательного уровня и привлечения интеллектуального потенциала украинских женщин к европейскому научно – исследовательского пространства [3].

Большинство современных исследователей отмечают, что в основе современной гендерной теории лежит утверждение, что гендерная компонента присутствует во всех социальных процессах, а гендерный подход предполагает наличие гендерных факторов влияния на все аспекты человеческого общества, культуры и взаимодействия. Гендерная чувствительность, учет различий, полномочия через образование, - все это ведет к переоткрытию реальности, преодолению границ, которые мешают осознанию себя как свободного независимого субъекта.

Процессы, происходящие сегодня в обществе и в мире в частности, нельзя оценивать однозначно. С одной стороны, женщины разрушают миф о женской неполноценности, получают высшее образование, конкурируют с мужчинами в науке, участвуют в общественно – политической жизни, с другой – гендерные стереотипы и отношение к женщинам оказывается весьма жестокими и устоявшимися.

Осуществлять гендерный поход в образовании – это значит действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола.

Применение гендерного похода в образование должно решать определенные задачи, к примеру проанализировать роль образования в гендерной социализации студенток и студентов, способствовать ликвидации дискриминации по полу, преодолению наиболее жестких гендерных стереотипов в педагогической деятельности.

Методологическая основа применения гендерного подхода в образовании включает в себя: аксиологию, как философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях

личности, систему педагогических взглядов, основаную на понимании и утверждении человеческой жизни; учение об андрогинии С. Бем, как условие развития и самореализации личности; педагогическую антропологию, как философскую базу воспитания.

Современная эпоха обуславливает необходимость переосмысления традиционных гендерных схем и ролей и их восприятие в обществе с целью поиска оптимального пути преодоления гендернодетерминированных общественных деформаций. В результате внедрения гендерного подхода в образование создаются условия для самореализации и роста самосознания студента. Целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для самореализации и раскрытия способностей студентов и студенток в процессе их педагогического взаимодействия.

Литература

1. Гендерний розвиток в Україні. Реалії та перспективи / За наук. Ред.. Л. С. Лобанової, Т.С. Ніколаєнко. – К., 2003. – 232с.
2. Смоляр Л.О. Прогрес та перспективи гендерного дослідження та гендерної освіти в Україні // Гендерні стратегії сталого розвитку України / За науковою ред.. Л.С. Лобанової. – К.:Фенікс, 2004. – С.399 – 417.
3. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. Кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдєнко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. Ред.. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226с.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК СПОСОБ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Левуцкая Л.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

lindavladi@yandex.ru

Категория "отношения" является на данный момент одной из фундаментальных в понятийном аппарате психологической науки. В отличие от других наук, использующих данную категорию, психология обязательно включает в его содержание субъективно-личностный смысл любых связей человека в его взаимодействии с миром, другими людьми, обществом, самим собой. Поскольку эти связи не рассматриваются вне общественных отношений, анализ категории "психологические отношения" осуществляется в рамках всех других отношений человека с реальной действительностью [1].

С.Л. Рубинштейн писал: "Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. "Сердце" человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии" [6].

Понятие "субъективные отношения личности" включает в себе то, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. В данном случае термин "отношение" подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, но прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении. "Отношение" здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности.

Впервые в отечественной психологии проблема субъективности отношений была поставлена А.Ф. Лазурским в связи с изучением характера. Им была разработана система представлений о психологических (субъективных) отношениях человека к среде. А.Ф. Лазурский настаивал на том, что анализ личности должен быть не только психологическим и психофизиологическим, но и психосоциальным; в ходе анализа должны раскрываться не только ее психофизиологические и собственно психологические особенности, но также мировоззрение (Лазурский говорил о "миросозерцании") и "социальная физиономия".

В.Н. Мясищев позднее продолжил развивать идеи А.Ф. Лазурского, разработав психологическую концепцию субъективных отношений личности, дающую теоретическую трактовку их форм и видов.

В.Н. Мясищев ввел в категориальный аппарат понятие "психологическое отношение" и определил его как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, как систему, которая складывается в ходе истории развития человека, выражает его личный опыт, определяет действия и переживания [2].

Согласно представлениям В.Н.Мясищева ядром личности, определяющим целостность функционирования всех составляющих в единой психической организации человека, является система субъективно-оценочных индивидуально-избирательных отношений этой личности к действительности.

Эта система отношений представляет из себя те внутренние условия (С.Л. Рубинштейн), через которые преломляются все внешние воздействия

на личность и которые определяют также специфический, индивидуальный характер ее поведенческих реакций в ответ на эти воздействия.

Эта основополагающая идея положена в основу нашего исследования, объектом которого является субъектная позиция студента высшего образовательного учреждения.

В данной статье нами будет представлено размышление о субъектной позиции как одном из способов отношения студента к учебной деятельности.

Понятие «субъект» активно используется в философии, где человек рассматривается в системе отношений «субъект–объект», и отчасти противопоставляется активное, субъективное, познающее начало, присущее человеку, внешне заданной объективной реальности.

Взгляд на процесс становления и развития человека через его субъектные свойства был впервые системно разработан в отечественной психологии в рамках субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна.

В своих работах он отмечал, что «самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» [5].

Согласно представлениям С.Л. Рубинштейна для человека могут быть характерны два способа жизнедеятельности человека: «слитный» и «отстраненный» (рефлексивный). Именно второй способ, по его мнению, является субъектным, так как дает возможность самостоятельно, инициативно выбирать свой жизненный путь и управлять им [6].

В рамках проводимого исследования мы, опираясь на взгляды С.Л. Рубинштейна и всех последователей его мысли, понимаем под субъектной позицией стержневое системное образование, интегральную характеристику личности в ее взаимодействии с окружающим миром, отражающую степень авторства человека в отношении себя и деятельности, в которую включен, через призму актуализированных, иерархически взаимодействующих компонентных образований.

В результате исследования компонентов субъектной позиции студентов-первокурсников различных профессиональных специальностей (n=120 чел) на объективно-психологическом уровне нами было выявлено то, что системообразующую роль в структуре СП в зависимости от специальности учащегося выполняют различные компоненты. Так, на основе данных наблюдения и экспертных оценок, подвергнутых процедуре фак-

торного анализа по методу выявления главных компонентов нами были определены доминирующие в структуре субъектной позиции компоненты. Для студентов технической специальности таковым был определен организационно-деятельностный компонент, для студентов гуманитарной специальности – интеллектуально-творческий компонент, среди студентов социального направления научного знания – коммуникативный компонент и ,наконец, для студентов-естественников – организационно-деятельностный компонент.

Специфика отношения к учебной деятельности представителей каждого направления в какой-то степени определяется содержательными характеристиками компонента, выполняющего системообразующую роль. Исходя из этого, следует, что для большинства студентов-первокурсников в основе их отношения к учебной деятельности лежат такие черты личности, как трудолюбие, аккуратность, дисциплинированность, ответственность, организованность, рефлексивность и результативность. Среди вышперечисленных характеристик также выделены основополагающие, а именно дисциплинированность как черта характера личности, связанная с соблюдением правил и законов, установленных в обществе; организованность как умение придерживаться составленного плана и сконцентрироваться на поставленной задаче и ответственность как объективная обязанность отвечать за поступки и действия, а также их последствия. Данная триада – комплекс личностных черт, отличающийся морально-нравственной окраской, характеризует личность студента-первокурсника, подчеркивая специфику его статусной позиции по отношению к новой для него социальной среде.

Практическая значимость результатов исследования не вызывает сомнения вследствие актуальности проблем изучения личности студента на первом этапе обучения в вузе. Обладая знаниями в области мотивации, отношения, субъектной позиции студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности могут быть предложены более эффективные программы оптимизации процессов социально-психологической адаптации, формирования благоприятного психологического климата в коллективе, общей психологической удовлетворенности учащихся и педагогического состава и, конечно, академической успеваемости студентов.

Литература

1. Комарова С.Л. Оптимизация отношений субъектов политических коммуникаций // Политические коммуникации XXI века: гуманистические аспекты. – М.: РИЦ "Москва - Санкт-Петербург", 2002. – 155 с. – С.83-86.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. – № 1., с.5 –20,1996.

4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Литвинова Н.Ю.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
fpsy@mail.ru

Формирование профессиональной компетентности студента сопряжено с эмоциональными фрустрациями, возникающими в процессе учебно – познавательной деятельности (адаптация к требованиям высшей школы, «вживание» в ткань межличностных отношений, самовыражение и т.п.), с интеллектуальными фрустрациями, связанными с усвоением содержания учебного плана и воспроизведением его в практикоориентированном аспекте.

Психологическим ресурсом совладания с эмоциональными и интеллектуальными фрустрациями выступает мотивация обучающихся к самостоятельности, интегрирующей возможности рефлексии, творческой активности, осмысленности деятельности.

Мотивация к самостоятельности обеспечивается через формирование следующих личностных характеристик: осмысленность учебно – профессиональной деятельности, т.е. рациональность, гибкость – пластичность; спонтанность; позитивность; масштабность – дивергентность в противовес скованности, банальности, социальным страхам, социальной агрессии), оптимизации социального интеллекта, общего уровня интеллекта и способности к продуктивному мышлению.

Вышеуказанные личностные характеристики формируются в ходе групповой работы, предполагающей обучение совладанию с эмоциональными и интеллектуальными фрустрациями в образовательном пространстве, в первую очередь, а также за его пределами в условиях реальной жизнедеятельности.

Программа формирующей групповой работы.

Эмоциональный компонент: диагностика и коррекция самооценки и мотивации (тренинг самоутверждения) социальных страхов, социальной агрессии, социального интеллекта.

Интеллектуальный компонент: диагностика и оптимизация общего уровня интеллекта, способности к продуктивному мышлению (активиза-

ция образного, символического, понятийного, абстрактного типов мышления).

Перед включением студента в групповую работу следует провести индивидуальную (подготовительную) терапию личностных проблем, что обеспечит снижение уровней психологических защит и активное включение в последующую практику личностного роста.

Отправные допущения (положения) индивидуальной (терапевтической) работы со студентами.

1. Вектор психотерапевтической беседы.

В направлении системогенеза трудности в жизнедеятельности индивида являются следствием дисфункции какого либо компонента системы в которой проходила социализация личности: семья, образование, психосоматика (здоровье), профессиональная деятельность. Решением проблемы является формирование социально – адекватных форм целеполагания, самооценки, мотивации, отношения в целом с учетом компенсации дисфункции определенного звена социализации.

2. Терапия проблем, исходящих из семейной системы.

Индивид вступает во взрослую жизнь с личностной концепцией взаимодействия с объективной действительностью, которая сформирована в лоне семьи, несет информацию о ее ценностях, возможностях, обязанностях, возможно целях. Эта же концепция характеризуется способами достижения цели, самореализации и конечно же психосоматическими паттернами, несущими в себе специфику семейной системы, из которой индивид вышел.

Степень разграничения эмоционального и интеллектуального функционирования (дифференциация «Я») – один из параметров семейной системы (М. Боуэн), который ей формируется. Чем ниже уровень дифференциации, тем выше зависимость мыслительных процессов от эмоций и тем более низкий уровень стресса достаточен для того, чтобы поведение попадало под власть аффекта (ситуации). При низкой дифференциации во взаимодействии в группе индивид демонстрирует значительное слияние эмоций и мышления, т.е. легко вступает в эмоциональное слияние с другими людьми. Человек в этом случае не способен разделить эмоции и разум, точно так же не способен отделить свои эмоции от эмоций других, особенно значимых других (результат «неосознанной зарядки» эмоциональной атмосферой «слитной» семьи).

После беседы со студентом мы выявляем уровень выраженности его эмоциональной дифференциации. Терапия недостаточной дифференциации предполагает: а) обратную связь со стороны психолога, основанную на

позитивном переформулировании и коннотации; б) прямые и парадоксальные предписания к актуальному поведению.

Позитивная коннотация – умение видеть положительное в проблеме, норму в патологии, ставить логическое ударение на позитивных аспектах проблемы, в положительном ключе рассуждать о проблеме. Таким образом снимаются психологические защиты и острота переживаний. Приходит понимание многообразия и многослойности реальности, разной детерминации поведения по отношению к различным людям, разных правд, разных сторон ситуации. Примечание: необходимо выбирать ту правду, которая вдохновляет к позитивным действиям и личностному росту. Для актуализации позитивной коннотации необходима широта взглядов и умения видеть позитив во всем.

3. Диагностика факторов риска психосоматической проблемы.

Первичная социализация в семейной системе сопровождается как правило формированием потенциала психосоматической проблемы. Так чрезмерная жесткость со стороны родителя, ограничение вербального негативного отреагирования со стороны ребенка формируют в отдаленном периоде тенденции гипертензии; страх родительского наказания может провоцировать с высокой вероятностью функциональные нарушения дыхательной системы; родительские манипуляции поощрениями и наказаниями также могут вызвать функциональные нарушения желудочно-кишечного тракта и эндокринной системы.

Вышеуказанные распространенные в современности заболевания и другие являются результатом проявления механизма эмоциональной конверсии (проекция эмоций на физическое тело, термин введенный З. Фрейдом).

Эмоциональная реакция, выражающаяся в форме постоянной тревоги, нейро-вегетативно-эндокринных изменений и характерном ощущении страха, является связующим звеном между психологической и соматической сферами. Полное развитие чувства страха предотвращено защитными физиологическими механизмами, но обычно они лишь уменьшают, а не устраняют полностью эти физиологические явления и их патогенное действие. Этот процесс можно рассматривать как торможение, то есть состояние, когда психомоторные и словесные выражения тревоги или враждебных чувств блокируются таким образом, что стимулы, поступающие из ЦНС, отводятся к соматическим структурам.

В диагностической беседе следует выявить степень выраженности механизма эмоциональной конверсии (стратегии совладания со стрессовыми ситуациями) в поведении студента. Факторами риска формирования психосоматической проблемы являются следующие особенности лично-

сти: педантичность, застревание, эмоциональная лабильность, обостренное чувство вины, чрезмерная тревожность, хроническое ощущение усталости и дефицита времени. По результатам диагностической беседы необходимо обозначить психотерапевтические цели групповой работы (перспективы личностного роста, возможные затруднения).

4. Сопровождение перспективной профессиональной успешности.

Под влиянием научно – технического прогресса развития цивилизации в целом в значительной мере изменился характер трудовой деятельности. В современном производстве стали важны не столько формальные признаки специалиста (наличие диплома о высшем образовании, стаж профессиональной деятельности и даже наличие опыта в соответствующей деятельности) сколько личностные свойства, обеспечивающие эффективный максимальный результат в профессиональной деятельности. Для получения профессии в настоящее время требуется период обучения, занимающий нередко 4-5 лет и более. В этих условиях для экономии времени, средств студента и государства целесообразно заранее выяснить, сможет ли студент и хочет ли усвоить тот или вид деятельности настолько, чтобы достичь впоследствии в работе приемлемого уровня эффективности. Такую информацию можно получить с помощью диагностики мотивации личности в будущей профессиональной деятельности, личностных особенностей (креативности, рефлексии, целеполагания), интеллектуальных способностей.

5. Диагностика мотивации, креативности, рефлексии, целеполагания.

Отметим, что 89% студентов разных курсов на вопрос о «стартовой» заработной плате в профессиональной деятельности претендуют на высокие стандарты. Этот факт указывает на лично – престижную мотивацию в профессии. По результатам исследований психологических факторов профессиональной успешности в сфере обслуживания (телефонный сервис, строительство) выявлено, что исходный мотив профессиональной деятельности – «зарабатывание денег» приводит к метамарфозам личностных свойств (усреднение уровня социального интеллекта, процессуальной мотивации, общего уровня саморегуляции, общего уровня рефлексии и проф. успешности), что снижает профессиональную успешность и материальное вознаграждение.

Формирование и коррекция модели «Профессиональное Я – модель потребностного будущего» нуждается в осмыслении и во «вживлении» процессуальных мотивов в структуру личностных ценностей, подразумевающих развитие креативности, рефлексии, целеполагания в профессиональной деятельности.

Литература

1. Зобков. В.А., Пронина Е.В. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико – методологические аспекты. – Владимир 2008г., 163 с.
2. Либин А.В. Дифференциальная психология. – Москва 2004 г., 447с.
3. Литвинова Н.Ю. Базовые теории и методы психотерапии. – Владимир 2006г, учебное пособие, 87 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Макова Н.О.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

В современной России, переживающей кризисные явления в политической, экономической и общественной областях жизни, среди значительной части учащихся общеобразовательных и профессиональных школ обостряются межличностные конфликты, проявляются бездуховность, жестокость, отсутствие доброты, человечности, чуткости в отношениях, наблюдается асоциальное поведение, связанное с недостаточным развитием нравственных чувств, в особенности таких, как долг, ответственность, сострадание и др.

Особенности радикальных изменений, происходящих в обществе, связаны с переоценкой ценностей. На протяжении многих лет наблюдалось отчуждение человека от подлинной культуры, национальных корней, традиции и ценностей. В связи с этим обострился кризис общественного сознания, выражающийся в усилении криминогенности общества, росте преступности, в том числе и детской.

В этой связи особую значимость приобретает работа по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения в общеобразовательных учреждениях, где в настоящее время ведется поиск различных вариантов совершенствования воспитания школьников. Вышедшие в последние годы нормативно-правовые и научно-методические документы (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования РФ, Концепция модернизации российского образования России до 2010», Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников», выступление президента РФ «О стратегии развития России до 2020 года» и др.) отмечают необходимость усиления функций воспитания в работе общеобразовательных учреждений. Состояние современного российского общества требует не только изменения подхода к образованию, как одного из важнейших компонентов формирования человеческой личности, но и

глубокого переосмысления самого понимания жизни человека, развития у него способности делать осознанный выбор, ставить перед собой достойные жизненные цели. Это возможно, если человек будет способен не только удовлетворять свои физические и материальные потребности, но и стремиться к духовно-нравственной самореализации, позволяющей проникать в свою собственную сущность и осознавать смысл своей жизни. При такой постановке вопроса одним из приоритетных направлений в деятельности общеобразовательных учреждений признается формирование духовно-нравственной позиции подрастающего поколения.

Цель исследования: выявить структурные и содержательные аспекты духовно-нравственной позиции младшего школьника.

Гипотеза исследования: духовно-нравственная позиция младшего школьника зависит от сформированности компонентов личностной направленности: мотивационно-потребностного, интеллектуально-волевого, эмоционально-волевого и коммуникативного.

Данные констатирующего эксперимента указывают на недостаточную сформированность духовно-нравственной позиции младших школьников и на необходимость обновления содержания духовно-нравственной атмосферы культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы. На наш взгляд решить данную проблему, связанную с повышением сформированности духовно-нравственной позиции младших школьников возможно на основе традиционных для отечественной культуры этических ценностей Русского Православия.

Экспериментальная работа показала, что духовно-нравственная позиция личности младшего школьника в образовательном учреждении заключается в обновлении содержания как урочной, так и внеурочной воспитательной работы по духовно-нравственному возвращению личности младшего школьника.

Технологически обновление содержания внеурочной воспитательной работы возможно в двух направлениях: путем внедрения новых форм работы (как классных, так и общешкольных) и путем корректировки содержания традиционных.

В ходе осуществления опытного этапа нами была разработана и интегрирована в практику учебно-воспитательного процесса программа по духовно-нравственному воспитанию в младших классах «Уроки доброты» (1 класс «Мир твоей души», 2 класс «Азбука нравственности», 3 класс «Азбука мудрости», 4 класс «Этические ценности русской культуры»), общешкольная Неделя «Духовный посох», этическая игра-путешествие.

По итогам формирующего эксперимента, была проведена повторная диагностика младших школьников с низким уровнем сформированности духовно-нравственной воспитанности, у которых поведение основано на непонимании или непринятии нравственных понятий, норм и правил. Результаты исследования показали, что произошли существенные изменения в развитии, младшие школьники продемонстрировали: осведомленность о нравственных представлениях; добросердечность, справедливость, ответственность, эмпатийность, а также повысился уровень интеллектуального развития.

Полученные в ходе работы результаты позволяют говорить о возможности дальнейшего внедрения системы формирования духовно-нравственной позиции младших школьников в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ

Малова Е.Н.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

shaposhnikov62@mail.ru

Модернизация образования, рост требований к уровню образовательных услуг, новые ФГОС определяют актуальность темы исследования. Понимание специфики формирования творческого отношения к учению и личностных особенностей учащихся с высоким уровнем творческого отношения позволяют оптимизировать возможности педагогических систем и психолого-педагогическое сопровождение УВР в изменяющихся условиях. Это стало возможным через объективирование влияния факторов, связанных с творческим отношением подростков к учебной деятельности, и выявления различий между группами с высоким, средним и низким уровнем.

На начальном этапе исследования методом экспертного оценивания выделены объективно-психологические проявления в учении. Личностные особенности измерялись следующим инструментарием: ОФДСИ В.М. Русалова, личностный опросник Р. Кэттелла (CPQ), МСО В.А. Зобкова, ОТеЦ для подростков И.Г. Сенина. Творческие характеристики мышления и воображения измерялись: КТТМ П. Торренса, «Тест отдаленных ассоциаций» С. Медника, опросник творческих характеристик

личности (вторая часть модифицированных креативных тестов Вильямса). Выборка составила 220 учащихся 7-9 классов г. Владимира.

На промежуточных этапах исследования:

- установлены объективно-психологические проявления творчества (на основании статистически достоверных корреляций между объективно-деятельностными проявлениями и характеристиками творческого мышления);

- выделены девять групп испытуемых, из них три группы учащихся: с высоким (16.5 %); с низким (15 %); со средним уровнем выраженности объективно-психологических проявлений творчества (68.6 %);

- установлены общие для всех групп факторы творческого отношения к учебной деятельности и выявлены взаимосвязи с субъективно-деятельностными проявлениями (благодаря однофакторному дисперсионному анализу (критерий Фишера): шкалы ЭРИ ($p \leq 0.09$), ПМ ($p \leq 0.011$), ПИ ($p \leq 0.009$), СИ ($p \leq 0.017$), ИИА ($p \leq 0.002$), ИОА ($p \leq 0.005$) ОФДСИ В.М. Русалова; шкалы В (интеллект) ($p \leq 0.001$) и G ($p \leq 0.003$) личностного опросника Р. Кэттелла (CPQ); шкалы Отношение к делу ($p \leq 0.000$), Отношение к коллективу ($p \leq 0.005$), Отношение к себе ($p \leq 0.000$), Стремление уйти от оценки ($p \leq 0.01$), Неуверенность в поведении ($p \leq 0.017$) МСО В.А. Зобкова; шкалы Креативность ($p \leq 0.003$), Активные социальные контакты ($p \leq 0.000$), Развитие себя ($p \leq 0.000$), Достижения ($p \leq 0.001$), Духовное удовлетворение ($p \leq 0.003$), Сохранение собственной индивидуальности ($p \leq 0.006$), Сфера обучение и образование ($p \leq 0.002$), Сфера увлечений ($p \leq 0.002$), Сфера общественной жизни ($p \leq 0.000$), Сфера семейной жизни ($p \leq 0.046$) ОТеЦ для подростков И.Г. Сенина; шкалы Любознательность ($p \leq 0.045$) и Воображение ($p \leq 0.012$) модифицированных креативных тестов Вильямса.

- определены различия между группами с высоким, средним и низким уровнем объективно психологических проявлений творческого отношения (на основании дисперсионного анализа (метод множественных сравнений Шефе): по шкалам ЭРИ ($p \leq 0.012$), ПМ ($p \leq 0.013$), ПИ ($p \leq 0.01$), ИИА ($p \leq 0.003$), ИОА ($p \leq 0.005$) между группами с высоким и низким уровнем, СИ ($p \leq 0.022$) между группами с высоким и средним уровнями объективно психологических проявлений творческого отношения (опросник ФДСИ В.М. Русалова); по шкалам В ($p \leq 0.001$) и G ($p \leq 0.004$) между группами с высоким и низким уровнем объективно психологических проявлений творческого отношения (CPQ), достоверных различий между группами с высоким и средним уровнем проявлений творческого отношения к учебной деятельности не установлено; по шкалам Отношение к делу ($p \leq 0.000$), Отношение к коллективу ($p \leq 0.005$), Отношение к себе

($p \leq 0.000$), Стремление уйти от оценки ($p \leq 0.008$), Неуверенность в поведении ($p \leq 0.000$), Стремление к лидерству ($p \leq 0.01$), Самоуверенность в поведении ($p \leq 0.019$) между группами с высоким и низким уровнем объективно психологических проявлений творческого отношения, между группами с высоким и средним уровнем статистически значимых различий не установлено, между группами со средним и низким уровнем установлены различия по шкалам Отношение к делу ($p \leq 0.001$) и Неуверенность в поведении ($p \leq 0.000$) (МСО В.А. Зобкова); по шкалам Креативность ($p \leq 0.004$), Активные социальные контакты ($p \leq 0.000$), Развитие себя ($p \leq 0.000$), Достижения ($p \leq 0.001$), Духовное удовлетворение ($p \leq 0.005$), Сохранение собственной индивидуальности ($p \leq 0.006$), Сфера обучения и образования ($p \leq 0.002$), Сфера увлечений ($p \leq 0.003$), Сфера общественной жизни ($p \leq 0.000$), Сфера семейной жизни ($p \leq 0.047$) между группами с высоким и низким уровнем объективных проявлений творческого отношения и творчества, между группами с высоким и средним уровнем статистически значимые различия существуют по шкалам Активные социальные контакты ($p \leq 0.007$) и Развитие себя ($p \leq 0.004$), между группами со средним и низким уровнем установлены различия по шкалам Развитие себя ($p \leq 0.008$) и Сфера общественной жизни ($p \leq 0.005$) (ОТеЦ) для подростков И.Г. Сенина; по шкале Любопытность ($p \leq 0.045$) между группами с высоким и низким уровнем и Воображение ($p \leq 0.017$) между группами с высоким и средним уровнем объективно психологических проявлений творческого отношения («Самооценка творческих характеристик личности» Вильямса).

Результаты вышеизложенных этапов исследования с достаточной долей достоверности позволяют описать особенности личности подростка с высоким уровнем творческого отношения к учебной деятельности. Методологические основания исследования в части концепции В.М. Русалова о биологической детерминированности формально-динамических свойства индивидуального поведения человека, установленные в ходе математико-статистической обработки результаты влияния говорят о том, что в творческом отношении к учебной деятельности важнейшую роль играет субъект-объектное взаимодействие (предметная деятельность) в поведении индивида, нежели субъект-субъектное (общение). Причем, преимущественно интеллектуальное (достоверные влияния по шкалам ЭРИ, ПИ, СИ, ИИА, в целом ИОА), нежели физическое (только по шкале ПМ).

С точки зрения формально-динамических свойств учащиеся с высоким уровнем творческого отношения наделены не только высоким уровнем интеллектуальных возможностей и способностей к обучению, но и постоянным стремлением к умственно напряженной деятельности, им свойственна легкость умственного побуждения.

Высокая интеллектуальная пластичность подростков этой группы проявляется как высокая гибкость мышления, легкость переключения с одних форм мышления на другие, стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, творческий подход в решении проблем. Сцеплена с творческим отношением к учебной деятельности интеллектуальная скорость, кроме того, у таких подростков отсутствуют сильные эмоциональные переживания и беспокойство по поводу ожидаемого и реального умственного результата. Им свойственна высокая интеллектуальная и общая активность, гибкость к переключению в формах двигательной активности, стремление к разнообразию форм физической деятельности.

Интеллектуальная активность этой группы испытуемых подтверждается значениями фактора В опросника Р. Кэттелла (CPQ), измеряющим оперативность мышления и общий уровень вербальной культуры и эрудиции. Им характерны: развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость, достаточно высокий уровень общей культуры, особенно вербальной.

Высокие значения фактора G характеризуют особенности эмоционально-волевой сферы и регуляции социального поведения. Учащихся этой группы характеризует развитое чувство долга и ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм, настойчивость в достижении цели, деловая направленность, установки на сотрудничество, конформизм.

Различия по ценностям позволяют охарактеризовать личность учащегося с высоким творческим отношением к учебной деятельности так: стремятся к реализации творческих возможностей, изменениям в жизни, избегают стереотипов (креативность), признают значимость человеческих взаимоотношений и возможность общения (Активные социальные контакты), постоянно самосовершенствуются, заинтересованы в самопознании и реализации своих возможностей (развитие себя), нацелены на достижения конкретных результатов, используют эффективное целеполагание (достижения), ориентированы на духовное удовлетворение во всех жизненных сферах (духовное удовлетворение), считают индивидуальность взглядов, убеждений и, в целом, независимость от других людей важнейшими в жизни (сохранение собственной индивидуальности). Такие учащиеся признают ценность всех жизненных сфер – образования, просвещения (сфера обучения и образования), увлечений и хобби (сфера увлечений), социальной активности (сфера общественной жизни), семьи (сфера семейной жизни).

Высокий уровень творческого отношения к учению статистически достоверно влияет на ответственное отношение к делу, конструктивное

отношение к коллективу, положительное отношение к себе. Такие подростки не стремятся уйти от оценки, демонстрируют уверенность в поведении, стремление к лидерству. В представлении о себе существует адекватная самооценка такой творческой характеристики как любознательность.

Эмпирически установлено, что, подростка с высоким уровнем творческого отношения к учению характеризуют: общая, в том числе интеллектуальная, активность, устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности, познавательные чувства, способность к умственному напряжению, разнообразие видов интеллектуальной деятельности. Для них характерна высокая социальная нормативность, добросовестность, ответственность, настойчивость, ценности саморазвития, достижений, собственной индивидуальности, реализуемые во всех жизненных сферах, гармоничная система отношений: к делу, коллективу, себе.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЕПРИВАЦИОННЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ

Маслова О.С., Рыжакова Т.И

Костромской Государственный Университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

В современном обществе оппозиционное поведение – довольно частое явление. Оно наблюдается, в той или иной форме, у различных социальных и возрастных групп, в том числе и в студенческой среде. Но в то же время проблема оппозиционного поведения до сих пор остаётся одной из самых актуальных и малоизученных. Такая ситуация объясняется целым рядом факторов, и в первую очередь деформацией институтов социализации детства и молодёжи, обусловленной переходом к рыночной экономике. Речь идёт, прежде всего, о смене приоритетов коллектива и личности в процессе социального развития, о существенной деформации института семьи в условиях нестабильности семейно-брачных отношений и безработицы. Кроме того, на выражение протеста влияют такие факторы, как увеличение правонарушений среди молодёжи, ненаказуемое антисоциальное поведение (ранний алкоголизм, наркомания, никотиномания, распущенность в сфере сексуальных отношений и т. п.). Взятые все вместе, эти конкретные факты приводят к тому, каждый отдельный человек начинает дистанцировать себя от общества, в котором он существует и постепенно становится в оппозицию к своей социальной среде.

Ученые выделяют пять типов поведения, которые называются еще типами приспособления к обществу. Первый тип поведения – «конформ-

ность» – предполагает соответствие и культурным целям, и средствам. Второй тип оппозиционного поведения – «инновация» – предполагает согласие с целями, но отрицание социально одобряемых средств их достижения. Принимая, например, цель достижения богатства, представители низшего класса не могут пользоваться такими средствами достижения, как занятие престижной деятельностью, образование, экономический успех. Отсюда предрасположенность к незаконным способам осуществления цели: рэкету, спекуляции, шантажу, торговле наркотиками. Третий тип – «ритуализм» – предполагает, наоборот, отрицание целей, но принятие традиционных, одобряемых обществом средств их достижения. Он обычно выражается в снижении уровня притязаний и часто встречается, по мнению исследователя Мертона, у представителей низшего слоя среднего класса. Это может служить источником оппозиционного поведения, например, у бюрократа, абсолютизирующего формальные процедуры. Четвертый тип – «ретретизм» – предполагает отрицание и цели, и средств. Более всего ретретизм характерен для лиц, оказавшихся вне общества: бродяг, наркоманов, пьяниц и др., которые отказываются от поиска безопасности, престижа, притязаний на достоинство. Пятый тип – «бунт» – предполагает отчуждение от господствующих целей и стандартов и формирование новых целей и средств.

Существуют общие причины оппозиционного поведения для всех групп «риска». Одной из общих, макросоциальных причин, детерминирующих в настоящее время оппозиционное поведение, являются те изменения в социальных отношениях общества, которые получили отражение в понятии «маргинализации», т.е. его (общества) неустойчивость, «промежуточность», «переходность». Общая экономическая и социальная нестабильность, разрушение прежнего жизненного уклада, отказ от привычной системы ценностей объективно приводят к усилению социальной девиации. Вторым актуальным источником оппозиционности как психологического и социального явления служит социальное неравенство, весьма существенные различия в реальных возможностях удовлетворения потребностей, зависящие, прежде всего от социальной позиции (положения) индивида и общественной группы, их места в социальной структуре. Разрыв в возможностях удовлетворения не только витальных (необходимых для поддержания жизненных сил), но и социальных и психологических потребностей: в престиже, статусе, самоутверждении и др., не может не порождать протестных реакций. Причем, как показывают многочисленные исследования, главным в генезисе протестного поведения является не сам по себе уровень удовлетворения материальных и духовных потребностей, а степень, масштаб различий, «разрыв» в возможностях их удовлетво-

ния. Это находит выражение в недостаточно высоком уровне жизни большей части населения, в первую очередь молодежи; в расслоении общества на богатых и бедных. Кроме того, важную роль играют такие социально-экономические факторы, как безработица, инфляция, коррупция и т.д.

Существенное влияние на распространенность оппозиционного поведения оказывает морально-этический фактор. Молодежи приходится выработать взгляды на жизнь в обстановке моральной вседозволенности так называемого «периода первоначального накопления капитала», когда экономическая жизнь общества больше похожа не на рынок, а на базар, где все продается и покупается, где торговля телом и даже жизнью (своей и чужой) считается рядовым событием. В этих обстоятельствах многие молодые люди склонны либо оправдывать отступление в отдельных случаях от общепризнанных правовых и нравственных норм поведения, либо проявлять к этому безразличие. Морально-этический фактор девиантного поведения выражается в низком морально-нравственном уровне общества, бездуховности, психологии вещиизма и отчуждении личности.

Таким образом, на формирование оппозиционного поведения оказывает влияние целый ряд объективных и субъективных факторов. К ним относятся и личная жизненная ситуация учащихся, и социальные условия их жизнедеятельности, и отношения в коллективе, и «моральный облик» общества. Все это в совокупности определяет личную жизненную позицию учащихся и их отношение к своей деятельности и к окружающим.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Морозова О.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

ovm2210@gmail.com

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера референтной группы, уровня развития студенческого коллектива, этапа обучения в вузе, интереса к будущей профессии и т.д.

Ю.П. Поварёнков [2, 3] выделяет основные этапы, через которые проходит студент в период обучения в высшем учебном заведении: первый период – учебно-академический, 1-3 курсы. На этом этапе происходит преодоление школьной и приобретение студенческой идентичности; формирование академической формы учебной деятельности, актуализация учебно-познавательной мотивации профессионального развития как веду-

щей. Второй период – учебно-профессиональный, конец 3-го – 4 и 5 курсы. В этот период к личности и деятельности студента, в основном, предъявляются профессиональные требования, поэтому ведущими новообразованиями этого периода являются актуализация профессиональной мотивации, обретение элементов профессиональной идентичности, становление структуры профессионального интеллекта. Каждый из выделенных периодов делится на ряд фаз, анализ содержания которых раскрывает особенности профессионального развития студентов.

В процессе профессионального становления на этапе обучения в вузе студенты испытывают действия различных внешних и внутренних побудителей, которые могут противоречить друг с другом и с имеющимися целями личности. Такие факторы, как отсутствие ясных профессиональных перспектив, трудность нахождения работы по специальности, которая обеспечивала бы достойное существование, восприятие ее как социально неконкурентоспособной, могут выступать в качестве внешних демотиваторов, снижающих интерес к освоению выбранной специальности. Осознание своей профессиональной непригодности и неготовности, личностная незаинтересованность в будущей профессии могут стать внутренними демотиваторами, причиной разочарований в выбранной профессии, обучения по инерции, без активного творческого освоения профессии и, как следствие, низкого профессионализма будущего специалиста.

Применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования под учебно-профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности [1]. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

В исследовании мотивационных характеристик учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих психологов, проведенном совместно со студенткой 5-го курса факультета психологии В.А. Зотовой, были использованы следующие методики [1]: «Исследование мотивации профессионального обучения» В.Г. Каташева, «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман, «Профессиональная мотивация учащегося» Л.А. Верещагиной. В исследовании принимали участие 100 студентов 1-5 курсов факультета психологии Владимирского государственного университета.

Для студентов 1 курса характерен высокий уровень мотивации учения (50% чел.). Так же для студентов актуальным является приобретение знаний (70% чел.), овладение профессией (30% чел.), а получение диплома на данном этапе обучения не значимо. Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы социальной значимости. Студентам 1 курса присущ «общежитейский» мотивационный профиль. Ведущее место занимает общение (24.4 балла) и творческая активность (24.2 б.). Так же наблюдается высокий уровень проявления общей активности (17.9 б.). Менее значимыми в мотивационной структуре первокурсников являются такие показатели как социальный статус (16.7 б.) и социальная полезность (16.3 б.). Далее следуют показатель комфорта (15.3 б.) и жизнеобеспечения (11.8 б.).

Для студентов 2 курса характерен высокий уровень мотивации учения (55% чел.). Так же для студентов актуальным является приобретение знаний (85% чел.), овладение профессией (15% чел.), а получение диплома на данном этапе обучения не значимо. Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы профессионального мастерства. Для студентов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Ярко выражено стремление к творческой активности (24.6 балла) и общению (32.2 б.). Далее предпочтительны социальная полезность (17.7 б.) и социальный статус (17.2 б.). Затем следуют показатель общей активности (15.4 б.) и комфорта (15.2 б.). Самым низким значением обладает показатель жизнеобеспечение (10.6 б.).

Для студентов 3 курса характерен нормальный уровень мотивации учения (45% чел.), в то время как на 1 и на 2 курсе у студентов преобладает высокая мотивация учения. Видимо, 3 курс является каким-то переломным моментом в студенческой жизни. Значимыми являются приобретение знаний (35% чел.) и получение диплома (35% чел.), и чуть меньше овладение профессией (30% чел.). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы социальной значимости. Для студентов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Ведущими мотивами являются творческая активность (24 балла) и общение (23.2 б.), а так же общая активность (21.6 б.). Близкими по значимости оказались такие показатели как социальная полезность (15.6 б.), комфорт (15.4 б.), социальный статус (15.2 б.) и жизнеобеспечение (11 б.).

Для студентов 4 курса характерен нормальный уровень мотивации учения (50% чел.). Преобладает стремление получить диплом (50 % чел.), а затем уже желание приобрести знания (45% чел.) и овладеть профессией (15% чел.). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы профессионального мастерства. Для студентов характерен «об-

щежитейский» мотивационный профиль. Наиболее значимыми являются общение (22.1 б.) и творческая активность (17 б.). Затем следуют социальный статус (16.5 б.), социальная полезность (15.6 б.) и комфорт (15.3 б.). Наименьшие результаты принадлежат таким показателям как общая активность (13 б.) и жизнеобеспечение (12 б.).

Для студентов 5 курса характерен нормальный уровень мотивации учения (45% чел.). Присуще стремление получить диплом (40% чел.), затем уже желание приобрести знания (35% чел.) и овладеть профессией (30% чел.). Ведущими мотивами профессиональной деятельности являются мотивы самоутверждения в труде. Для студентов характерен «общежитейский» мотивационный профиль. Наибольшую значимость имеют такие показатели как общение (22.7 б.) и творческая активность (17.9 б.). Далее по значимости идут комфорт (15.1 б.), социальный статус (14.6 б.), социальная полезность (13.6 б.), общая активность (13 б.) и жизнеобеспечение (10.3 б.).

Проведенная с помощью U-критерия Манна-Уитни оценка полученных различий подтвердила их достоверность, что позволяет нам сделать следующие выводы по итогам реализованного исследования.

Таким образом, в результате исследования было выявлено сходство мотивации учения, значимых мотивов обучения между 1 и 2 курсом, и 4-5 курсом. Что касается 3 курса, то он является переломным в жизни студентов, происходит снижение мотивации обучения и меняются доминирующие мотивы. Для студентов 1 и 2 курса факультета психологии характерен высокий уровень мотивации учения, в то время как для студентов 3-5 курсов – нормальный уровень. Возможно, это связано с тем, что к концу 3 курса и дальше происходит ориентация студентов на послевузовскую профессиональную жизнь, что приводит к смещению интереса с учебной деятельности на профессиональную – уже идет активный поиск и реализация себя в позиции специалиста. Многие студенты уже работают по специальности или в смежных областях. Читаемые курсы начинают оцениваться «с профессиональной точки зрения» и соответственно учебные дисциплины, получаемые знания уже дифференцируются по значимости для будущей (или настоящей) профессиональной деятельности.

Для студентов 1-3 курсов преобладающим мотивом является приобретение знаний, затем овладение профессией. Получение диплома приобретает актуальность только на 3 курсе. Возможно, это связано с тем, что для студентов на первом этапе обучения актуальным является успешная адаптация к требованиям учебной деятельности в университете, к студенческой жизни в целом, к студенческой группе и к позиции студента. Для студентов 4-5 курсов, наоборот, преобладающим мотивом является полу-

чение диплома, затем приобретение знаний и лишь потом - овладение профессией. Так же к этому времени некоторые студенты могут испытывать разочарование в выбранной профессии и не связывать свое будущее с профессиональной деятельностью в области психологии. Кроме того, многие студенты уже работают по специальности и, таким образом, мотив овладения профессией уже удовлетворен или несколько снизил свою актуальность.

Из результате проведенного исследования следует, что для студентов на разных этапах обучения характерны различия в мотивационных характеристиках учебно-профессиональной деятельности, связанные с изменением отношения к выбранной профессии, изменениями в учебно-воспитательном процессе в вузе, изменением семейного положения студентов и рядом других факторов, изучение которых представляет безусловный интерес.

Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 534с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: Изд-во УРАО, 2002.
3. Поваренков Ю.П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе//Ярославский психологический вестник. – 2002. -№9. - С.68-73.

ОТНОШЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нижегородцева Н.В.

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
mvdoc@mail.ru

В научном наследии В.Н. Мясищева теория отношений занимает центральное место. Раскрывая психологический смысл этого понятия, В.Н. Мясищев определил психологические отношения человека как целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности, обуславливающих проявление и развитие индивидуальных характеристик, от которых, в свою очередь, зависит успешность различных видов деятельности, в том числе и учения. Отношения к себе, окружающим и деятельности до определенного момента являются потенциальными характеристиками человека и проявляются в субъективно значимых для него ситуациях, определяя

направленность личности, избирательность, активность и сознательность поведения и деятельности. Выступая в качестве «субъективной призмы», отношения преломляют внешние воздействия, определяя их влияние на другие индивидуальные свойства человека [3].

В контексте исследования психологической структуры учебной деятельности и готовности к обучению детей 6-7 – летнего возраста (начало систематического школьного обучения) мы выделили отношение к себе, отношение к детям (сверстникам) и отношение к школе и учению как учебно-важные качества (УВК), образующие личностно-мотивационный блок УВК психологической структуры учебной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возрастов. В ходе теоретического анализа в качестве учебно-важного качества рассматривалось отношение к взрослому (прежде всего – учителю). Результаты эмпирического исследования позволяют сделать заключение о том, что отношение к учителю следует рассматривать не как учебно-важное качество учащегося, а как условие успешности обучения. Начинающие школьники относятся к учителю как абсолютному авторитету, чьи мнения, действия и установки являются образцом, не подлежащим сомнению. Негативное отношение к учителю в начале школьного обучения проявляется крайне редко и может рассматриваться как отклонение в развитии личностной сферы ребенка.

Отношение ребенка к школе и учению во многом определяет успешность его обучения. Низкий уровень развития этого УВК на феноменологическом уровне проявляется в форме страхов и высокого уровня тревоги, связанных с началом школьного обучения и учебным процессом, отказом идти в школу и выполнять учебные задания, низким уровнем или отсутствием активности на уроках, непринятием учебных задач и др. Эмоциональное неблагополучие в школе обозначают термином "школьная тревожность". Высокий уровень школьной тревожности приводят к потере интереса к учению, трудностям в общении с учителем и одноклассниками, снижению успеваемости.

Наиболее полно отношение ребенка к тому или иному явлению действительности проявляется в его рисунках, поэтому для диагностики отношения к школе и учению применялся тест "Рисунок школы"[1]. При этом общепринятая процедура оценки результатов теста была дополнена балльной шкалой [5]. Результаты исследования показывают, что практически все дети седьмого года жизни в той или иной мере испытывают тревогу по поводу поступления в школу. Более половины из них (55%) демонстрируют эмоциональное неблагополучие, у 22% детей – устойчивый, сильно выраженный страх перед школой.

Отношение к детям (одноклассникам) оказывает влияние на успешность обучения в школе непосредственно – в учебной деятельности и опосредованно - во внеурочной деятельности (отношения учащихся во время перемен, соревнований, праздников, на экскурсиях и т.д.). У учащихся с трудностями в общении с одноклассниками нередко формируется негативное отношение к учебе, так как они постоянно испытывают дискомфорт в школе. Эмоциональное напряжение, в свою очередь, является причиной низкой успеваемости: одни – часто отвлекаются на уроке, не могут включиться к коллективные формы работы, бурно реагируют на замечания одноклассников, нарушают дисциплину, небрежно выполняют задания; другие - неуверенно отвечают на уроке (либо совсем отказываются отвечать), медлительны и неактивны. И тем и другим, как правило, свойственны повышенная утомляемость и раздражительность. Во внеурочное время учащиеся первой группы конфликтны, драчливы, обидчивы, чаще всего их агрессивность носит защитный характер; учащиеся второй группы – неинициативны, предпочитают оставаться в стороне, чаще всего участия в коллективных играх и мероприятиях не принимают.

Для исследования отношения к детям использовался детский вариант метода социометрии [2]. Основным показателем развития УВК «отношение к детям» является социометрический статус ребенка в группе, который определяется по количеству положительных эмоциональных выборов другими детьми. Для 6-7-летнего возраста считается нормой, когда имеется два – четыре положительных выбора данного ребенка. Дети, в отношении которых получено пять и более положительных выборов, занимают лидирующее положение в микроструктуре группы. Отсутствие положительных выборов со стороны сверстников считается показателем социально-психологического неблагополучия.

Отношение к себе. Установлено, что самосознание ребенка в старшем дошкольном возрасте, особенно его оценочный компонент – самооценка, достигает значительного уровня развития, характеризуется относительной устойчивостью и независимостью от обстоятельств. Самооценка ребенка оказывает значительное влияние на школьную успеваемость и успешность формирования учебной деятельности, в частности, таких ее структурных компонентов, как самоконтроль и самооценка.

Диагностика отношения к себе проводится с помощью методики «Лесенка» по следующим параметрам: характер самооценки (завышенная, заниженная, адекватная), осознанность и аргументированность самооценки (умение анализировать свое поведение и результаты своей деятельности), уверенность в своей оценке.

Завышенная самооценка с элементами рефлексии (ребенок понимает, что у него не все всегда получается и иногда он поступает плохо, но тем не менее дает себе высокую оценку) считается нормой для детей 6-7-летнего возраста. Неадекватно завышенная (не видит своих ошибок и неудач или склонен обвинять в этом других) и неадекватно заниженная (сосредоточен на своих неудачах, неуверен в себе) самооценка – рассматривается как отклонение в личностном развитии ребенка 6-7 лет, проявление низкого уровня развития самосознания.

Тенденция к завышению оценки своих возможностей является возрастной особенностью самосознания дошкольников и начинающих школьников. Такие дети, как правило, активны, подвижны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, настойчивы, общительны, дружелюбны. Завышенная самооценка дошкольника несет в себе позитивный момент, так как ребенок активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в результате практического опыта.

Неадекватно завышенная самооценка может отрицательно сказываться на успешности обучения. Дети с неадекватно завышенной самооценкой несдержанны, неуравновешенны, мало настойчивы в достижении цели, некритичны к себе, не понимают значения оценки, претендуют на исключительное внимание взрослого.

Дети с заниженной самооценкой скованы, не настойчивы в достижении цели, медлительны; они малообщительны, не способны сотрудничать, очень чувствительны к неудачам, ошибки и трудности приводят к отказу от деятельности. Не характерная для дошкольного возраста критичность, сомнения в себе, в своих качествах и возможностях вызвана не объективным отношением к себе, а высоким уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности, в свою очередь, не только не способствует правильному формированию и протеканию учебной деятельности, но может повлечь нарушения психического развития и здоровья.

Корреляционный анализ всех компонентов психологической структуры учебной деятельности, позволил выявить среднее весовое значение УВК в структуре в начале ($k_1=11.2$) и в конце ($k_2=13.9$) первого года обучения в школе [4]. Оказалось, что выделенные нами учебно-важные отношения имеют разные весовые значения в психологической структуре учебной деятельности, в начале и в конце учебного года (табл. 1).

Весовые значения учебно-важных отношений в психологической структуре учебной деятельности

	Учебно-важные отношения	Начало первого года обучения	Конец первого года обучения
1.	Отношение к школе и учению	12	18
2.	Отношение к детям (одноклассникам)	13	9
3.	Отношение к себе	11	12
	Среднее весовое значение УВК в психологической структуре учебной деятельности	11.2	13.9

Полученные результаты показывают, что значение учебно-важных отношений в процессе обучения меняется: возрастает значимость отношения к школе и отношения к себе, при этом весовое значение в структуре деятельности отношения к сверстникам снижается. Эту тенденцию можно объяснить дифференциацией в сознании ребенка различных аспектов учебного процесса, развитием рефлексии, способности к анализу и осознанию результатов и процесса собственной деятельности, повышением самостоятельности в реализации учебной деятельности. Важно отметить, что в психологической структуре учебной деятельности выделенные отношения образуют значимые связи с другими УВК (мотивами учения, принятием задачи, способности к обобщениям и др.), тем самым, обеспечивая функционирование целостной деятельности и ее направленность на достижение целей обучение.

Литература

1. Баркан А.И. Его Величество ребенок какой он есть. Тайны и загадки. – М.: АО «Столетие», 1996. – 368 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А.А) – М.: МОДЭК МПСИ, 2004. – 398 с.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004, – 364 с.
5. Нижегородцева Н.В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе (КДГд): Учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 64 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОТНОШЕНИЯ К КЛИЕНТУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Олифирович Н.И., Солодуха Ю.М.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Белоруссия, г. Минск
olifirovich@gestalt.by, leila_30@tut.by

В последние годы все больше высших учебных заведений осуществляют подготовку психологов. Следует отметить, что в сфере подготовки таких специалистов существуют фундаментальные теоретические наработки высокого уровня. Вместе с тем наблюдается недостаточная практическая ориентированность будущих психологов, что приводит к ряду проблем в непосредственной практической деятельности. В частности, отмечается текучесть психологических кадров, низкая квалификация психологов-практиков [2]. Одним из способов решения данной проблемы является качественное наполнение практико-ориентированных психологических дисциплин на этапе обучения в вузе.

Успешность будущей профессиональной помогающей деятельности определяет не только наличие практических навыков работы, но и имеющиеся представления о сфере своей деятельности, себе как специалисте и субъекте психологической помощи – клиенте. Клиенты – неоднородная группа, отличающаяся возрастом, полом, характером предъявляемых проблем, уровнем функционирования личности и др. Довольно часто клиент воспринимает психолога как человека, способного решить любую проблему, ожидают от него чудесного спасения. Психологи также зачастую предпочитают работать с клиентом как с подчиненным, учеником, пациентом, объектом воздействия. Как свидетельствует мировой опыт, эффективность такой работы обычно невысока: клиент не выносит с консультации ничего, кроме убеждения в собственной социальной некомпетентности.

Стереотипное восприятие клиента как человека с определенными отклонениями, не способного самостоятельно принимать решение приводит к механистичному использованию доступных специалисту психологических средств и методик. Использование в работе преимущественно манипулятивных техник ведет к снижению ответственности самого клиента за решение собственных проблем, тем самым делая клиента зависимым от психолога.

Процесс оказания психологической помощи представляет собой совместное осмысление жизненной ситуации клиента и поиска наилучшего решения проблемы [3] в форме диалога. Психологу помогает клиенту

достичь глубокого осознания и осмысления своей проблемной ситуации, справиться с кризисом, принять ответственности за решение проблемы. Одним из самых важных средств психологической помощи, на наш взгляд, является адекватная обратная связь клиенту со стороны консультанта, которая строится на основании восприятия клиента «здесь и теперь» и на основании имеющегося у психолога образа клиента.

В ходе обучения в вузе будущие психологи получают теоретические знания о психических процессах, свойствах личности, поведении человека и т.д. На наш взгляд, такие знания должны быть интегрированы в целостную систему, т.е. психолог должен видеть взаимосвязь имеющихся психологических категорий. Человек не может восприниматься как некий набор свойств и функций, за всем этим обязательно должен быть виден его целостный образ. Поэтому целесообразным является формирование личностно-ориентированного отношения к клиенту со стороны психолога.

Личностно-ориентированный подход – это, прежде всего, системный подход к личности. Основные положения личностно-ориентированной психотерапии были сформулированы на основе «психологии отношений» В.Н. Мясищева [4]. Одним из фундаментальных положений последней явилось понимание личности как системы отношений индивида с окружающей социальной средой. Именно личностно-ориентированное отношение психолога к клиенту определяет положение последнего в психологическом контакте и признание его активным субъектом этого процесса.

В психологии является аксиомой положение о детерминации особенностей личности социальным опытом. Поэтому невозможно помочь человеку решить имеющуюся проблему вне контекста его жизни, особенностей взаимоотношений и личностных свойств. Психолог должен видеть в своем клиенте, прежде всего, личность, и выбирать психологические методы, исходя из особенностей каждого конкретного случая.

Формирование личностно-ориентированного отношения к клиенту, на наш взгляд, может осуществляться различными способами. Во-первых, использование личностного подхода к студентам в процессе обучения психологии. Такое профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии, опирается на личностное развитие субъекта. Преподавание психологии предполагает диалогичность общения на занятии, позитивность оценивания студентов со стороны преподавателей, организация рефлексии, создание условий для саморазвития студента.

Обращение к личности будущего психолога имеет огромное значение для становления адекватной профессиональной идентичности специалиста, в частности образа себя как профессионала. Таким образом, подчер-

квивается значимость личностного фактора для эффективного оказания психологической помощи.

Личностно-ориентированный подход, базирующийся на идеях В.Н. Мясищева, акцентирует внимание на уникальности опыта человека, признании ценности обоюдного опыта. Каждый клиент нуждается, с одной стороны, в признании своей уникальности. С другой стороны иногда необходимым является осознание универсальности личностного опыта (например, работа специалиста при психологическом дебрифинге).

Напомним следующие аксиомы преподавания психологии, выделенные К. Роджерсом:

- 1) содержание занятий по психологии должно быть наполнено жизненными проблемами обучаемых;
- 2) педагог должен принимать ученика таким, каков он есть, понимать его чувства;
- 3) преподаватель должен вести себя адекватно переживаемым чувствам;
- 4) преподаватель психологии создает такие условия на занятиях, которые способствует личностному росту обучаемых;
- 5) преподавание психологии не может быть директивным.

Действительно, личностный рост, постоянная работа над собой, а также своевременное решение собственных психологических проблем является необходимым условием становления психолога в профессиональном плане. Личный опыт студента, связанный с принятием их преподавателями такими, какие они есть, акцентирование внимания на этом на практических занятиях помогает развитию уважительного отношения к клиентам, их проблемам.

Важным условием подготовки к профессиональной помогающей деятельности в русле личностно-ориентированной модели является акцентирование внимания студентов на уникальности каждого человека в ходе преподавания практико-ориентированных дисциплин: психологического консультирования, общей психокоррекции, индивидуальной психотерапии, семейной психологии и психотерапии и др. В процессе изучения таких предметов студенты получают разнообразные знания о различных техниках воздействия на человека, идеях различных психологических школ. Целесообразным же является не только получение знаний, но и развитие умения грамотно подбирать тот или иной метод в зависимости от ситуации. Механическое применение психологических техник закрывает психологу доступ к настоящему человеку, т.к., важнейшим «целительным средством» является сам психолог, его адекватная обратная связь и самораскрытие, содействие и доброе отношение.

К. Роджерс утверждал, что большинству людей, испытывающих затруднения в общении, эмоциональной сфере и т.д., необходима безопасная атмосфера принятия, поддержка, а не медикаментозное лечение. Он подчеркивал, что эта задача успешно решается в рамках психотерапевтических отношений между психологом и человеком, обратившимся за помощью [5]. Автор пишет о важности эмпатии в терапии, называя ее одним из самых мощных терапевтических средств: «...если человек может быть понят, то он ощущает свою принадлежность» [6, с. 15]. Он подчеркивает важность проверки того, насколько точно психолог совпадает по тональности с состоянием клиента, поскольку это совпадение оказывает поддержку и способствует росту личности [6].

Высшей ценностью общества является жизнь человека. Именно поэтому так важно, чтобы подготовка специалистов помогающих профессий способствовала развитию их не только профессиональной, но и человеческой составляющей.

Литература

1. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психологический журнал. – №9. – С. 63-77
2. Воробей Н.Ю. Профессиональная подготовка практического психолога: проблемы и перспективы // Психалогія. – 2008. - № 3. – С. 3-11.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под редакцией А. А. Бодалева. – Москва – Воронеж, 1995. – 356 с.
4. Олифинович Н.И., Коптева С.И. Консультативная психология в Беларуси: проблемы и перспективы развития // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 97-101.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
6. Роджерс К. Роджерс, Кохут, Эриксон: личный взгляд на некоторые сходства и различия / К. Роджерс // Эволюция психотерапии. – Т.3. «Let it be...»: Экзистенциально-гуманистическая психотерапия / Перевод с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА» С ПОЗИЦИИ СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-36-01006)

Пазухина С.В.

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула

pazuhina@mail.ru

В целостной системе отношений личности В. Н. Мясищев особое место отводил *доминирующим отношениям*, которые характеризуются большей степенью активности, эффективности [6, с. 49]. Мы считаем, что в си-

стеме профессиональных отношений педагога-профессионала, реализующего основные идеи гуманистической парадигмы, доминирующим должно быть *ценностное отношение к развивающейся личности ребенка*.

Наши идеи согласуются с рядом исследований, в которых доказано, что тип отношения педагога к ученикам влияет на процесс адаптации ребенка к школе (Е.Ю. Клепцова); психологический климат в ученическом коллективе, межличностные отношения учащихся (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский); эмоциональное благополучие школьников (К.А. Зотова); отношение к школе, позиции ученика по отношению к учителю, себе самому и к окружающим, продуктивную деятельность учащихся (В.Я. Ляудис, Л.Ф. Обухова); эффективность взаимодействия педагога и школьников (М.Д. Цымпеу); познавательную активность и развитие творческого потенциала обучаемых (Л.Л. Лузянина); учебную деятельность (Г.И. Цукерман); уровень самостоятельности учащихся (Л.Т. Сочень); стимуляцию познавательных интересов и личностное развитие учащихся (Г.И. Щукина); нравственное становление личности школьника (О.С. Богданова); на формирование «Я – образа» и самоуважения воспитанника (В.В. Столин); на формирование у ученика ощущения собственной нормальности и полноценности, чувства индивидуальности (Г.С. Абрамова) и др.

Большинство современных ученых, занимающихся исследованиями в сфере психологии отношений, опираются на определение В.Н. Мясищева, согласно которому отношения представляют собой «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [6, с. 16]. Не отрицая данного положения, тем не менее, отметим, что в приведенном определении не показана психологическая природа отношений, поэтому считаем целесообразным уделить этому вопросу особое внимание.

Традиционным для отечественной науки являлось рассмотрение ценностных отношений личности как отношений, имеющих оценочную природу. В работах В.Н. Мясищева также не раз подчеркивался оценочный характер отношения. Он отмечал, что осознание индивидом социальной действительности и формирование к ней особого отношения – ценностного – происходит в результате *оценочной* деятельности субъекта [6, с. 22].

Однако, мы полагаем, что рассмотрение ценностных отношений как однопорядковых с оценочными не в полнее правомерно, так как не позволяет адекватно раскрыть их внутреннюю психологическую сущность. Оценочный характер отношения выводит на первый план его когнитивные составляющие, при этом недостаточно внимания уделяется другим его компонентам. Оценочное отношение предполагает осознанное установление

значимости той или иной ценности в жизни человека, в то же время учеными установлено, что осознанность не является необходимым признаком ценностного отношения.

Мы полагаем, что наиболее перспективным в плане рассмотрения ценностных отношений личности, в настоящее время является смысловой подход. Сознание как отношение к миру психологически раскрывается именно как система смыслов, отмечает А.Н. Леонтьев [4, с. 280]. Гипотеза о смысловом строении сознания была выдвинута еще в работах Л.С. Выготского, а в XX веке получила свое развитие в многочисленных работах отечественных ученых: А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.В. Серого, Б.А. Сосновского, В.В. Столина, В.Э. Чудновского и др.

Что касается «сознательного» (по В.Н. Мясищеву) характера отношения, то данный тезис, на наш взгляд, требует уточнения в свете результатов современных исследований. Так, М.С. Каган показал, что в существовании ценностных отношений личности существуют два уровня: нижний – переживаемый, но не осознаваемый, который определяет неосознанные эмоциональные реакции и поступки человека, и верхний, который является осознаваемым и формируется не только в процессе переживания, но и в процессе познания, осмысления человеком действительности [3, с. 156]. В монографии И.В. Бабуровой выделяются две стороны ценностного отношения: актуальная (осознаваемая) и потенциальная (недостаточно осознаваемая) [2]. Таким образом, ценностное отношение может проявляться как на осознанном, так и на неосознанном уровнях, смысловая природа отношения вполне это допускает.

Для более глубокого раскрытия смысловой природы ценностного отношения и обоснования стадий его развития как смыслового образования для нас большое значение имеют работы А.Н. Леонтьева и Е.Е. Насиновской, описавших формы существования личностного смысла (аффективную, вербальную, визуальную (образную) и др.) [4; 7], а также Д.А. Леонтьева, систематизировавшего исследования, касающиеся смысловой тематики, и представившего целостную модель смысловой сферы человека [5]. Еще для нас представляют интерес работы А.Г. Асмолова, который при раскрытии содержания понятия «мотивационно-смысловое отношение» наметил путь движения в плане его формирования как смыслового образования от деятельности к индивидуальному сознанию личности и от индивидуального сознания личности к ее деятельности [1, с. 364-368.]. На основе работ данных авторов мы сделали предположение (а затем нашли подтверждение ему в ходе исследования) о том, что формирование ценностного отношения будущих педагогов к личности учащегося представля-

ет собой процесс изменения личностных смыслов студентов, включающий три основных этапа: возникновение личностного смысла; преобразование личностного смысла в более устойчивые смысловые структуры – смысловые установки; становление ценности развития личности ученика как профессионально-личностной ценности будущего учителя и ее реализация на практике в виде ценностного отношения.

Что касается психологической структуры отношения, то, как известно, В.Н. Мясищев выделил три основных компонента: когнитивный, включающий результаты познания конкретного явления действительности; эмоциональный, интегрирующий все состоявшиеся эмоциональные отклики на этот объект; поведенческий – как актуализированный ответ на него [6]. Многие исследователи до настоящего времени придерживаются его позиции в этом вопросе. Однако, следует признать, что основания выделения данных компонентов в трудах ученого прописаны недостаточно четко.

В то же время смысловой подход, которого мы придерживаемся при рассмотрении категории отношения, позволяет обоснованно выделить компоненты отношения на основе их соотнесения с формами личностного смысла. В результате использования данного подхода нами была уточнена структура отношения, расширен его компонентный состав.

В своей работе мы показали, что с позиции смыслового подхода *ценностное отношение будущего учителя к личности учащегося* представляет собой устойчивое интегрированное личностно-смысловое образование, отражающее профессионально-личностную значимость для педагога ценности развития личности ученика. Помимо традиционно выделяемых трех компонентов отношения (когнитивного, эмоционального, поведенческого) мы считаем целесообразным вычленение в психологической структуре отношения мотивационно-смыслового компонента (мы настаиваем именно на таком названии, т. к. именно оно подчеркивает его смысловую природу, хотя, безусловно, здесь имеются взаимопересечения смысловой сферы с мотивационной). Данное положение согласуется с представлениями Д.А. Леонтьева о строении смысловой сферы личности, где в качестве важного смыслового компонента выделяется смыслообразующий мотив деятельности [5]. Кроме этого, в нашем исследовании посредством использования факторного анализа данных доказано, что именно мотивационно-смысловой компонент является ведущим в структуре ценностного отношения будущего педагога к личности учащегося. Что касается поведенческого компонента отношения, то мы считаем целесообразным его выделение как деятельностного (поведенческого), т. к. для реализации системы личностно-ориентированного образования важны не только внешне-поведенческие проявления отношения учителя к ученикам, а прежде всего проявления отношения учителя к детям в его деятельности, а именно в

осознанном выборе методов обучения, модели взаимодействия, стиля педагогического общения, профессиональной позиции, средств воспитательного влияния и пр.

Таким образом, сложная иерархическая структура ценностного отношения будущего педагога к личности учащегося включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: *мотивационно-смысловой* (в котором личностный смысл представлен в виде смысловых установок и смыслообразующих мотивов педагогической деятельности), *когнитивный* (в нем зафиксированы вербальная и образная формы личностного смысла), *эмоциональный* (соотносящийся с аффективной формой личностного смысла) – эти три компонента представлены на уровне сознания, четвертый – *деятельностный (поведенческий)* компонент – проявляется в плоскости практической деятельности, характеризует освоение и использование учителем на практике средств педагогической деятельности, позволяющих реализовать ценность развития личности ученика.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия, 2007. – 528 с.
2. Бабурова И.В. Изучение и воспитание ценностных отношений школьников: монография. – Смоленск: Смоленский гос. ун-т, 2008. – 320 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 159 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. псих., Воронеж: МОДЭК, 1998. – 356 с.
7. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода // Психология в вузе. – 2003. – №1-2. – С. 216–226.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛА-ВУЗ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант 10-06-00513)

Плаксина И.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

irinapl@mail.ru

Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного

заведения, его история, традиции и перспективы. В педагогических исследованиях Е.В. Бондаревской, А.А. Веряева, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, И.К. Шалаева понятие пространство характеризует различные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие.

Использование термина «пространство» в психологических исследованиях также имеет давнюю традицию, которая объясняется устойчивым интересом исследователей к избирательным и преобразующим отношением человека к окружающей действительности.

Серьезный вклад в раскрытие понимания психологического и социально-психологического пространства внесли работы сотрудников лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН. В краткой формулировке А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, [2, с. 42] «психологическое пространство – это «субъективизированная» среда, т. е. избирательно воспринятая и оцененная, представленная в сознании и освоенная субъектом, дополненная и преобразованная, а точнее сказать «порожденная», созданная, сформированная и поддерживаемая самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями и т. д.

Разработка модели воспитательного пространства (ВП) школа – вуз опирается на теоретические разработки и методические рекомендации, представленные в трудах Д.В. Григорьева, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.И. Слободчикова, В.И. Панова, раскрывающие сущность и содержание процесса воспитания как целенаправленной деятельности по созданию оптимальных условий для развития личности, а само воспитательное пространство понимается как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий [1, с. 7-15].

Модель ВП содержит следующие основные параметры: цели, разделяемые участниками процесса создания ВП; ценности, составляющие основание содержания воспитательной деятельности; единую педагогическую концепцию, ориентированную на приоритеты гуманистического воспитания; гибкую структуру пространства; событийность пространства; диалоговый режим взаимодействия субъектов; разветвленную систему отношений между компонентами и субъектами пространства.

Индивидуальными субъектами ВП выступают школьники, учителя, родители, студенты, преподаватели, групповыми – группа сверстников, класс, академическая группа, разновозрастные группы, творческие объ-

единения. Взаимодействие субъектов воспитательного пространства происходит как по вертикали, так и по горизонтали.

ВП включает в свою структуру несколько подпространств: личностное, поддерживающее, дидактическое, подпространство внеучебной деятельности.

Модель воспитательного пространства позволяет находить точки пересечения воспитательной деятельности школы и вуза и организовывать взаимодействие по различным направлениям: личностно-профессиональное, психолого-педагогическое, эстетическое и др.

Для анализа воспитательного пространства в контексте изучения самоопределяющегося субъекта важно отобрать критерии оценки его влияния на успешность самоопределения, эффективность жизнедеятельности с точки зрения самого субъекта. Это приводит к необходимости организации экспертной деятельности как особого типа исследования, в котором объектом выступает педагогическая практика. По мнению В.А. Ясвина [6, с. 25] наиболее перспективным направлением психолого-педагогических исследований является гуманитарная экспертиза, суть которой состоит в ответе на вопрос: в какой мере в анализируемой среде созданы условия для комфортного, эффективного и полноценного развития личности.

Экспериментальная деятельность по оценке влияния воспитательного пространства школа-вуз на развитие субъектов, включенных в пространство, была организована на базе Владимирского государственного университета и средней общеобразовательной школы №15 г. Владимира, являющейся базовой школой для организации педагогической практики студентов педагогических специальностей. Первую исследовательскую выборку составили студенты V курсов, обучающихся на педагогических специальностях (118 студентов V курса в возрасте 21 года, из них 84 девушки и 34 юноши). Вторую исследовательскую выборку составили студенты выпускных непедagogических курсов факультета философских и социальных наук в количестве 51 человека (38 девушек и 13 юношей) в возрасте 20-21 года. Третью исследовательскую выборку составили педагоги школы (N=32), ученики 9-11 классов (N=124) и родители учеников 1,2,4, 10, 11 классов (N=123), студенты II-IV курсов педагогических специальностей (N=48).

Исследование проходило в два этапа.

На I этапе был осуществлен анализ сформированности социально-личностных компетенций студентов вуза включенных в воспитательную деятельность, организованную отличающимися друг от друга способами: в условиях воспитательного пространства и в условиях несистемного «меро-

приятного» характера организации внеучебной воспитательной работы. Заметим, что на этапе организации исследования было проведено объединение двух вузов: педагогического университета (ВГГУ) и классического, имеющего гуманитарный факультет (ВлГУ).

На II этапе было организовано исследование типологических характеристик пространства в оценке их разными представителями образовательного сообщества.

На первом этапе был выполнен сравнительный анализ эмпирических данных, полученных на первой и второй студенческих выборках.

Анализируя результаты исследования структурах социально-личностных компетенций двух выборок, были выявлены различия, связанные в основном с различными способами организации воспитательных воздействий.

Установлено, что в структуре социально-личностных компетенций студентов ВГГУ достаточно отчетливо выделился блок Универсализм+Традиции+Доброта+Безопасность+Самостоятельность.

В структуре социально-личностных компетенций студентов ВлГУ доминировали ценности Гедонизм+Стимуляция и Достижения+Власть+Самостоятельность.

В целом для социально-культурных условий воспитания ВГГУ характерны ценности, отражающие интересы группы, профессионального и социального сообщества. Для социально-культурных условий ВлГУ характерны ценности, выражающие интересы индивида. Таким образом, можно сделать вывод о том, что различные социально-культурные условия воспитательного пространства способствуют развитию отличающихся индивидуальных и групповых убеждений, целей и поведения.

На втором этапе исследования тип пространства определялся с помощью диагностических шкал «свобода-зависимость» и «активность-пассивность», предложенных В.А. Ясвиным [5]. Метод векторного моделирования позволяет определить коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих возможностей среды. Учащиеся, родители, педагоги начальной школы воспринимают воспитательное пространство как «карьерное, иерархическое, авторитарное» или активно зависимое от внешних обстоятельств, отношений. Для такого пространства характерны декларативность, высокомерие, обилие контроля для достижения поставленных целей. Важно отметить, что чем старше ученики, тем в большей степени проявляется параметр зависимости. Педагоги, студенты, проходящие педагогическую практику, и члены администрации оценивают пространство как творческое, с высокой внутренней мотивацией, связанное с осями свободы и активности. Анализ ти-

пологических педагогических позиций позволяет сделать следующие выводы: администрацией школы приписана себе педагогическая позиция «эксперта» (Ясвин, 2012), педагогами среднего и старшего звена приписана позиция «консультанта». При этом важно подчеркнуть, что в оценке учащихся эти педагогические позиции описываются как позиция «начальника, босса». Наиболее адекватной позицией оказалась педагогическая позиция учителей начальной школы – «тренер».

Наиболее важным и первостепенным направлением деятельности по разрешению обнаруженных противоречий является их подробный анализ с привлечением лиц, заинтересованных в решении вопросов воспитания молодежи и подготовки ее к активной творческой профессиональной деятельности.

Литература

1. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов: монография / К.В. Дрозд, А.В. Зобков, Е.Н. Малова, И.В. Плаксина. Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 264 с.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
4. Лебедева Н.М. Культура как фактор общественного прогресса. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – 408 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 356 с.
6. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ КРЕАТИВНОСТИ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант 10-06-00513)

Пронина А.А., Пронина Е.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

pronina.ev@gmail.com

Понятие «креативность» в контексте психологического знания приобрело значение только к началу 50-х годов. В 1950 году пионер в области креативности Дж. Гилфорд в обращении при вступлении в должность президента Американской психологической ассоциации предложил пси-

хологам сосредоточить свое внимание на изучении способности к творчеству.

Это внесло свои коррективы. Если еще не так давно от работника или руководителя требовалось лишь качественное исполнение возложенных на него обязательств, то сейчас все больший акцент делается на творческие способности человека. От него требуют уже не только исполнительности, но, самое главное – креативности. Способности привнести в свою деятельность творческое начало, оживить усовершенствовать весь рабочий процесс и оказаться не таким как все, не банальным, а неустанно творящим генератором идей.

Поясним, почему нами был выбран именно старший юношеский возраст. Во-первых, это время, когда человек еще не до конца вошел во взрослую жизнь и, еще не завершился процесс его самоопределения. А во-вторых, пики творческой активности приходятся на более поздний период в жизни личности. Таким образом, мы предлагаем подготовить почву для будущих «творцов». Оказать помощь до того, как возникнет острая потребность в ней.

В период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях. В этой связи особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения на практике, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся достоянием личности.

В современных социальных условиях меняются стратегии воздействия на человека, связанные с усилением его творческой результативности. Теперь подходы, к развитию творческой личности радикально изменились. Ключевым моментом считаются не способности человека, а его мотивация и жизненные цели. Не «человек для общества», а «человек для себя». Мотивы, потребности и глубинные установки индивидуума определяют направление его движения. Усилия педагогов и психологов направлены теперь на развитие, прежде всего, тех способностей, которые нужны для успешного продвижения к цели, поставленной самим человеком.

Мы определили проблему исследования, задаваясь вопросами: что определяет успешность учебно-профессиональной деятельности в студенчестве, какое место занимает креативность в учебном процессе? В итоге в центре внимания оказалась взаимосвязь параметров креативности и успешности учебной деятельности в старшем юношеском возрасте.

Для выявления успешности учебной деятельности студентов выбранной группы был применен метод анализа продуктов деятельности, а так же метод экспертной оценки:

– в первую очередь, были просмотрены ведомости отметок каждого студента по итогам четырех сессий и на их основании вычислен средний балл каждого участника эмпирического исследования.

– затем была определена группа экспертов, в составе 6 человек, из преподавателей, наиболее часто работающих с этими студентами.

– экспертам предлагалось оценить следующие компоненты творческого отношения студента к учебной деятельности: самостоятельность, инициативность, познавательная активность, интеллектуальная, поведенческая, эмоциональная гибкость, оригинальность мышления, беглость мышления, рефлексия, социальная независимость (автономность).

Исходя из полученных данных можно утверждать, что в группе нет неуспевающих студентов, так как минимальный средний балл (3) наблюдается лишь у одного. «Отличников» (4.5-5 баллов) – 57.7%, что составляет большинство группы, «хорошистов» (3.5-4,4 баллов) – 26.9%, «троечников» (3-3.4 баллов) – 15.4%. Средний балл по группе составляет 4.3 (по 5-ти балльной шкале). Результаты экспертного опроса дали высокие баллы, в целом, по группе среднее значение оценки составляет 8.5 (по 10-ти балльной шкале). На основании этого, можно сказать, что в группе наблюдается творческое отношение к деятельности, проявляющееся в учебно-профессиональной сфере.

Для определения параметров вербальной и невербальной креативности применялись: Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника и Краткий тест творческого мышления П. Торренса.

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязи между вербальными и невербальными параметрами креативности, а так же взаимосвязи параметров креативности и результатов учебной деятельности. Можно утверждать, что максимальной успешности в учебно-профессиональной деятельности, добиваются те студенты, у которых в большей степени развиты такие параметры креативности, как оригинальность и разработанность, выше оценивается не само инициирование идеи (параметр «беглость»), а детальная ее представленность (параметр «разработанность»).

Итак, анализ теоретико-методологических положений, сопоставление позиций, взглядов ученых отечественной и зарубежной психологии по проблеме креативности, результаты эмпирического исследования позволили прийти к следующим *выводам*.

1. В определении параметров креативности преимущественно выделяются беглость, гибкость, оригинальность, любознательность, мужество в творчестве. В обозначении связи интеллекта и творческого потенциала, Р. Стернберг считает интеллектуальную способность основной, а Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, М. Воллах, Н. Коган, Л.С. Выготский, придерживаются позиции относительной независимости этих факторов.

2. Креативность проявляется в ситуациях, когда поведение испытуемых не регламентируется. Свободные условия только создают возможности проявления креативности. Следовательно, человек, давший оригинальный, творческий ответ, заведомо обладает креативностью, но если человек не дает творческого ответа в свободной ситуации, это еще не свидетельство об отсутствии у него креативности. А это значит, с помощью психодиагностических тестов мы можем выявить «креативов», но не можем точно определить «некреативов». Причиной этого является спонтанность проявлений творческого мышления и неподвластность этих проявлений внешней и внутренней регуляции.

Учитывая специфику проявления креативности можно сделать вывод, что ее развитию способствует непринужденная, свободная обстановка, снятие ограничений – творческая среда.

3. Развитие креативности в старшем юношеском возрасте определяется психологической готовностью и желанием совершенствоваться в себе данное качество, в связи с запросом общества и личной мотивацией на достижения в профессиональной сфере. Таким образом, целенаправленная работа становится продуктивнее, благодаря полной отдаче процессу развития творческого мышления.

4. В старшем юношеском возрасте параметры невербальной креативности преобладают над параметрами вербальной.

5. На основе корреляционного анализа нами частично подтверждена выдвинутая гипотеза, положение о том, что на успешность учебно-профессиональной деятельности большее влияние оказывают такие параметры креативности как оригинальность и разработанность.

Перспективой нашего исследования является создание программы тренинга по развитию креативности в старшем юношеском возрасте. Целью этой работы будет: осознание стереотипов восприятия и возможности их преодоления; осознание условий, способствующих развитию креативности; интенсивное развитие вербального и невербального компонента креативности; развитие оригинальности и разработанности; формирование навыков командной творческой работы.

ТВОРЧЕСТВО КАК ВАЖНЕЙШАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пронина Е.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
pronina.ev@gmail.com

В последнее время в нашем обществе все более остро встает вопрос о воспитании творческой личности. В связи с этим, возникает особая необходимость в изучении развития творческих процессов и нахождения путей их оптимизации.

Творчество – это сложный процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности. Новый продукт, получаемый личностью в процессе творческой деятельности, может быть как объективно новым, так и субъективно новым, т.е. открытием для себя.

Цель исследования – выявить системообразующие компоненты структуры личности учащегося, как субъекта учебной деятельности.

Под субъектом учебной деятельности мы понимаем активную жизненную позицию учащегося, раскрывающуюся в познавательной, творческой направленности, в потребности достижения высокого общественно значимого результата учебной деятельности.

Исследование творчества как важнейшей характеристики учебной деятельности осуществлялось на разных возрастных этапах психического развития ребенка: от дошкольного возраста до старшего юношеского.

Исследования показывают, что субъектами творческой деятельности в дошкольном возрасте являются те дети, у которых на высоком уровне развита любознательность, результативность в специфически детских творческих видах деятельности (музыкальной, изо-деятельности, театральной, конструировании). Любознательность является доминирующей характеристикой дошкольника как субъекта деятельности.

Любознательность рассматривается нами как специфическая характеристика отношения к творческой деятельности и проявляется в познавательной активности, в склонности к приобретению новых знаний, любопытстве, пытливости, в стремлении задавать дополнительные вопросы, в способности к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, в стойкой мотивации достижений, в активном конструктивном участии на занятиях, в конкурсах и викторинах.

В младшем школьном возрасте высокая познавательная активность и результативность учебной деятельности выступает доминирующей характеристикой творческой направленности субъекта учебной деятельности. Познавательная активность – это интеллектуально-познавательная харак-

теристика личности, проявляющаяся в стремлении личности к получению новой информации, в ненасыщаемости познавательной потребности в «умственных впечатлениях» в процессе обучения. Результативность в учебной деятельности – это выполнение нормативных требований учебной программы, уровень академической успеваемости по промежуточным и итоговым срезам.

В подростковом возрасте важнейшей характеристикой творчества является познавательная активность и самостоятельность, высокая результативность в учебной деятельности. Самостоятельность – познавательно-волевой компонент творческой активности, где интегрируются представления личности о своих возможностях, способностях, что обуславливает возможность ставить перед собой этапные и перспективные цели, осуществлять поиск средств и методов реализации целей, реализацию целей без вмешательства в этот процесс других лиц.

В юношеском возрасте доминирующей характеристикой творчества выступает познавательная активность, самостоятельность, инициативность и оптимальный уровень результативности учебной деятельности. Инициативность – интеллектуально-волевая характеристика творческой активности, способствующая творческой реализации самостоятельности через средство черт эмоционально-волевого порядка: настойчивости, решительности, уверенности, что связано с выходом за пределы налично-заданной ситуации и проявляется в стремлении к поиску новых путей, средств по реализации личностью цели в деятельности. Инициативность характеризуется сверхчувствительностью к проблемам – способностью видеть проблемы и противоречия там, где другим все представляется ясным и понятным и является качеством творчески мыслящего человека.

Вышеназванные показатели являются системообразующими в творческой направленности личности ребенка, учащегося как субъекта деятельности.

Исследовательская деятельность, направленная на формирование выше названных системообразующих характеристик творческой направленности личности учащихся на каждом возрастном этапе психического развития будет способствовать становлению личности учащегося как субъекта учебной деятельности. Средствами формирования должны выступать различные виды общественно-полезной деятельности, в которые непосредственно включается учащийся, и в которых доминируют элементы творческой направленности.

Практика показала, что подобного рода работы приводят к реализации цели исследовательской деятельности.

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЛИЯНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ АГРЕССИИ У ЖЕНЩИН-ПЕДАГОГОВ

Ракицкая А.В.

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы, Белоруссия, г. Гродно

anelachek@mail.ru

В.Н. Мясищев в своём труде «Психология отношений» ставит вопрос о роли свойств личности в возникновении и проявлениях различного рода функциональных состояний и патологий. Свойства личности обнаруживаются и в процессах, и в состояниях человека, и в отношениях. Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях [2]. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности. Так как отношение к деятельности в разной степени динамично, то можно предположить, что изменения отношения к деятельности обусловлены изменениями функционального состояния человека, в основе которого лежат особенности определённых личностных свойств личности.

Активным субъектом отношений в образовательном пространстве выступает педагог, профессиональная деятельность которого характеризуется высоким уровнем эмоциональной напряжённости, возникающей вследствие пребывания в хронической ситуации стресса, а также возникновением и развитием синдрома эмоционального выгорания [1, 3]. Необходимо отметить, что современная ситуация в образовании характеризуется феминизацией педагогического состава [3]. Представляет научный интерес: оказывает ли влияние личностная и ситуативная агрессивность на проявление синдрома эмоционального выгорания у женщин-педагогов, каков характер этого влияния?

В ходе нашего исследования степень выраженности синдрома эмоционального выгорания и его отдельных компонентов у педагогов диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н.Е. Водопьяновой [1]. Для исследования выраженности агрессивности у педагогов использована Шкала измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [4]. Для оценки ситуативной агрессии использовали Шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье [5]. В исследовании приняло участие 346 женщин-педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

На синдром эмоционального выгорания влияют уровень косвенной агрессии ($F=4.135$; $p\leq 0.05$), враждебности ($F=11.216$; $p\leq 0.01$), реактивной агрессии ($F=8.140$; $p\leq 0.01$). Проведенный корреляционный анализ позволил установить у женщин статистически высокозначимые связи между показателями синдрома эмоционального выгорания и косвенной агрессии ($r=0.217$; $p\leq 0.001$), враждебности ($r=0.321$; $p\leq 0.001$), реактивной агрессии ($r=0.304$; $p\leq 0.001$). Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что чем выше уровень косвенной агрессии, тем выше синдром эмоционального выгорания. Чем выше уровень враждебности у женщин, тем выше синдром эмоционального выгорания. Чем выше уровень реактивной агрессии, тем выше синдрома эмоционального выгорания.

В результате корреляционного анализа у женщин также установлены статистически значимые связи между показателями синдрома эмоционального выгорания и физической агрессии ($r=0.161$; $p\leq 0.01$), вербальной ($r=0.106$; $p\leq 0.05$), общей агрессивности ($r=0.209$; $p\leq 0.001$), направленности агрессии ($r=0.301$; $p\leq 0.001$), агрессивной мотивации ($r=0.258$; $p\leq 0.001$), проактивной агрессии, связанной с аффилиацией ($r=0.186$; $p\leq 0.001$). Значимые связи между показателями эмоционального истощения и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, у женщин не выявлены.

В результате ковариационного анализа выявлено влияние на эмоциональное истощение у женщин уровня косвенной агрессии ($F=5.996$; $p\leq 0.05$), враждебности ($F=22.747$; $p\leq 0.001$), реактивной агрессии ($F=10.016$; $p\leq 0.01$). Результаты корреляционного анализа указывают на наличие связи между показателями эмоционального истощения и косвенной агрессии ($r=0.245$; $p\leq 0.001$), враждебности ($r=0.395$; $p\leq 0.001$), реактивной агрессии ($r=0.305$; $p\leq 0.001$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень косвенной агрессии, тем выше эмоциональное истощение. Чем выше уровень враждебности, тем выше эмоциональное истощение. Чем выше уровень реактивной агрессии, тем выше у женщин эмоциональное истощение.

Корреляционный анализ также позволил установить у женщин статистически значимые связи между показателями эмоционального истощения и индекса агрессивности ($r=0.139$; $p\leq 0.01$), направленности агрессии ($r=0.283$; $p\leq 0.001$), агрессивной мотивации ($r=0.311$; $p\leq 0.001$), проактивной агрессии, связанной с аффилиацией ($r=0.184$; $p\leq 0.01$). Значимые связи между показателями эмоционального истощения и физической, вербальной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти у женщин-педагогов не установлены.

На деперсонализацию у женщин оказывают влияние уровень враждебности ($F=16.673$; $p\leq 0.001$), уровень реактивной агрессии ($F=6.842$; $p\leq 0.01$), уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти

($F=4.727$; $p\leq 0.05$). Результаты ковариационного анализа подтверждаются результатами корреляционного анализа. Так, обнаружены статистически значимые связи между показателями деперсонализации и враждебности ($r=0.376$; $p\leq 0.001$), реактивной агрессии ($r=0.342$; $p\leq 0.001$), проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($r=0.243$; $p\leq 0.001$). Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что чем выше уровень враждебности, тем выше деперсонализация. Чем выше уровень реактивной агрессии, тем больше деперсонализация. Чем выше уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, тем выше деперсонализация.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить у женщин также статистически значимые связи между показателями деперсонализации и косвенной агрессии ($r=0.210$; $p\leq 0.001$), вербальной агрессии ($r=0.127$; $p\leq 0.05$), косвенной агрессии ($r=0.277$; $p\leq 0.001$), индекса агрессивности ($r=0.263$; $p\leq 0.001$), направленности агрессии ($r=0.364$; $p\leq 0.001$), агрессивной мотивации ($r=0.311$; $p\leq 0.001$), проактивной агрессии, связанной с аффилиацией ($r=0.252$; $p\leq 0.001$).

На редукцию профессиональных достижений влияет уровень враждебности ($F=11,570$; $p\leq 0.01$). А также в результате корреляционного анализа выявлена высокосвязанная связь между показателями редукции профессиональных достижений и враждебности ($r=-0.297$; $p\leq 0.001$). Необходимо пояснить, что шкала «редукция профессиональных достижений» носит обратный характер. Высокие показатели по шкале свидетельствуют о стремлении к профессиональным достижениям, а низкие указывают на редукцию профессиональных достижений. Таким образом, чем выше уровень враждебности, тем в меньшей степени женщины стремятся к профессиональным достижениям, а, значит, в большей степени выражены проявления редукции профессиональных достижений.

Проведенный корреляционный анализ также позволил установить у женщин статистически значимые связи между показателями редукции профессиональных достижений и косвенной агрессии ($r=-0.202$; $p\leq 0.001$), направленности агрессии ($r=-0.171$; $p\leq 0.01$), агрессивной мотивации ($r=-0.120$; $p\leq 0.05$), реактивной агрессии ($r=-0.173$; $p\leq 0.01$), проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($r=-0.125$; $p\leq 0.01$), проактивной агрессии, связанной с аффилиацией ($r=-0.134$; $p\leq 0.05$). Значимые связи между показателями редукции профессиональных достижений и физической, вербальной агрессии, индекса агрессивности у женщин не выявлены.

Обобщая результаты исследования связи синдрома эмоционального выгорания и агрессивности у женщин-педагогов можно сделать следующие выводы:

– показатели синдрома эмоционального выгорания тем выше, чем выше уровень косвенной агрессии, враждебности и реактивной агрессии;

– показатели эмоционального истощения тем выше, чем выше уровень косвенной агрессии, враждебности и реактивной агрессии;

– показатели деперсонализации тем выше, чем выше уровень враждебности, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти;

– показатели редукции профессиональных достижений тем выше, чем выше уровень враждебности.

Таким образом, женщина-педагог, испытывая в различных ситуациях гнев и злость, в связи с невозможностью выразить их открытым путём, выражает данные эмоции косвенным образом, что сопровождается возникновением проявлений враждебности. Этика педагогической деятельности не позволяет открытое выражение агрессии, что приводит к её подавлению и сдерживанию. На подавление и сдерживание агрессивных реакций женщина-педагог тратит свои силы, что, согласно результатам нашего исследования, приводит её к физическому и психическому истощению, апатии, разочарованности, а также к изменению отношения к профессиональной деятельности, проявляющемуся в виде уменьшения стремления совершенствоваться в профессиональной деятельности, достигать в ней успеха. Стремление добиться поставленных педагогом целей путём реализации своей власти над учащимся приводит к развитию проявлений деперсонализации у женщин, то есть к изменению отношения к окружающим людям и себе.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Мясищев Н.В. Психология отношений. – М.: МПСУ– 2011. – 368 с.
3. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57 – 65
4. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psycholog. – 1957. – Vol. 21. – P. 343 – 349
5. Roland E. Aggression and Bullying // Aggressive Behavior. – 2001. – Vol. 27. – P. 446 – 462

ПРОДУКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И ЕЁ РАЗВИТИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Румянцева З.В.

Костромской Государственный Университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

Продуктивная компетентность педагога-музыканта – есть высший уровень компетентностного развития личности, представленный системной и динамичной интеграцией компетентностных образований,

которые в соответствии с требованиями профессиональной деятельности обеспечивают реализацию её целей в направлении достижения профессионализма и мастерства и содействуют её высокой результативности в создании общественно принятых духовных продуктов.

Представление о личности как о самоорганизующейся системе положено в основу построения модели продуктивной компетентности педагога-музыканта.

Построение модели продуктивной компетентности педагога-музыканта требует уточнения содержания категории качество. Именно благодаря качеству, каждый объект существует и мыслится как нечто отграниченное от других объектов. Качество человека – «это не только итог образования, постоянный процесс развития человека в образовательном пространстве, становления мировоззрения, системы культуры личности и профессионализма, но и системный программатор по отношению к качеству деятельности [3, с. 117].

Развитие продуктивной компетентности педагога-музыканта исходит из особенностей целого ряда личностных и деятельностных факторов. В развитии личности в условиях ее профессионального развития могут возникать барьеры психологического и деятельностного характера, кризисы психического развития. Как показывают исследования, «личность существует в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Даже для того, чтобы сохранить устойчивость определенных своих параметров, особо важных для её существования именно как личности – жизненных целей, ценностей, принципов, морально-нравственных качеств, – она должна в условиях быстро и многообразно меняющейся социальной действительности менять свои психологические качества» [7, с. 8].

Рассматриваемые выше положения позволяют определить ряд аспектов, раскрывающих особенности возникающих отношений в системе «личность педагога-музыканта – профессиональная деятельность». В частности, развитие продуктивной компетентности будущего педагога-музыканта есть цель и результат данных отношений, в условиях согласованного функционирования подсистем: «личность» и «деятельность».

Развитие продуктивной компетентности будущего педагога-музыканта является глубоко динамичным процессом, обусловленным, с одной стороны, необходимостью выявления творческого потенциала, который, находясь в постоянном развитии, ведет к личностным преобразованиям. С другой – именно личностные преобразования определяют степень продуктивности происходящих изменений в будущем специалисте на пути приобретения профессионализма и соответствия

требованиям выполняемой деятельности. Особенности функционирования продуктивной компетентности невозможно объяснить вне учета специфики содержания профессиональной деятельности, в разнообразных видах которой запрограммированы и особые требования к ее качественной реализации. Данные особенности складывающихся отношений в системе «личность – профессиональная деятельность» выступают в качестве ведущих установок, требующих учёта при разработке модели продуктивной компетентности педагога-музыканта.

Динамичность процесса личностного развития относительно достижения целей оптимального развития на пути овладения профессионализмом и мастерством во многом обеспечивается механизмом, направленным на достижение соответствия личности будущего специалиста требованиям профессиональной деятельности. Подобным механизмом развития личности будущего педагога-музыканта выступает её мобильность – способность, которая в условиях профессиональной деятельности как художественно-педагогической имеет также художественно-педагогическую характеристику. Развитие продуктивной компетентности зависит от стремления личности к профессиональному самоопределению как потребности, побуждающей к действиям механизм мобильности, направленный на достижение необходимого качества профессиональной деятельности, а также овладение ее разносторонними видами. Тем самым процесс развития продуктивной компетентности будущего педагога-музыканта имеет не только динамичный, но и активный характер.

Учитывая данные положения в разработке модели продуктивной компетентности, мы, вместе с тем, ориентировались на модель качества человека, которая характеризуется наличием ядровой структуры, при этом ядро есть внутренние качества человека, структура которого включает следующие блоки: «системно-социальные качества человека, духовно-нравственные качества человека, ценностно-мировоззренческое качество человека, психолого-мотивационное качество человека, качество интеллектуального развития, качество физического развития» [3, с. 117]. Соотнесение модели качества человека с компетентностным подходом даёт возможность рассматривать данные качественные особенности личности в соответствии с присущими им сферами качества: качество знаний, качество деятельности, качество культуры.

Разработка модели продуктивной компетентности осуществлялась в контексте учёта основных положений концепции Б. Г. Ананьева о целостном развитии человека (как индивиде, личности, субъекте деятельности, индивидуальности). Данный подход является одним из основополагающих методологических принципов относительно исследования представителя

любой профессии, в том числе и педагога-музыканта. С позиции акмеологической науки понятие «индивидуальность» приобретает новый смысл, она понимается как триединство индивида, личности и субъекта деятельности и характеризуется как интегральная индивидуальность (В.С. Мерлин).

Индивидуальности свойственно проявление индивидуальных особенностей, обусловленных биологическими свойствами, опытом приспособления к жизни, задатками способностей, физическими свойствами. На личностном уровне она характеризуется соотношением биологического, природного и социального. Это саморегулирующаяся, самоорганизующаяся проективная система, способная строить перспективы личностного развития, осуществляющая взаимодействие с внешним миром на соотношении социализации и индивидуализации. К психологическим качествам личности относятся качества, складывающиеся под влиянием межличностных отношений и культурной среды, а также биологически обоснованные: темперамент, склонности, способности. Проявление субъектных качеств обусловлено становлением, развитием и достижением личностью высшего уровня развития, причем для каждой личности характерен свой уровень развития, который предопределён ресурсами её индивидуальности [1, с. 299]. В соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева, индивидуальность – это высший уровень развития личности и системообразующий фактор развития человека.

Согласно точке зрения Н.В. Кузьминой, профессионализм – это отражение требований профессии в личности, деятельности специалиста. Как устойчивое свойство личности и деятельности он формируется в процессе профессионального образования и ведет к мастерству. «Мастерством же овладевают в процессе индивидуального опыта, наблюдения, подражания, сопротивления, поиска своего пути. Это свойство может оставаться на достаточно высоком уровне только в условиях непрерывного его поддержания средствами самообразования, самоорганизации и самоконтроля» [6, с. 10].

Профессионализм характеризует не только достижение субъектом деятельности вершин в профессии, но это и сознательное отношение человека к деятельности и её результатам. Согласно акмеологии профессионализм характеризуется как сложная система, включающая ряд взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем, в качестве которых выступают профессионализм личности, профессионализм деятельности и нормативность деятельности и поведения, а также продуктивная «Я-концепция» [5]. Категория мастерства является составной частью категории профессионализм, его условием. Авторы утверждают, что «обретение профессионального мастерства является основополагающим

этапом движения к акме, на основе которого происходит формирование профессионализма деятельности и личности» [4, с. 69].

Составляющими профессионализма педагога-музыканта являются духовно-нравственные потребности – духовные способности (В. Д. Шадриков), продуктивная компетентность, система ценностных ориентаций относительно окружающего мира, искусства и себя в нём, интеллектуально-творческий потенциал, открытость к новому (инновационность), способность к творческой самореализации.

Исследование профессиональных функций педагога-музыканта, обусловленных требованиями, предъявляемыми к нему содержанием профессиональной деятельности и мерой проявления в ней профессионализма, позволили рассмотреть соответствующие ей основные виды компетентностей, руководствуясь принятым за основу подходом к обоснованию сущности и функций продуктивной компетентности (Н.В. Кузьмина).

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Акмеология: учебник / под ред. А.А. Деркача. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.
3. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб.; Коломна; Рязань, 2008. – 376 с.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 123 с.
6. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – 2-изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
7. Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – 366 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Самойлик Н.А.

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк
nat_asp@mail.ru

Активно развивающийся в настоящее время процесс информатизации современного общества неизбежно приводит к снижению социальной активности, выраженной в уменьшении контактов межличностного взаимодействия, а так же неспособностью формирования позитивных межличностных отношений.

Взаимодействие людей в процессе жизнедеятельности всегда представляло особый интерес в психологической науке. Термин «межличностные отношения» употребляется в разных значениях. Следует подчеркнуть единство психологов в отношении данного понятия. Они замечают, что межличностные отношения - неотъемлемая составляющая личности; в основе межличностных отношений находится эмоционально-чувственный компонент; для создания продуктивных межличностных отношений необходима взаимная ориентация партнеров друг на друга.

Исходя из психологических особенностей периода юношества, следует отметить, что юношеский возраст является важным этапом вхождения в самостоятельную жизнь, что связано с выбором будущей профессии и изменением социального статуса, что во многом обусловлено началом учебно-профессиональной деятельности, определяющей характер межличностных отношений юношей и девушек. Как отмечают Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко, в учебно-профессиональной деятельности «изменяется круг общения, по-новому происходит ролевое распределение, студенту приходится самостоятельно «отстаивать» свое положение, самоутверждаться в новом коллективе» [2, с. 24].

Все выше сказанное позволяет утверждать, что проблема межличностных отношений юношей и девушек в период обучения в вузе является актуальной. Учитывая данный факт, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало изучение и анализ психологических особенностей межличностных отношений юношей и девушек в период обучения в вузе.

В качестве респондентов выступили юноши и девушки в возрасте от 18 до 22 лет, обучающиеся на дневном отделении ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия». Общее количество респондентов составило 170 человек. Выборка исследования была разделена на 3 группы. В первую группу вошли студенты первого курса в количестве 60 человек (52% девушки и 48% юноши); вторая группа была сформирована из 44% девушек и 56% юношей – студентов третьего курса, в количестве 50 человек. Третья группа, состоящая из 51% девушек и 49% юношей, представлена студентами пятого курса.

Методом исследования выступило психодиагностическое тестирование, которое проводилось групповым способом. Цель исследования реализовывалась с помощью следующих методик: «субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский), «опросник для определения вида одиночества» (С.Г. Корчагина), «методика изучения направленности личности» (В. Смекал, М. Кучер).

Результаты диагностики по методике «субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского с использованием U-критерия Манна-Уитни показали, что в группе студентов первого курса преобладает напряженность межличностных отношений ($p=0.001$), что свидетельствует о неактуальности проблемы межличностных отношений у юношей и девушек. Для них характерно большое количество социальных контактов, которые не обладают глубиной и значимостью и носящие преимущественно поверхностный характер, что свойственной для недавно образованных групп.

Данное обстоятельство отражает особенности начального этапа обучения в вузе, о которых говорит в своем исследовании Л.Ф. Мирзаянова [1]. Автор отмечает, что в течение первых трех месяцев начала обучения в высшем учебном заведении, можно наблюдать кризис взаимоотношений, в основе которого отрицательная динамика представлений о группе, информационный «голод», обусловленный отсутствием представлений о преподавателях и сокурсниках, повышенная тревожность в общении со сверстниками, неудовлетворенность во взаимоотношениях в группе.

В группе студентов третьего курса, у 86% респондентов, можно наблюдать средние значения агрессии в отношениях ($p=0.003$), показывающее стремление занять равную позицию, желание сотрудничества, искренность и непосредственность в отношениях. Во многом это связано с тем, что группы существуют достаточно долго и период адаптации к сокурсникам уже закончился.

Согласно полученным результатам для группы студентов пятого курса свойственны отчужденность между субъектами отношений ($p=0.002$) и конфликтность в отношениях ($p=0.001$). Следует заметить, что отчужденность между субъектами отношений представлена низкими (57% респондентов) и высокими значениями (27% респондентов). Межличностные отношения таких юношей и девушек варьируются от явного стремления отстраниться от окружающих людей до ярко выраженной демонстрации зависимости и конформности.

Конфликтность в отношениях студентов пятого курса выражена в наличии противоречий и часто противоборства между сокурсниками. В межличностных отношениях данного вида юноши и девушки ориентируются на собственные интересы и предпочитают навязывать принятое ими решение. Вероятно, данный факт объясняется тем, что к пятому курсу обучения в вузе выстраивается определенные стиль жизнедеятельности, во многом определяющий стратегию поведения и межличностные отношения.

Как отмечают исследователи, одним из основных факторов неустойчивых межличностных отношений является субъективно переживание чувства одиночества.

Результаты диагностики по «опроснику для определения вида одиночества» (С.Г. Корчагина) с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволяют сделать следующие выводы.

Показатель напряженности межличностных отношений студентов первого курса связан положительной корреляционной связью ($r=0,47$ при $p=0.01$) с диффузным одиночеством. Полученная взаимосвязь позволяет предположить, что интенсивность переживания чувства одиночества влияет на подозрительность в межличностных отношениях, а также интеграцию таких противоречащих характеристик, как сопротивление и приспособление в конфликтах, возбудимость и тревожность, что отражает общую тенденцию идентификации себя с разными людьми на начальном этапе обучения.

Отрицательная умеренная корреляционная взаимосвязь агрессии в отношениях и диссоциированного одиночества ($r=-0,45$ при $p=0.01$) юношей и девушек пятого курса показывает, что при нарушении межличностных отношений преобладают тревожность, демонстративность характера, эгоистичность и конформность. В то же время, у студентов третьего курса корреляционных связей по данной методике выявлено не было.

Кроме того, одним из показателей успешных межличностных отношений при обучении в вузе является направленность личности, представляющая одну из ведущих характеристик личности, реализуемую в учебно-профессиональной деятельности. Взяв за основу данный факт, респонденты были продиагностированы по «методике изучения направленности личности» (В Смекал, М. Кучер).

Согласно полученным результатам диагностики можно сказать, что у студентов первого года обучения преобладающей является направленность на задачу ($M=31.2$), что свидетельствует об увлеченности самим процессом обучения, бескорыстном стремлении к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Чуть меньший показатель среднего балла имеет шкала направленности на деятельность ($M=29.7$), и самый меньший показатель шкалы направленности на себя ($M=29.2$). Следовательно, реализация личных интересов студентов первого курса уступает желанию овладеть новыми учебными знаниями, умениями и навыками.

Для студентов третьего курса преобладающими являются два вида направленности личности – на деятельность ($M=30.8$) и на себя ($M=30.7$).

Преобладание направленности на деятельность отражает, что поступки юношей и девушек определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по учебе. Направленность на себя выражает преобладание реализации личных интересов в процессе деятельности. Наименьший балл отмечен у направленности на задачу (M=28.5).

Студенты пятого курса в большей степени направлены на себя (M=40.4). Данный факт говорит о преобладании личных интересов, эгоистичной направленности на собственный престиж, первенство и благополучие. Направленность на деятельность имеет промежуточное значение среди всех шкал в данной выборке (M=28.4). Наименьшее значение (M=19.1) имеет шкала направленности на задачу, отражающая меньшую ориентацию на процесс обучения, что связано с окончанием высшего учебного заведения.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что для студентов третьего курса характерны более продуктивные межличностные отношения, выраженные в стремлении занять равную позицию, желании сотрудничества, искренности и непосредственности в отношениях, что отражает общую направленность на процесс общения.

Литература

1. Мирзаянова Л.Ф. Кризисы взаимоотношений первокурсников в процессе социально-психологической адаптации. // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №2 (59). – С. 155-159.
2. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ К ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ОБРАЗОВАНИИ

Сережкина А.Е.

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань
all-self@mail.ru

Отношение является одной из форм отражения человеком окружающей его реальности. Среди видов отношений В.Н. Мясищев называет эмоциональное отношение, интерес и оценочное отношение. "Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности" [4].

Исследованиям отношения к различным аспектам образовательной деятельности с использованием компьютеров посвящено немало работ. Начальный этап внедрения компьютеров в образование сопровождался большим числом публикаций зарубежных ученых, посвященных изучению компьютерной тревожности и компьютерофобии, как наиболее ярко выраженной формы, переходящей в расстройство.

Многие ученые включают компьютерную тревожность в структуру отношения к компьютеру. Есть мнения, что понятия компьютерной тревожности и отношения к компьютеру различны. Компьютерная тревожность это страх перед компьютером, тенденция опасения текущего или будущего использования компьютеров. Отношение к компьютеру определяется как чувства, убеждения и восприятие общего использования компьютеров, компьютерного обучения, программирования и технических понятий, социальных вопросов, относящихся к использованию компьютеров и их истории [9].

Ряд исследователей подразделяет пользователей в зависимости от их отношения к компьютеру и информационным технологиям. Так, например, в работе [10] выделяют среди студентов группы «функционалистов», «боящихся компьютера/компьютерофобов» и «фанатов и энтузиастов». В работе [8] также предложили делить пользователей на три группы, назвав их «прагматиками ПК», «уклоняющиеся от ПК» и «фанатами ПК».

Изучение отношения к информационным технологиям в настоящее время затрагивает проблему компьютерной зависимости. Компьютерная зависимость – это зависимость от тех видов интерактивной деятельности, которые предоставляет компьютер, в том числе и через Интернет. Это может быть программирование, ролевые игры, общение в социальных сетях и очень многое другое. Возможности ширятся с каждым днем. Перечисляя элементы списка аддитивных агентов в формировании Интернет-зависимости, Д.С. Занин называет дистанционное обучение. Дистанционное обучение и постоянное стремление к совершенствованию отличается целенаправленностью информации; человек стремится повысить свою квалификацию (личностное развитие), участвуя в учебных дистанционных семинарах, собирая информацию по профессиональной деятельности (обучение ради обучения) [2].

В работе педагога может помочь знание личностных особенностей обучающихся, склонных к Интернет-зависимости, исследуя которые Т.С. Спиркина обнаружила, что таким пользователям присущи эмоциональная неустойчивость, низкий самоконтроль, подчиненность другим, сензитивность, робость, напряженность, интроверсия, тревожность [6]. По-

сколькx компьютерная зависимость есть производная фундаментальных психологических свойств личности, то подверженных ей обучающихся практически невозможно убеждением склонить к «компьютерной независимости». Необходима коррекция эмоционально нестабильных состояний. Задача педагога – дать пережить аддикту разнообразные острые ощущения, не связанные с предметом его зависимости. В каждом конкретном случае необходимо предложить альтернативно-конструктивную зависимость, не связанную стопроцентно с работой на компьютере и вызывающую состояние интереса. Полезна коллективная работа с применением информационных технологий, вовлекающая аддиктов в реальное общение, сопереживание достижения и радости от достижения результата.

Однако в задачу преподавателя входит не только реабилитация компьютерно зависимых обучающихся, но и профилактика компьютерной аддикции среди лиц, находящихся в стадии привыкания. В список мер следует отнести первичную профилактику, заключающуюся в объяснении и предупреждении возможного негативного воздействия долгого общения с компьютером, неукоснительное соблюдение гигиены труда. Обязательны перерывы в работе, переключение с одного вида деятельности на другой. Необходимо знакомить обучающихся с основными приемами самовоспитания и коррекции своих психических состояний.

В соответствии с теоретическими представлениями о психологических отношениях, их природе, структуре и функциях можно выделить когнитивную, эмоциональную, и конативную стороны психологических отношений участников образовательного процесса к компьютерам.

Когнитивная (рациональная) сторона психологического отношения отражает осознание и рациональную оценку своей деятельности в новой информационной среде. Эмоциональная (оценочная) сторона психологического отношения являет собой совокупность субъективных, эмоционально окрашенных мнений и оценок об объектах и условиях осуществления этой деятельности. Конативную (поведенческую) сторону отношений представляют осознаваемые мотивы и цели деятельности, опосредствованной компьютером и информационными технологиями, а также готовность к осуществлению всех ее видов.

Исследование отношений участников образовательного процесса к компьютеру с этих позиций рассмотрены в работах [1, 3, 5, 27 и др.]. В работе Т.М. Краснянской [3] отношение к компьютерно-опосредствованной деятельности рассмотрено как элемент психологической готовности к ее осуществлению. Обсуждается организация и основные результаты формирования готовности к продуктивному использованию компьютера. В рабо-

те А.Б. Трофимова [7] исследовались отношения к информационно-педагогическим технологиям слушателей вузов МВД России. Выяснялось предпочтение обучающихся (выбор технологии обучения для различных видов занятий), а также факторы, способствующие положительному отношению к технологии, опосредствованной компьютерами, среди которых максимальное число слушателей назвали высокую мотивацию познавательной деятельности и оперативный контроль знаний. Исследование показало эффективность использования новых информационных технологий на всех стадиях педагогического процесса.

Нами рассмотрены возможности самоанализа отношения к компьютеру и информационным технологиям в системе дополнительного профессионального образования. Показано, что такой подход стимулирует формирование готовности к осознанному применению информационных технологий в педагогической деятельности [5]. В работе [1] представлены результаты исследования ценностно-мотивационных отношений преподавателей высшей школы к информационно-технологической деятельности, полученные в процессе повышения квалификации. В процессе обучения новым информационным технологиям необходимо показывать слушателям перспективу, универсальность изучаемых ими технологий, возможности их использования в своей научно-исследовательской и педагогической деятельности. Полученные результаты свидетельствуют, что в процессе такого обучения происходит перестройка иерархии доминирующих мотивов изучения информационных технологий. В число лидеров выходят мотивы самореализации и саморазвития.

Анализ литературы показал, что отношение к компьютеру и информационным технологиям в образовании часто рассматривается с эмоционально-оценочной точки зрения. Положительное отношение к компьютеру и информационным технологиям, во многом определяет эффективность опосредствованной компьютером деятельности. Наиболее предпочтительным является подход к изучению отношения человека к компьютеру как результата его взаимодействия с компьютером и информационными технологиями, зависящего от того, насколько опосредствованная компьютером деятельность позволяет проявить и развить его индивидуальность. Этот подход может способствовать формированию положительного отношения к деятельности и достижению ее эффективности, однако на сегодняшний день остается недостаточно представленным в зарубежных и отечественных научных публикациях.

Литература

1. Гаранина М.Н., Дмитриев М.Е., Серёжкина А.Е. Ценностно-мотивационные отношения преподавателей высшей школы к информационно-технологической деятельности // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2010. – № 12. – С. 93-96.
2. Занин Д.С. Профилактика формирования Интернет-зависимости: методический аспект разработки программ // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5. – С. 48-55.
3. Краснянская, Т.М. Отношение к компьютерно-опосредствованной деятельности как элемент психологической готовности к ее осуществлению // Вестник Ставроп. гос. ун-та. – 1996. – Вып. 8. – С. 97-101.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1995. - 356 с.
5. Серёжкина А.Е., Дмитриев М.Е. Самоанализ отношения к информационным технологиям как фактор формирования готовности к их использованию в педагогической деятельности // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2006.– 6. – С. 259-265. 2004
6. Спиркина Т.С. Личностные особенности пользователей сети Интернет, склонных к Интернет-зависимости // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 473-478.
7. Трофимов А.Б. Отношение обучаемых к современным информационно-педагогическим технологиям // Социологические исследования. – 2002. – Вып. 12. – С. 128-131.
8. Feierabend S., Jugend, Information, (Multi-)Media 2000/ S. Feierabend, W.Klingler (http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/11-2000_Klingler.pdf).
9. Shamsa A.A Study of I.C.S Students, Knowledge, Anxiety and Attitude Towards Computers // PhD thesis, University of the Punjab, Lahore.
10. Saparniene D., Merkys G, Saparnis G. Students' Attitudes towards Computer: Statistical Types and their Relationship with Computer Literacy (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143581.htm>).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИК

Троицкая Т.С., Фалько Н.Н.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь
ntaliyafalko@mail.ru

Отмечая, что современная методология является наиболее постоянной системой или сферой научной жизни, которая очень медленно меняется, следует, по нашему мнению, заметить что она может даже «сопротивляться» современным реформациям, поскольку все ее теоретико-концептуальные конструкции базируются на принятии научного знания как принципиально intersubjectivного и деперсонифицированного. Вме-

сте с тем, современный человек, как правило, во всех сферах деятельности (в науке, педагогике, искусстве, политике и т.д.) сталкивается с исключительно сложными познавательными реальными конструкциями и ситуациями, в которых очевидной становится тенденция к усилению методологических экспликаций, фундаментальных разработок, отвечающих на вопрос «Зачем?».

Именно в этом контексте становится неуместной как недооценка методологических проблем, их идентификация как «незначительного дела», что отвлекает от настоящей работы, истинной науки и т.д. («методологический негативизм»), так и возвышение их до уровня «универсальной отмычки», до простого и «всемогущего доступного инструмента» научного открытия («методологическая эйфория»). Следует согласиться с мнением ученых, осуществляющих философскую рефлексию образования, что ни один методологический принцип не исключает, например, риска зайти в тупик научного исследования. Но согласившись, необходимо выяснить место методологии в функциональном поле образования, которое должно действовать в культурном пространстве личности по определенным методологическим сценариям.

В последнее время методологическая проблематика становится популярной и все более вплетённой в контекст образования философско-мировоззренческими, философско-антропологическими, историософскими исследованиями, но, как правило, когда речь заходит о методологии, то все сентенции смещаются в научную плоскость и сводятся к разговорам о методах научного познания. Общеизвестно, что методология связана с наукой, с научным знанием, а также с методологической культурой и методологическим сознанием. Но, по нашему мнению, это есть истина наполовину. Более того, возникает необходимость преодоления жесткой сциентизации методологического сознания и методологической практики. Гротескно эта мысль была высказана в журнале «Вопросы философии». Так, на вопрос: «Методология чего? Методология науки? Методология деятельности?», авторы журнала ответили: «Методология всего!» [2, с. 186].

В этом смысле понятие методологии приобретает особое значение в практических преобразованиях образовательной деятельности, в частности, в указанном нами аспекте. Это касается и прямого значения для выбора методов, адекватных определенным социально-значимым и личностным целям, и опосредованного влияния правильного выбора методов для достижения цели и реализации интенций человека. Разумеется, влияние науки на образовательные трансформации – позитивный процесс. Но, чтобы основой практической деятельности была настоящая наука, а не псевдонаука, не утопические построения и т.п., необходим тщательный анализ

методологического инструментария современных научных исследований и практических преобразований, целесообразности методов, которые не только формируют цель деятельности, но и обеспечивают максимально возможное соответствие целей результатам деятельности. Мы согласны с мнением В. Тюхтина, что методологические знания можно сравнить с катализатором химической реакции, которые не изменяют ее и не отменяют, но могут ускорить или замедлить [7, с. 35].

Если оставить психологию в пределах сциентизма, то на вопрос: какая методология нужна, ответ будет найден в моделях классической и неклассической рациональности, где знание – это чисто объективный, логико-понятийный анализ реальности, или система знаний, которые согласованы с внутренними канонами рационального анализа реальности. Но, как отмечалось нами ранее, такая модель методологии никогда не сделает образовательную науку, по нашему мнению, учением о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека и существенно не увеличит возможность распространения методологии на различные сферы деятельности, в том числе образовательных практик.

Признание стратегии саморазвития и ориентации всех культурных влияний на их соответствие личностным программам учащихся, основой современных образовательных преобразований, в частности, гармонизации культурно-образовательного пространства личности, определяет структуру методологии по вышеуказанным нами соображениям как такую, что может быть представлена следующими уровнями: мировоззренческий, эпистемологический, гносеологический, праксеологический.

Такая модель методологии представляется нам более полной и адекватной нормам постнеклассической рациональности, поскольку она не только направлена исключительно в научную плоскость, но и на мировоззренческом уровне имплементирует ценностные и нравственные критерии и смыслы *Homo educandus*. Совершенно очевидно и то, что без методологии, формировать образовательное пространство и обогащать его личностными смыслами невозможно, равно как невозможно это сделать без осмысления уровня методологической культуры исследователя.

Как было указано выше, методологизм, как система концептуальных знаний, всегда связан с методологической культурой индивида, которая не всегда соответствует теоретическому уровню развития методологического сознания, поскольку методологическое общественное сознание и сознание индивида не могут полностью совпадать: методологический инструментарий даже очень гениального ученого не отражает всех достижений методологической культуры эпохи, к тому же, методологическое сознание каж-

дого ученого является уникальным и неповторимым в том смысле, что оно не только обусловлено общими характеристиками познания, но и научным опытом исследователя, его мировоззрения, ментальности. Есть также определенная дистанция между ориентацией методологических исследований, его мировоззрения, ментальности. на постижение глобальных характеристик развития современной науки и практической деятельностью ученого, который не всегда использует знания для успешного творчества.

Необходимо заметить также, что на основе методологической культуры формируется и такая методологическая позиция специалиста как способность находить в каждом конкретном случае оптимальный вариант решения профессиональных задач на основе теоретико-методологических знаний. Эмпирическими же фиксированными проявлениями методологической культуры конкретного научного уровня, по мнению В.А. Сластьонина, являются стремления превратить теорию в метод познавательной деятельности, в критическое отношение к повседневному сознанию и т.п. [5].

Предложенный в русле указанных подходов взгляд на человеческое существование как непрерывную «заботу о себе», связанную с существенным уточнением содержания самообладания человека, что оно возникает не как насилие, а как согласие с собой, требует, по нашему мнению, методологического пересмотра позиций, сложившихся на сегодня как антропологем, которые мы в пределах современной антропологической рефлексии попробуем подать как человекомерные максимы, требующие осмысления и аксиологизации: *биологическая недостаточность человека как существа; проблематичность человеческого существования; открытость человека относительно позитивных и негативных его возможностей; сущностное многообразие мира человека; реабилитация человеческой чувственности как непрременной предпосылки и своего рода критерия любых уровней миропонимания; «эндотимные» устои человеческого естества; инстинкт агрессии; идеал человеческой терпимости и самотерпимости; условность разделения между «нормативным» и «девиантным»; направленность силы влечения, витальной энергии на более высокие духовные потребности; антропологема человеческой свободы; понятие встречи, что не ограничивается только коммуникацией с другими людьми, а расширяется до общемировоззренческого диапазона – «встреча с ситуацией» и др.*

Таким образом, методологическая рефлексия чётко обнаруживает высокую долю субъективности и психологичности. Возвращаясь к методо-

логической рефлексии человека культурного, следует устранить все имеющиеся преграды его развития, но вовсе не для того, чтобы еще больше «индивидуализировать» и «персонифицировать» до эгоцентризма самолюбленность, Homo sapiens. Именно мировоззренческо-методологические основания науки в состоянии обеспечить гармоническое развитие субъектов образования и предотвратить угрожающий ход событий, навязанный прогрессирующей унификацией «ценностей», потерей мировоззренческой «гравитации», общемировоззренческой маргинализацией человека».

Литература

1. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11-16.
2. Вопросы философии. – 1992. – № 3.
3. Касьян А., Кочергин А.Н. Методы и формы научного познания. – М.: Наука, 1990. – 284 с.
4. Козловські П. Постмодерна культура // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями (Хрестоматія). – К.: 1996. – С. 245-294.
5. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. - 192 с.
6. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти: Науковий часопис. – К.: Майстер – клас, 2005. – №1. – С. 135–148.
7. Тютин В.С. Методы науки и научная методология в условиях НТР. – Ташкент: ТГУ, 1986. – 216 с.
8. Тягло О.В. Місія критичного мислення у сучасній українській освіті / Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОППО, 2005. – С. 207-210.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДРОСТКОВОГО ОБРАЗА-Я

Цатурян М.О.

Вологодский государственный педагогический университет, г. Вологда

Распространение компетентностного подхода в современном образовании приводит к необходимости его применения к исследованию психолого-акмеологических основ деятельности педагога. Возрастание в образовательной среде значимости задач духовно-нравственного и личностного развития учащихся, как одно из направлений ФГОС основного общего об-

разования (от 27 декабря 2010 г.) актуализируют проблему развития психолого-акмеологической компетентности педагога как необходимого ресурса решения задач личностного развития учащихся. Психолого-акмеологический аспект реализации основных компетенций педагога может быть сконцентрирован на решении задачи создания соответствующих условий для актуализации подросткового Образа-Я, как базового личностного параметра, становление которого является одним из главных новообразований подросткового периода. Необходимость создания условий для продуктивного характера развития исследуемого подросткового образования, связанного с просоциальным поведением, более высокой успеваемостью, реализацией личностью гуманистической направленности и самоактуализацией в целом, усиливается в силу выявленных неблагоприятных последствий для личности и общества непродуктивного варианта становления подросткового Образа-Я. В силу возможных осложнений взаимоотношений подростка в семье, а также его длительного пребывания в образовательном учреждении, существенную поддержку подростку может оказать психолого-акмеологически компетентный педагог как носитель необходимых мотивационно-ценностных установок, знаний, умений, рефлексивных и психолого-акмеологических свойств, ориентированных на личностное развитие учащихся. Таким образом, исследование поликомпонентной структуры психолого – акмеологической компетентности педагога, а также поиск необходимых механизмов ее развития, как необходимого условия достижения профессионального и личностного акме посредством решения задач личностного развития учащихся, является главной целью работы.

Несмотря на многочисленность имеющихся исследований понятий компетентность неразработанным до конца остается комплексное образование психолого – акмеологической компетентности, содержательное и структурное наполнение которого специфично в контексте решения конкретной развивающей задачи – актуализации продуктивного подросткового Образа-Я. За рамками научного анализа остаются критерии оценки оптимального уровня развития данного вида компетентности; не разработана модель ее совершенствования в условиях психолого-акмеологического сопровождения образовательной системы.

Интеграция системно-деятельностного и психолого-акмеологического подхода позволяет определить психолого-акмеологическую компетентность педагога в актуализации продуктивного подросткового Образа-Я как системное образование, включающее два взаимосвязанных блока: профессионально-деятельностный и акмеологический. Содержанием данных блоков являются соответствующие компонен-

ты структуры психолого-акмеологической компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-технологический, рефлексивный, акмеологический (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.И. Митина, В.И. Панов, В.Д. Шадриков, Н.В. Яковлева и другие авторы). Таким образом, развитие продуктивного подросткового Образа-Я происходит посредством синтеза мотивационно-ценностных ориентиров педагога, его знаний относительно условий становления продуктивного подросткового Образа-Я, умений применить имеющиеся знания на практике, рефлексии собственной деятельности, ориентированной на решение развивающих задач, а также психолого-акмеологической тенденции к самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности. Практическая реализация выделенных компетентностей, представляющих содержательное наполнение частных компонентов психолого-акмеологической компетентности педагога, приводит к решению задач личностно-развивающего характера с одной стороны и к процессу акме-ориентированных изменений самого педагога с другой.

Выделение соответствующих критериев и показателей уровня развития отдельных компонентов психолого-акмеологической компетентности педагогов, а также разработка методики ее исследования, дает основание для детального изучения поликомпонентной структуры исследуемого вида компетентности на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Входной диагностический замер, осуществленный на базе четырех общеобразовательных школ г. Вологды (43 педагога, 115 учащихся подросткового возраста), направлен на выявление психолого-акмеологических компетенций, актуализирующих продуктивный параметры подросткового Образа-Я, а также параметров структуры психолого-акмеологической компетентности, способствующих проявлению непродуктивных сторон Образа-Я подростков. Анализ результатов входного диагностического среза продемонстрировал наличие выраженных различий в уровне развития отдельных компонентов психолого – акмеологической компетентности в различных педагогических коллективах и позволил сделать вывод: педагоги, обладающие более высокими показателями развития мотивационно-ценностного, операционально-технологического, рефлексивного и акмеологического компонентов успешнее справляются с задачей актуализации продуктивного подросткового Образа-Я, связанного с высоким уровнем структурированности, дифференцированности, временной интегрированности, принятием и общей тенденцией личности к самоактуализации. Несформированность отдельных компонентов психолого-акмеологической компетентности, связанных с блокированием практической реализации необходимых психолого-акмеологических компетенций, приводит к невоз-

возможности со стороны педагогов создания условий становления продуктивного подросткового Образа-Я и как следствие непродуктивному характеру его развития. Выделение на данной основе необходимых и подлежащих развитию параметров психолого-акмеологической компетентности педагогов в актуализации продуктивного подросткового Образа-Я позволило разработать и внедрить на формирующем этапе экспериментальной работы специальную психолого-акмеологическую модель, представляющую собой процесс овладения и конгруэнтного использования педагогами акме-психологических технологий, а именно способов и средств создания условий для самопознания и саморазвития со стороны подростков на базе высокого уровня педагогического самоанализа и саморегуляции (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Афанасьева, М.Р. Битянова, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.А. Реан и другие авторы). Интегрированными показателями развитой психолого-акмеологической компетентности выступают в субъективном плане показатели высокого уровня развития отдельных компонентов психолого-акмеологической компетентности педагогов, в объективном плане – высокий уровень продуктивного развития Образа-Я в подростковых группах, связанный с созданием необходимых для этого условий со стороны педагогов.

Анализ результатов практической реализации разработанной модели в рамках психолого-акмеологического сопровождения образовательного процесса позволил сделать вывод о ее эффективности в решении задач развития отдельных компонентов психолого-акмеологической компетентности педагогов в актуализации продуктивного подросткового Образа-Я. Участие педагогов с низкими показателями отдельных компонентов психолого-акмеологической компетентности в специально разработанной и поэтапно реализуемой программе с применением психолого – акмеологических средств, приемов и техник, позволило вскрыть блокирующие механизмы психолого-акмеологического компетентностного развития и на данной основе существенно повысить показатели сформированности мотивационно – ценностного, операционально-технологического, рефлексивного и акмеологического компонентов. В свою очередь практическая реализация педагогами вновь приобретенных психолого-акмеологических компетентностей позволила эффективнее решать задачи, связанные с созданием соответствующих условий актуализации продуктивного подросткового Образа-Я.

Целенаправленное психолого-акмеологическое развитие выделенных компонентов психолого – акмеологической компетентности педагогов в ходе специально организованного психолого-акмеологического воздей-

ствия приводит к существенному возрастанию показателей структурированности, дифференцированности, временной интегрированности, принятия подросткового Образа-Я, а также к развитию его референтного показателя, связанного с тенденцией личности к самоактуализации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Цымзина С.В.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей "Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр", г. Владимир
svetatsy@mail.ru

В период модернизации профессионального образования наибольшую актуальность приобретают исследования, посвящённые изучению профессионального мышления. Интерес вызывают творческие специальности, в том числе и музыкально-исполнительская деятельность. Музыкальное мышление, представляющее собой творческий процесс, является неотъемлемой составляющей профессионального мышления музыканта-исполнителя. Творчество – важнейший компонент музыкально-исполнительской деятельности, заключающееся в умении музыканта-исполнителя реализовать в интерпретаторской концепции замысел композитора средствами исполнительского мастерства.

Специфика музыкального мышления заключается в интонационной природе музыкального искусства. Как отмечает Б.В. Асафьев «музыкальная мысль» выражается через интонирование: «Мысль, интонации, формы музыки – всё в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуковыраженной, становится интонацией, интонируется» [1; с. 211]. В процессе мыслительной деятельности происходит осмысление интонационной основы музыкального произведения в результате аналитико-синтетической деятельности, что ведёт к познанию сущности музыкального образа. Таким образом, усвоение музыкального произведения рассматривается как процесс интонирования [1; с. 222].

С.А. Томчук подчёркивает, что музыкальное мышление осуществляется на трёх уровнях: 1) эмоционально-чувственном уровне, направленном на характеристику эмоциональных состояний, ассоциативных видений; 2) рационально-логическом уровне, который характеризуется анализом акустических параметров музыкального произведения, его структурной орга-

низации и динамики развития музыкального образа; 3) духовно-ценностном уровне, предполагающем выявление духовно-ценностного смысла, закодированного в музыкальном образе [4; с. 55]. Учёный отмечает, что познание смысла музыкального произведения носит творческий характер. Наивысшим уровнем развития музыкального мышления является надситуативный характер [3; с. 398-399].

М.А. Кононенко, взяв за основу метод творческого конструирования художественных ситуаций Г.С. Тарасова и идеи П. Торренса, выделила продуктивный критерий креативности в музыкально-исполнительской деятельности, который включает в себя: 1) креативную ценность музыкального образа – оценивается на основании предложенного испытуемым названия музыки или краткого формулирования её содержания; 2) средства интерпретации музыкального образа – различные характеристики звучащей музыки, которые воплощают в себе исполнительский замысел, основываясь на логике музыкального образа; 3) итоговое исполнение музыкального произведения с точки зрения соответствия исполнительских действий воплощаемому музыкальному образу. Кроме того, она выделила процессуальный критерий креативности музыкально-исполнительской деятельности для оценки действий музыканта в процессе работы над музыкальным произведением [2, с. 119]. Эти положения были положены в основу созданной М.А. Кононенко методики, направленной на изучение музыкально-исполнительской деятельности.

Цель нашего исследования – изучить психологические характеристики музыкального мышления музыкантов-исполнителей на этапе обучения в музыкальном колледже.

В исследовании принимали участие 150 студентов Владимирского областного музыкального колледжа.

На разных этапах исследования использовались следующие методы: экспертная оценка, тестирование с применением методик: для диагностики эмоционально-чувственного уровня музыкального мышления использовалась методика «Партитурная транскрипция» В.Г. Ражникова [4, с. 94-98], для диагностики рационально-логического уровня музыкального мышления – «Экспериментальная деформация» Е.П. Крупника [4, с. 99-100]; для диагностики духовно ценностного уровня музыкального мышления – методика ценностного спектра Д.А. Лентьева [4, с. 100-101]; для диагностики музыкально-исполнительской деятельности использовалась «Методика изучения музыкально-исполнительской деятельности» М.А. Кононенко [2, с. 116-133]; методы математической статистики.

При помощи экспертной оценки педагогов нами было выявлено: 31.4% (47 человек) составляют успешные в музыкально-исполнительской

деятельности студенты, 39.3% (59 человек) - нестабильные, 29.3% (44 человека) – неуспешные.

В ходе исследования было установлено, что успешные в музыкально-исполнительской деятельности студенты на каждом этапе формирования музыкального образа и воплощения его в исполнительской концепции опираются на три уровня музыкального мышления, об этом свидетельствуют положительные корреляционные связи (по коэффициенту корреляции r -Пирсона) уровней музыкального мышления студентов-музыкантов с характеристиками музыкально-исполнительской деятельности (кроме оригинальности музыкального образа с эмоционально-чувственным уровнем) на довольно высоком уровне значимости ($p < 0.01$; $p < 0.001$).

Следовательно, данная группа студентов тонко чувствует различные эмоциональные состояния музыкального образа, опираясь на анализ композиции музыкального произведения. Духовно-ценностный уровень позволяет им глубоко постичь и раскрыть нравственную идею музыкального произведения.

У нестабильных в музыкально-исполнительской деятельности студентов выявлены следующие положительные корреляционные связи уровней музыкального мышления с характеристиками музыкально-исполнительской деятельности: эмоционально-чувственного уровня с креативной ценностью музыкального образа ($p < 0.05$) и оригинальностью музыкального образа ($p < 0.01$); рационально-логического уровня с креативной ценностью музыкального образа ($p < 0.001$), оригинальностью музыкального образа ($p < 0.05$) и успешностью музыкально-исполнительской деятельности ($p < 0.05$); духовно-ценностного уровня с креативной ценностью музыкального образа ($p < 0.05$), средствами интерпретации музыкального образа ($p < 0.05$) и успешностью музыкально-исполнительской деятельности ($p < 0.001$).

Нестабильным студентам не всегда удаётся постичь и раскрыть идею музыкального произведения, так как образная сфера недостаточно развита. При создании исполнительской концепции данные студенты используют менее насыщенную гамму средств интерпретации образного строя музыкального произведения.

Неуспешные в музыкально-исполнительской деятельности студенты отличаются бедными корреляционными связями уровней музыкального мышления с характеристиками музыкально-исполнительской деятельности. Установлены положительные связи оригинальности музыкального образа с эмоционально-чувственным ($p < 0.05$) и рационально-логическим уровнями музыкального мышления ($p < 0.05$); средств интерпретации музыкального образа с эмоционально-чувственным уровнем ($p < 0.01$).

Недостаточное развитие рационально-логического и духовно-ценностного уровней приводят к неумению сформировать адекватную исполнительскую концепцию. При создании музыкального образа данные студенты используют крайне мало перцептивных признаков, поэтому трудно говорить о закономерностях перцептивного содержания. Кроме того, затруднения неуспешных студентов при создании целостного музыкального образа связаны с трудностями в постижении особенностей развития композиции исполняемого музыкального произведения.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс создания исполнительской концепции успешных в музыкально-исполнительской деятельности студентов происходит на основе гармоничной работы левого и правого полушария головного мозга, то есть на основе образной и рационально-логической сфер. У нестабильных студентов доминирует рационально-логическая сфера. Для неуспешных студентов характерна опора при создании интерпретации музыкального произведения на образную сферу.

Литература

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 381 с.
2. Кононенко М.А. Соотношение общих и специальных компонентов музыкально-исполнительской деятельности / Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 232 с.
3. Томчук С.А. Развитие творческого мышления музыкантов // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 3 ч. Ч. III / Отв. ред. А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Российский фонд фундаментальных исследований, 2011. – С. 398-401.
4. Томчук С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки / Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 237 с.
5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

Раздел пятый
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ С ПОЗИЦИИ
ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ

**ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ
ПОДРОСТКОВ**

Акулова Т.Н., Каретникова Т.С.

Балашовский институт Саратовского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского, г. Балашов
foshina@rambler.ru, shashlovatatyana2009@yandex.ru

Современное общество со всем многообразием общественных и межличностных отношений подтверждает огромную значимость общения в общем развитии человека. Проблема общения и межличностных отношений занимает центральное место не только в психолого-педагогических исследованиях, но и в жизни каждого конкретного человека. Общение имеет огромное значение в развитии и становлении личности. Именно через общение с другими людьми человек развивает свои способности и качества, учится воспринимать и понимать других людей, находить компромисс в решении спорных вопросов.

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [3].

Проблема общения относится к числу важнейших для подростка сфер жизнедеятельности.

Подростковый возраст (от 10 – 11 лет до 15 лет) относится к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. В этот период формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения и происходит инициативная перестройка взаимоотношений с окружающими людьми. Основу таких преобразований составляет общение в процессе учебной и производственной деятельности, занятий спорта и творчеством.

Для подростка характерны две сферы общения: общение со взрослыми и общение со сверстниками. Эти сферы, выполняя общую социализированную роль, нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

В процессе общения со взрослыми происходит усвоение общественно значимых способов действий относительно окружающей действительности. Особый интерес представляет общение и взаимодействие подростка со сверстниками, которые во многом определяют его поведение и деятельность, а в дальнейшем влияют на развитие личностных качеств и социальных установок. Именно общение со сверстниками делает жизнь подростка эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее, дает ему незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе. Содержанием общения являются вопросы личностного взаимодействия, развития индивидуальности. Но не все в процессе общения и взаимодействия подростков происходит гладко. Возникают и проблемы в общении.

На современном этапе затруднения общения рассматриваются с разных позиций. В рамках общей психологии они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. Представители деятельности подхода выделяют две группы затруднений общения: мотивационные и операционные, которые в свою очередь проявляются в когнитивной, эффективной и поведенческой сферах. И.А. Зимняя в качестве основных областей затруднения подростка в общении, выделяет: этно-семиокультурный, статусно-позиционно-ролевой, индивидуально-психологические, возрастные, деятельностные и область межличностных отношений [2].

По мнению В.А. Кан-Калик, затруднения в общении – это «психологические барьеры», препятствующие нормальному общению и влияющие на деятельность субъектов. Эти затруднения, как считает А.К. Маркова, проявляются в форме остановки общения и невозможности его продолжения. Затруднения в общении, с которыми сталкивается человек, имеют позитивную и негативную функцию:

позитивная функция:

- а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);
- б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения, приобретение опыта).

негативная функция:

- а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднения или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки);

б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, уходу от общения)[4].

К факторам, вызывающим затруднения или «барьеры» общения относятся:

- индивидуально-психологические особенности (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие, личностные проявления);

- когнитивный стиль деятельности – это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн);

- низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга и на всю коммуникативную ситуацию;

- неблагополучные отношения в семье, проявляющиеся в непоследовательности и противоречивости воспитания;

- психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания;

- двигательная расторможенность, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью;

- тип нервной системы, темперамент;

- застенчивость (И.С. Кон);

- межличностные отношения, в основе которых лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения (И.С. Зимняя);

- доминирование того или другого личностного состояния у каждого из партнеров по общению [1].

Л.А. Поварницына, обобщив все факторы, вызывающие коммуникативные затруднения, выделила шесть групп трудностей общения. Это трудности:

- 1) связанные с неумением вести себя, незнанием, что и как сказать;

- 2) связанные с непониманием и неприятием партнера общения;

- 3) вызванные непониманием партнера общения, т.е. недостаточной сформированностью собственной перцептивной стороны общения;

- 4) связанные с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру;

- 5) вызванные общей неудовлетворенностью человека общением [5].

Несмотря на многочисленные причины, вызывающие затруднения в общении, необходимо вести работу как родителям, так и педагогам по активизации коммуникативного взаимодействия с подростком. Преодоление коммуникативных барьеров необходимо осуществлять за счет внутренних

факторов личности – роста ее самосознания и саморегуляции, рефлексии, внутреннего контроля, а также за счет внешних факторов, обусловленных благоприятной социально-психологической атмосферой в семье и эффективной деятельностью педагога.

Литература

1. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. – Новосибирск, 1997.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения ДОС. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте – Пособие для учителя. – М., Просвещение, 1983. –96 с.
5. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения. – М. 1987.

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 13-06-00707а)

Билык Е.В.

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, г. Ярославль

katussj@mail.ru

С научной точки зрения, рассматривая общество как систему взаимосвязанных элементов, актуальность приобретает вопрос о природе этой связи. Взаимодействие людей в социуме эксплицитно осуществляется посредством межличностной коммуникации или общения. Понятие «общение» в рамках отечественной теории деятельности, как отмечает А.А. Леонтьев, включает в себя не только межличностные отношения людей, но и общественные, безличные по своей природе отношения [5].

В человеческом обществе, общение представляет собой не только возможность развития личности, но и способ, с помощью которого индивид занимает определенную позицию в нем [1]. Следовательно, конструктивное общение представляется важной формой бытия личности. В связи с этим важно отметить коммуникативную компетентность, как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей, выступающих внутренними средствами ориентировки и регуляции коммуникативных действий с целью установления, поддержания и развития эффективных контактов с другими людьми в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия [4].

Остановимся подробнее на наиболее острых и противоречивых ситуациях человеческого общения, а именно, конфликтах. Конфликт, вслед за Б.И. Хасаном, мы будем рассматривать как специально организованное взаимодействие, которое позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия [7]. Следовательно, для конструктивного разрешения конфликтной ситуации необходимы: умение распознавать конфликт, удерживать воплощенное в нем противоречие, владение способами его регулирования и разрешения, а так же умение, уровни, стороны, умения, характеристики данной компетентности.

Конфликтную компетентность, опираясь на работы М.М. Кашапова, мы рассматриваем как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать [6]. Наше исследование направлено на изучение конфликтной компетентности личности и ее структурных компонентов.

Конфликтная компетентность, являясь частью коммуникативной компетентности, включает в себя, как отмечает Л.М. Митина, две тенденции. Нормативную – как усвоение социально заданных норм и эталонов; личностно-творческую – как конструирование норм в процессе общения, исходя из ориентации участников в себе, в партнере, в ситуации [3]. Таким образом, помимо умений и навыков, структура конфликтной компетентности включает определенные личностные качества, стремления, потребности.

Исследователи по-разному рассматривают содержание структуры конфликтной компетентности личности. Так, например, М.В. Башкин выделяет мотивационный, регулятивный и когнитивный компоненты. О.В. Пашкова предложила модель конфликтной компетентности, включающей базовый компонент (личностные качества, адекватная самооценка); когнитивный компонент (знания); поведенческий компонент (выбор стратегии) [3]. Наряду с указанными компонентами ученые выделяют уровни, стороны, умения, характеристики конфликтной компетентности.

С методической точки зрения обнаруживается нехватка инструментария для исследования, данного феномена. А так же недостаточность эмпирического обоснования теоретических концепций, рассматривающих структурные компоненты конфликтной компетентности.

Формирование конфликтной компетентности происходит на протяжении всего жизненного пути личности. Наиболее ярко этот процесс переживается в подростковом возрасте. Как отмечает Б.И. Хасан, к концу подросткового периода формируются два механизма: сближение как цен-

ность и создание себя для достижения этой ценности [7]. Основываясь на том, что пубертатный период является сензитивным для развития конфликтной компетентности, можно предположить, что в юношеском возрасте данная компетентность принимает черты целостного образования, при этом представляет собой открытую к изменениям систему.

Исходя из вышесказанного, одной из задач исследования стало изучение представлений студентов разной профессиональной направленности о конфликтной компетентности личности. Для этого была разработана авторская анкета, направленная на выявление представлений о данном феномене и его составляющих. На основании проведенного теоретического анализа были выделены 76 элементов, объединенных в следующие группы: потребности, регуляция поведения, распознавание признаков конфликтной ситуации, характеристики личности. Также использовался опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) [2]. В исследовании приняли участие 120 человек, студенты математического факультета (60 человек) и факультета психологии (60 человек) Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, в возрасте от 18 до 21 года.

Испытуемые определяют конфликтную компетентность как умение разрешать противоречия, сформированность навыков конструктивного разрешения конфликта, наличие знаний о стратегиях конструктивного разрешения конфликтов. Студенты факультета психологии так же отметили умение управлять конфликтом и адекватное реагирование на конфликт.

Студенты, изучающие формальные науки, как наиболее важные элементы отмечают: умение находить компромисс, умение избегать конфликты, самоконтроль, опыт социального взаимодействия, умение распознать противоречие и собственно начало конфликта. Доминирующие элементы структуры конфликтной компетентности в данной группе: саморегуляция, волевые качества личности и личный опыт. А значит, для конструктивного разрешения конфликта личность должна контролировать собственное поведение при решении задач, которые она принимает в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками, осуществлять сознательный выбор способов саморегуляции. Человек, имеющий опыт конструктивного разрешения конфликтов, будет более эффективен в решении значимых противоречий. Полученные данные подтверждают и результаты опросника. Выявлено, что доминирующий тип реагирования у 43% испытуемых – уход, подразумевающий неумение субъекта использовать свой опыт, использование формальных признаков решения проблемы, а не внутренних детерминант личности. У 35% студентов ведущий тип реагирования – разрешение, которое предполагает пассивное принятие стороны партнера. У

22% группы – агрессия, т.е. при решении противоречий человек выбирает непродуктивные, порой агрессивные способы, редко берет на себя ответственность и признает вину.

Что касается второй группы студентов, изучающих науки гуманитарные, то, в качестве наиболее значимых элементов были отмечены: саморегуляция, самоконтроль, знания о конфликтах, креативность, коммуникабельность, адекватная самооценка, целеустремленность, мотивация и ценности личности. В качестве доминирующих элементов структуры, выделяются: личностные качества, мотивация, знания о конфликтах. Наблюдается тенденция присвоения наибольшей значимости внутреннему содержанию личности, в отличие от ситуативных признаков. Предполагая, что личность, имея определенные качества, ведущий мотив – достижение успеха, представления о конфликте как о положительном явлении, способна наиболее эффективно разрешать конфликтные ситуации. Можно предположить, что испытуемые данной группы склонны контролировать свое поведение, подчинять свои действия поставленным целям, имеют адекватные представления о происходящем, умеют устанавливать и сохранять позитивные контакты в общении, готовы генерировать принципиально новые идеи, при этом, деятельность соответствует признанным ценностям. По результатам опросника, большая часть испытуемых данной группы (60%) имеет ведущий тип реагирования – разрешение, т.е. рациональное разрешение противоречий, принятие ответственности, стремление отстаивать собственную точку зрения, при этом, прислушиваясь к партнеру. У 22% тип реагирования – уход, подразумевающий, что личность не принимает ответственность, разрешение ситуации перекладывает на партнера, проявляет склонность к избегающему поведению. 18% группы чаще реагируют на конфликтную ситуацию агрессивно, это недоверчивые люди, они редко идут на компромиссы, пытаются директивно влиять на окружающих, может, открыто проявлять негативные переживания в процессе взаимодействия.

Подводя итоги, можно отметить, что конфликтная компетентность понимается студентами как наличие у человека умений и навыков конструктивного разрешения конфликтов, а также знаний о стратегиях поведения в конфликте. Среди наиболее важных составляющих конфликтной компетентности выделяются саморегуляция, волевые качества, знания о конфликтах, личностные качества, опыт и мотивация.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2007.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000.
3. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2010.

4. Кашницкий В. И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладающего поведения личности // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
5. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975.
6. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2012.
7. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Буянкина М.А., Онуфриева В.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

buhome@meil.ru, vevilia@mail.ru

Концепция «психологии отношений личности» В.Н. Мясищева определяет личность как систему отношений, которая опирается на различные социальные связи личности. При этом личность формируется в процессе множества социальных взаимодействий, многообразных межличностных отношений, определяющих структуру личности, ее направленность, уровни развития, характерологические черты, в конечном счете, формирующие отношения к обществу, своей деятельности, самому себе, окружающим людям и т.п. В.Н. Мясищев пишет, что «личность – это активный субъект, который не только формируется окружающей средой, но и формирует ее в процессе своей деятельности» [6, с. 7].

Имеющаяся система отношений личности будет определять восприятие окружающего мира, способы и приемы оценки информации о социальном и профессиональном окружении и самое главное эта система будет обуславливать способы реагирования на различные стрессовые и профессиональные фрустрирующие ситуации, одним из следствий которых является феномен психического выгорания.

Рассматривая процесс трудовой деятельности, В.Н. Мясищев различал уровни отношения к труду – от высокого дифференцированного до утилитарного. Им выделены факторы, нарушающие процесс профессиональной деятельности: недостаточность мотивации к этому виду деятельности; отсутствие профессиональных навыков и необходимого уровня развития и образования; низкие нервно-психические возможности совладания с профессиональным стрессом [6, с. 7].

В таком понимании проблема отношения к трудовой деятельности может быть соотнесена с феноменом психического выгорания. Современное представление этого подхода обнаруживаются в работах ряда авторов: Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова [3, с. 29], В.Е. Орел [8], Т.И. Ронгинская [9, с.86], В.А. Бодров [2], Л.В. Куликов, О.А. Михайлова [5]. Обобщая точки зрения авторов можно утверждать, что психическое выгорание является следствием рабочих стрессов, т.е. отрицательных, длительных психологических переживаний опосредованных «межличностными коммуникациями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью» [3, с. 29].

Условием развития выгорания является длительный профессиональный стресс, с которым личность не может совладать, поскольку он превышает ее адаптационные ресурсы. Довольно часто процессы выгорания не ограничиваются профессиональной сферой, развитие выгорания окрашивает всю жизненную ситуацию человека, изменяя отношение не только к процессу профессиональной деятельности, но и к ближайшему социальному окружению [4, с.145].

Таким образом, концепция «психологии отношений личности» В.Н. Мясищева вносит свой вклад в понимание процессов, сопровождающих психическое выгорание, в части возникновения и развития межличностных отношений как одной из его составляющих.

Как следует из представленных выше положений об изменении содержания отношений личности к различным аспектам жизнедеятельности, можно утверждать, что выгорающие сотрудники будут иметь отличающиеся отношения, по сравнению с не выгорающими.

Эмпирическая проверка данного предположения проводилась в профессии субъект-субъектного типа, отличающейся значительным риском развития психического выгорания. В исследовании принимали участие стоматологи областной поликлиники г. Владимира. Предпосылками психического выгорания для них являются личная ответственность за результаты труда, высокая и постоянная психоэмоциональная нагрузка, необходимость экстренного принятия решений. Профессиональная деятельность стоматологов предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс и несет в себе потенциальную угрозу развития синдрома психического выгорания.

Анализ результатов показывает, что низкий уровень выгорания по «ПИ» (психоэмоциональное истощение) наблюдается у 25% сотрудников. Они полны оптимизма и энергии, могут продуктивно работать длительное время, активны в контактах с окружающими людьми, и нацелены на решение проблем своих пациентов и коллег. Высокий уровень выгорания по

«ПИ» наблюдается у 16% сотрудников. Имеется чувство усталости и эмоциональной пустоты, депрессивного настроения, отсутствует желание идти на работу. Во взаимодействии с коллегами и пациентами появляется раздражительность и холодность. Могут наблюдаться симптомы нарушения физического здоровья.

Низкий уровень выгорания по «Д» (деперсонализация) у 23% сотрудников. Они нацелены на взаимодействие с окружающими людьми, имеют обширные контакты с пациентами и коллегами. Их собственные оценки окружающих людей отличаются дифференцированностью и адекватностью. Они охотно принимают проблемы окружающих на себя и стремятся помочь в их разрешении. Высокий уровень выгорания по «Д» наблюдается у 23% медицинских работников. Отсутствует желание взаимодействовать с окружающими людьми. Это проявляется в уменьшении количества контактов с коллегами, появлении чувства раздражительности и нетерпимости при общении с пациентами и коллегами, их восприятии только с негативных позиций. Равнодушие к бедам и проблемам своих пациентов и коллег сопровождается отсутствием интереса к мнениям окружающих о своей собственной личности.

Низкий уровень выгорания по шкале «СПЭ» (самооценка профессиональной эффективности) наблюдается у 32% сотрудников. Они отличаются включенностью в работу, заинтересованы в результатах своего труда и в постоянном совершенствовании своего профессионального мастерства. Высокий уровень выгорания по шкале «СПЭ» наблюдается у 22% сотрудников. У них отсутствует интерес к работе, что говорит о снижении творческой активности профессионала и продуктивности его работы. Они не заинтересованы в результатах своего труда, не стремятся к совершенствованию своей профессиональной деятельности, низко оценивают успешность собственной работы и степень профессиональной компетентности, считают, что исчерпали себя как профессионалы.

Общий уровень психического выгорания «ИПВ» показывает, что низкий уровень наблюдается у 16% сотрудников; средний уровень у 61%; высокий уровень выгорания наблюдается у 23% сотрудников. Анализ средних результатов показывает, что наибольший уровень выгорания имеется по шкале деперсонализация. По шкалам психоэмоциональное истощение и самооценка профессиональной эффективности уровень выгорания одинаков.

В соответствии с установленными уровнями психического выгорания среди сотрудников выделены две группы – выгоревшие и невыгоревшие стоматологи. В первую группу – выгоревшие – вошли сотрудники, уровень выгорания которых выше средней нормы. Во вторую группу – невыгоревшие – вошли сотрудники, уровень выгорания которых ниже средней нормы.

У выгоревших сотрудников наблюдаются проблемы в области межличностных отношений и в области самовосприятия. Они испытывают негативные чувства к окружающим вне дома и считают, что окружающие не достаточно хорошо к ним относятся. Они сомневаются в своей компетентности, у них преобладает мнение, что в прошлом они были лучше, да и сама их прошлая жизнь была лучше той, которой они живут сейчас.

В группе *невыгоревших* сотрудников отрицательных и нейтральных сфер не выявлено, во всех сферах они показывают более положительное отношение. Достаточно оптимистично относятся к своему будущему и имеют меньше проблем в отношении с друзьями и коллегами. На фоне благополучных отношений выделяется сфера отношений с руководством, в которой наблюдается некоторая напряженность, также у них наблюдается склонность к страхам и опасениям.

Итак, выгоревшие сотрудники обладают дисгармоничной системой отношений. В то время как у невыгоревших система отношений достаточно гармонична. Выгоревшие медицинские работники более негативно воспринимают свои отношения с окружающими, плохо думают о себе, неуверенны в своем будущем. В их речи преобладают слова, имеющие негативную окраску. В то время как невыгоревшие медицинские работники более позитивно воспринимают окружающий мир, себя и свое будущее. В их речи преобладают слова с положительной эмоциональной окраской.

Литература

1. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников // Ярославский психологический вестник. – Вып.11, 2004. – С.96-99.
2. Бодров В.А. Информационный стресс. М., 2000
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е издание. – СПб: Питер, 2008. – 338 с. ISBN 5-91180-891-4
4. Гришина Н.В. Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – С.143-156.
5. Куликов Л.В., Михайлова О.А. Виды трудового стресса// Психология психических состояний. Вып. 3 / Под ред Прохорова О.А. Казань, 2001
6. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека // В кн. В.Н. Мясищев «Психология отношений», М. –Воронеж, 1995 с. 352
7. Орел, В.Е., Сенин, И.Г. Опросник психического выгорания для работников социальных профессий. Руководство. НПЦ «Психодиагностика». – Ярославль, 2005. – 12 с.
8. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т.23. – № 3. – С.85-95.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В ЖИЗНЕННО ЗНАЧИМЫХ СИТУАЦИЯХ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ваганова Ю.С.

Ивановский Государственный Университет, г. Иваново

vaganova.youliya@yandex.ru

В условиях многосистемной жизненной активности личность постоянно находится перед необходимостью принятия решений, в том числе в жизненно значимых ситуациях, чаще всего связанных со значимыми межличностными отношениями. Процесс принятия решения в сфере значимых межличностных отношений приобретает сложный характер, требующий учета эмоционально-когнитивных особенностей личности.

Существующие психологические исследования, посвященные проблеме принятия решений, по большей части касаются сферы управления и практически не затрагивают принципиально важных решений, принимаемых личностью. Рассмотрение процесса принятия решения с позиций зарубежной и отечественной психологии позволит в некоторой степени определить современное состояние исследуемой проблемы.

Процесс принятия решения в свете психодинамического направления в целом представляется достаточно болезненным, поскольку нередко может сопровождаться невротическим конфликтом личностных структур. Большое значение придается бессознательной сфере личности и опыту раннего детства. Важное значение в процессе принятия решения могут иметь такие психологические защиты, как изоляция, интеллектуализация, рационализация, поскольку они связаны с отделением эмоций от когнитивных процессов.

Рассматривая процесс принятия решения с позиций аналитической психологии К. Юнга, отметим его связь с психологическим типом личности субъекта принятия решения (сенсорный, мыслительный, этический или интуитивный), а также влияние на данный процесс архетипов.

А. Адлер и Э. Фромм делают акцент на ценностях личности, но до этих подходов активная позиция личности при принятии решения не акцентируется. При этом роли эмоционального и когнитивного компонентов в структуре процесса принятия решения четко не прослеживаются, чувственное переживание процесса основывается на ощущениях «удовольствия-неудовольствия» и чувстве тревоги.

В рамках бихевиоризма процесс принятия решения в жизненно значимой ситуации анализировать сложно, так как он носит внутренний характер, не может быть сведен к автоматической реакции личности на сти-

мул. Промежуточное психологическое звено (в нашем случае это может быть эмоциональная и когнитивная работа по принятию решения) позволяет ввести концепция необихевиоризма (Э.К. Толмен, К.Л. Халл). Использование опыта других людей в процессе принятия решения учитывается в подходе социального научения А.Бандуры. Но в целом процесс принятия решения в жизненно значимой ситуации представляется гораздо более сложным, нежели его можно проанализировать в рамках бихевиоризма. [2; 6]

В рамках транзактного анализа Э.Берна подчеркивается связь процесса принятия решения с «эго-состоянием» личности и ее «жизненным сценарием». Данные базовые понятия важны для анализа процесса принятия решения, но неясно, как именно при принятии решения личность может управлять своими состояниями и способствовать позитивному изменению «жизненного сценария» [1].

Когнитивная психология уделяет основное внимание познавательным структурам психики, логическим способностям. А. Эллис и А. Бек выделили ряд иррациональных идей и логических ошибок, которые ведут к эмоциональным нарушениям и могут затруднить процесс принятия решения. Когнитивная психология открывает большие возможности для анализа логического аспекта (аспекта «разума» в противовес чувствам) в процессе принятия решения, однако вопрос его первичности по отношению к эмоциям остается открытым, и сам феномен эмоционального реагирования в процессе принятия решения сторонники когнитивной психологии анализу не поддают.

К. Роджерс и Ф. Перлз сходились во мнении о том, что наиболее правильное решение исходит из внутреннего ощущения «я поступаю правильно», когда человек доверяет мудрости своего организма, а не полагается на социальные нормы и прошлый опыт. К. Роджерс назвал это «организмическим доверием». Максимальное осознание себя и своей ведущей потребности в актуальный момент времени – важнейшее условие принятия эффективного решения с точки зрения гештальт-подхода.

Гуманистические психологи признают активную позицию личности в процессе принятия решения. Они опираются на высшие понятия, раскрывающие человеческую сущность (свобода и ответственность, ценности, смыслы), которые при исследовании жизненно значимых ситуаций, вероятнее всего, будут ключевыми. Однако гуманистическими психологами не анализируется взаимосвязь эмоционального и когнитивного компонентов в структуре процесса принятия решения, а феномен «организмического доверия» (К. Роджерс, Ф. Перлз), основанный на внутреннем ощущении «я поступаю правильно», и вовсе может исключать когнитивный аспект.

Утверждая свободу личности от внешних влияний и ее способность к самодетерминации, гуманистическая психология не акцентирует внимания на факторах микро- и макросреды, значимых для личности в процессе принятия решения [2; 6].

Систематическое изложение проблем, связанных с процессом принятия решений, первым в отечественной психологии представил Ю. Козелецкий в своей книге «Психологическая теория решений». Автор рассматривает феномены риска, процесса прогнозирования, алгоритмических стратегий выбора, групповых решений и другие аспекты процесса принятия решения. Однако Б.В. Бирюков и О.К. Тихомиров, допуская, что с принятием решения могут быть связаны любые акты выбора, в том числе интуитивного, указывают, что концепцию Ю. Козелецкого можно охарактеризовать как психологическую теорию рассудочно-логических решений [3].

В свою очередь, О.К. Тихомиров в своих исследованиях мышления подчеркивает его сложность, недостаточность «информационных», «системных», «когнитивных» подходов для его изучения, необходимость обращения к таким обобщенным терминам, как «интуиция» и «творчество» (на интуитивные решения как неосознаваемый компонент в структуре творческого мышления указывал также Я.А. Пономарев).

Современное состояние психологии принятия решений и риска изложено в работе Т.В. Корниловой, которая анализирует психологические и непсихологические модели принятия решения. При этом Т.В. Корнилова подчеркивает, что необходимым этапом развития психологии принятия решений стала интеграция знаний, складывающихся в различных областях [4].

В структурно-функциональной модели самореализации Л.А. Коростылевой принятие решения предстает как процесс, связанный с блоками «Хочу» (интересы, желания, влечения, аутентичность), «Могу» (самопознание, самоотношение, самооценка) и «Надо» (саморегуляция, конативная сфера, социальный запрос). Также на процесс принятия решения влияет антиципация, во многом обусловленная прошлым опытом, и апперцепция [5].

Краткое обращение к отечественному опыту исследований процесса принятия решения позволяет сделать вывод о том, что совершаются попытки систематизации имеющихся моделей принятия решения, анализа различных аспектов этого процесса, осознаваемых и неосознаваемых его компонентов. Важно обратить внимание на то, что классификации ситуаций принятия решений практически отсутствуют, а между тем ситуация накладывает свою специфику на процесс принятия решения. Процесс при-

нятия решения в интересующих нас жизненно значимых ситуациях как отдельный процесс не рассматривается, в то время как именно такие ситуации являются наиболее сложными и решающими в жизни человека.

Таким образом, начальная попытка анализа некоторых зарубежных и отечественных психологических подходов к процессу принятия решения позволяет нам выявить две проблемы. Первая из них заключается в том, что на настоящее время не существует общей модели принятия решения, учитывающей в полной мере все компоненты этого процесса и факторы, на него влияющие. Вторая проблема состоит в недостаточности исследований процесса принятия решения в жизненно значимых для личности ситуациях. Эти направления определяют перспективы дальнейшего исследования.

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Эксмо, 2009. – 576 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. –336 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
5. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2009. - 607 с.

ОТНОШЕНИЕ ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РОДИТЕЛЯМ

Великова С.А.

Владимирский государственный университет, г. Владимир
psyho-vlgu@mail.ru

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой проблемой психологической науки и практики. Роль гендерных стереотипов в детско-родительских отношениях можно проследить в работах отечественных психологов И.С. Клецина, И.С. Кона, В.С. Мухиной и др. Родительская роль специфицирована в соответствии с полом ребёнка, что находит отражение в различных социальных ожиданиях и нормативах поведения, предписываемых обществом. Выявленные особенности отношения ребенка к родителям дают ключ к пониманию механизма воздействия на эти отношения и на дальнейшее развитие личности ребенка.

Цель исследования: определить отношение девочек 5-6 лет к родителям.

Выборка испытуемых: 14 девочек, посещающих ДООУ № 83 г. Владимира.

Методы исследования: наблюдение за поведением и деятельностью ребёнка, методика Р. Жилия «Фильм – тест», метод беседы с ребёнком.

Результаты исследования, полученные по методике Р. Жилия, показали, что у девочек старшего дошкольного возраста доминирует отношение к матери (7.42 ± 1.37 балла) над отношением к отцу (5.28 ± 0.1 балла). Средний балл показателей «отношения к родителям» составляет 4.12 ± 0.55 балла. Показатель, характеризующий отношение к другим значимым взрослым родственникам (дедушкам, бабушкам, тетям, дядям) был равен 2.57 ± 0.48 балла, что указывает на еще более низкую значимость взрослых для данной выборки девочек. Еще меньшую значимость представляют братья и сестры в семьях испытуемых (1.14 ± 0.14 балла).

Отзывы девочек о совместной деятельности со своими родителями соответствуют среднему баллу 4.28 ± 0.26 балла при наибольшем 5 баллов и наименьшем 3 балла.

Выше приведённые результаты исследования согласуются с результатами наблюдения за поведением испытуемых, так и высказываний девочек о взаимоотношениях с родителями. Так, девочки предпочитают общаться и быть ближе к маме, чем к отцу. Отзывы об отце имеют для девочек меньшее значение, чем помощь своим родителям по дому.

На отношения матери и дочери существенное влияние оказывают положительные отзывы дочери о своей маме, то есть, чем больше и лучше девочки отзываються о своих мамах, тем ближе и крепче их отношения ($r=0.92$ при $p<0.01$).

Исследования показали, что доброжелательное отношение между ребёнком и родителями складывается при наличии у ребёнка аккуратности, отсутствия детской агрессивности ($r=0.68$ при $p<0.05$).

Установлено, что отношение девочек к родителям влияет отношение девочек к близким родственникам: позитивное отношение к другим родственникам снижает отношение к родителям ($r=-0.68$ при $p<0.05$).

Выявлено, что любознательность девочек существенно зависит от совместной деятельности с родителями ($r=0.84$ при $p<0.01$).

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Волкова Ю.А.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Украина, г. Киев
volkovy2009@yandex.ru

Социально-экономические, политические процессы, которые происходят в современном обществе, имеют неоднозначное влияние на становление личности в юношеском возрасте. На этом возрастном этапе молодые люди находятся перед проблемой выбора жизненных ценностей, происходит их личностное и профессиональное самоопределение. Они пытаются сформулировать внутреннюю позицию в отношении себя, в отношении других, в отношении мира в целом.

Становление личности в юношеском возрасте связано с формированием мировоззрения, становлением специалиста определенной профессиональной сферы, построением планов на будущее. В юношеском возрасте из разрозненных представлений выстраивается четкая система ценностей, взглядов, убеждений, которые в дальнейшем будут определять активность личности. Усвоенные моральные принципы постепенно становятся руководством к действию.

Негативные проявления современной жизни, среди которых безразличие, жестокость, желание спрятаться от реальности, переориентация человека исключительно на удовлетворение собственных потребностей являются свидетельством некоего обесценивания традиционной системы ценностей, изменения жизненных приоритетов в обществе. Поскольку психология ориентирована на гармоничное развитие личности, то актуальным становится изучение тех моделей поведения, которые человек выбирает как образец в процессе собственного становления и развития личности.

По мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей одним из основных механизмов формирования личности является идентификация. Дать однозначное определение данному понятию сложно. В психологической литературе феномен идентификации рассматривается в контексте теорий личности, социализации, группового развития. По мнению ряда исследователей (Э.Эриксон, Э. Фром, А. Бандура, В. С. Мухина, О. Н. Ичанская и др.) идентификация обеспечивает процесс становления самосознания, в основе которого лежит отождествление с определенной моделью или образцом, принятие его ценностей, норм, установок, собственных ему форм поведения.

Значение идентификации для процесса социализации личности рассматривали В.С. Мухина, Ю.Н. Орлов, Р.Л. Кричевский и др. Исследователи утверждают, что идентификация играет важную роль для взаимопонимания личностей в процессе их взаимодействия. Идентификация обеспечивает постановку субъектом себя на место другого человека через углубление, перенесение в его внутренний мир с его пространственными, временными и смысловыми координатами. Она выступает основополагающим механизмом социализации [2].

Кроме выше указанного изучаемый феномен дает возможность личности осознать свою принадлежность к определенным социальным группам. Идентификация представляет собой процесс принятия индивидом социальной роли при вхождении в социальные группы [10]. Идентификация позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает соответствующее поведение [4].

Обобщив существующие определения изучаемого понятия, можно рассматривать его как процесс уподобления субъектом себя значимому другому на основе установления с ним эмоциональной связи, принятие его норм, ценностей, моделей поведения [9].

Основываясь на положения системного подхода, идентификацию следует рассматривать как совокупность отдельных составляющих этого механизма, его компонентов и связей между ними. Опираясь на научные взгляды А.В. Скрипченко и Л. В. Ключек, мы рассматриваем идентификацию как динамический процесс с четырехкомпонентной структурой, которая включает информационный, мотивационный, операционный и эмоциональный компоненты.[2,10]

Информационный компонент включает в себя использование субъектом знаний об общечеловеческих ценностях, о ценностях объекта идентификации, о собственных ценностях и определение круга значимых личностей, которые выступают объектами идентификации. Мотивационная составляющая проявляется в стремлении субъекта идентификации к общению и подражанию другим его участникам. Операционная составляющая включает в себя сопоставление одного объекта с другим на основе некоторых признаков или качеств. Эмоциональная составляющая рассматривается как результат самоотождествления одного человека с другим или группой людей на основе установления с ними эмоциональной связи, включение их в свой внутренний мир, принятие их норм и ценностей [2].

Анализ психологической литературы показал, что современная наука не обращала достаточно внимания на изучение особенностей иден-

тификации современной молодежи. А этот вопрос является достаточно важным, поскольку именно на этом возрастном этапе среди всей осознанной информации происходит выбор того, что будет влиять на осмысление молодыми людьми своего места в жизни и определять особенности взаимодействия с окружающими. Содержательной основой механизма идентификации является информационный компонент. Что и обусловило интерес к его изучению на данном этапе исследования.

Использование психодиагностической методики «Кто Я?» М.Куна и Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) позволило изучить смысловые идентификационные характеристики личности и проанализировать особенности собственного восприятия человеком самого себя [8]. Полученные результаты мы интерпретировали по следующим критериям: личностной идентификации (проявляются через набор идентификационных характеристик, которые дают возможность человеку стать тождественным самому себе), социальной идентификации (проявляется через отнесение человеком себя к определенным группам, переживание группового членства) и временного аспекта идентификации(дает возможность определить перспективы, планы в разных сферах жизни).

Как показали результаты изучения в идентификационных характеристиках молодых людей преобладают те, которые связаны с изучением собственного внутреннего мира (личностные качества, особенности мировоззрения), а наиболее актуальной сферой интересов является будущая профессия (например: внимательная, понимающая, справедливый, лентяй, романтик, оптимист, психолог, юрист и др.).

Основу социальной идентификации составляют семейные роли, а также место в системе социальных взаимоотношений (например: дочь, жена, внук, брат, лидер, душа компании, друг и др.).

Присутствие в ответах респондентов временных идентификационных характеристик дает возможность оценить временную интегрированность личности. Анализ ответов показал, что большая часть испытуемых ориентируется на определение своего будущего (через создание семьи или профессиональную деятельность).

Использование методики «Исследование личности биографическим методом» [7] позволило определить особенности социальной ситуации развития личности, ценностные ориентации, интересы, круг общения, социальную активность личности. Для большинства испытуемых значимыми другими выступают ровесники и старшие. В значимых личностях молодые люди ценят их моральные качества и способность к самоутверждению как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований мы связываем с изучением всех структурных компонентов идентификации и определением влияния идентификации на формирование самосознания современной молодежи.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие. – М.:Аспект Пресс,2000. – 288 с.
2. Клочек Л. Розвиток процесів ідентифікації та відособлення в підлітковому та ранньому юнацькому віці. Дисертація на здобуття вчен. ступ. канд.. психол. наук. –К., 2005. – 256 с.
3. Левицький В.С. Ідентифікація як спроба віднайти себе. // Наука. Релігія. Суспільство., 2008. - № 1, - С.66 - 72
4. Москаль Ю. Ідентифікація та ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу.// Психологія і суспільство, 2006. - № 1, - С. 96- 113
5. Мухина В.С. Проблемыгенезиса личности.- М., 1985. – 104 с
6. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. – М.: Просвещение, 1987. – 224с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А.А. Крылова С.А. Маничева. – Спб.: Питер, 2003. – 560 с.
8. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. - С.82-103.
9. Семиченко В.А. Психология личности.– К.: Издатель Ешке О.М., 2001. – 427 с.
10. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого – педагогічніосновинавчання. – К.: Український Центр духовноїкультури, 2005. – 712 с.
11. Столин В. В. Самосознаниеличности. М.: Изд-воМоск. ун-та, 1983. — 284 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТА К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ИСКУССТВА

Глазков В.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

vvgs@hush.ai

Традиционно отношение личности к произведениям искусства принято рассматривать как эстетические отношения. Отметим наиболее важные характеристики данных отношений. Во-первых, эстетическое отношение имеет четко выраженный нравственно-духовный характер; оно динамично, рождается, формируется в процессе всей социокультурной деятельности человека. Во-вторых, эстетическое отношение обязательно страстно, личностно окрашено, выражает глубину и интенсивность переживаний человека. Уместно вспомнить Аристотеля, который говорил, что если наука начинается с удивления, то искусство - с впечатления. В-третьих, эстетические отношения отражают не сам объект, а отношение

субъекта к объекту. Эстетическое отношение - форма интерпретации взаимосвязи человека и мира через призму Красоты, проявляющая себя в эмоционально переживаемых и художественно оцениваемых чувственно-образных формах.

Структура эстетического отношения представляет собой взаимодействие субъектных и объектных компонентов. Субъектом эстетического отношения является человек как носитель эстетического сознания. Эстетическое, выражая способ бытия человека в культуре, не является генетически укорененным, а отражает процесс формирования человека как субъекта духовно-практической деятельности, способного оценивать и трансформировать мир в соответствии со своими представлениями о красоте. Поэтому субъект эстетического отношения *процессуален*, рассматривается не как ставший, а становящийся, т.е. находящийся в постоянном процессе эстетического совершенствования. Отмеченная процессуальность субъекта задается посредством триады категорий «эстетическое восприятие (ощущение)» - «эстетический вкус» - «эстетический идеал».

Традиционно под объектом понимается то, на что направлена человеческая активность; это - окружающий человека мир. Эстетический объект - это не мир в его естественно-природной данности, это сознательно созданный, т.е. искусственный мир, структурированный по законам Красоты. Эстетическое отношение имеет четко выраженный нравственно-духовный характер; оно динамично, рождается, формируется в процессе всей социокультурной деятельности человека.

В других определениях структуры эстетического отношения также подчеркивается дуализм эстетического суждения и эстетического созерцания (Н.П. Клещевникова) [1].

Таким образом, все авторы подчеркивают процессуальность и динамичность отношения к произведениям искусства. Другой характеристикой отношения к произведениям искусства является их двойственность, единство оценочного (стремящегося к объективности) и созерцательного (стремящегося к субъективизму) компонентов.

Целью нашего исследования стало выявление отношения личности к произведениям искусства. Пробразом способа оценки отношения к художественному творчеству послужила статья Г.С. Альтшуллера «Краски для фантазии», в которой приводится шкала оценки научно-фантастической литературы. (Г.С. Альтшуллер, 1991). Уровни развития идеи таковы:

1. Идея (ситуация, сюжет) представлена «как есть», в своём исходном, «классическом» варианте..
2. Прототип изменен, но нет качественно новой идеи.
3. Прототип изменен так, что появляется качественно новая идея.

4. Новая идея, не имеющая близких прототипов в данном виде искусства.

Стимульным материалом служили шесть «подборок» (литература, музыка, живопись, архитектура, театр, балет) коротких произведений классического искусства, или их законченные по смыслу фрагменты. Четыре произведения, составляющие каждую «подборку» были объединены общей художественной идеей, которая развивалась в соответствии с вышеназванными уровнями. Каждое произведение оценивалось по двум критериям: ценность для личности испытуемого и оценка его качества, совершенства исполнения. Обе оценки давалась по 11-тибалльной шкале от -5 до +5. По окончании восприятия испытуемым предлагалось оценить данные произведения в соответствии со списком «бытийных ценностей» А. Маслоу.

Каждое из произведений предлагалось оценивать в течение временного периода, разделённого на шесть этапов. Первый – предполагаемое впечатление от данного произведения (автор произведения, его название и исполнитель сообщались испытуемым заранее). Второй – впечатление от начала произведения (давалось после $\frac{1}{4}$ от общей длительности произведения). Третий – в середине произведения ($\frac{1}{2}$ от общей его длительности). Четвёртый – в момент кульминации большинства сценических произведений ($\frac{3}{4}$ от общей длительности). Пятый – сразу после завершения восприятия произведения. Наконец, шестая оценка делалась через 20-30 минут после его восприятия, после переключения внимания испытуемых на другие виды деятельности.

Испытуемыми являлись две группы студентов-бакалавров направления подготовки «художественное образование с дополнительной подготовкой в области эстрадного вокала» очной и заочной форм обучения Института искусств и художественного образования. Группы были примерно равны по половому составу (80% студентов составляли девушки). Различия касались возраста испытуемых и их профессионального опыта. Заочники были в среднем на 9.3 года старше очников и, в отличие от них, имели богатый опыт преподавания эстрадного вокала.

Полученные данные подвергались математико-статистическому анализу, главным образом, при помощи алгоритма построения максимального корреляционного пути по методу Л.К. Выханду [2].

Анализируя отношение студентов к произведениям искусства, сразу же отметим значительный факторный вес «ценности» и «оценки» по сравнению с «бытийными ценностями» А. Маслоу. Говоря о двух названных факторах, необходимо отметить численное преобладание «оценок» над «ценностью», что указывает на тенденцию к «ценительству» в искусстве.

Студенты обеих групп были критично настроены по отношению к новизне ведущей художественной идеи – об этом говорит высокая ценность исходных, «классических» произведений, чуть более низкая ценность произведений с качественно новой идеей и крайне низкая или отрицательная личностная ценность произведений, содержащих лишь частичное изменение идеи-прототипа. При этом студенты-очники оказались более смелыми в оценках произведений содержащих качественно новую идею.

В динамическом плане оценки заочников отличались большей целостностью, чем оценки очников. То, что оценки очников имели выраженную тенденцию к изменению во время восприятия говорит о недостаточном художественном опыте студентов и, в то же время, о динамичности, подвижности внутренней жизни, что может быть связано с их возрастными особенностями. Исследование показало, что в группе очников наиболее значимыми были оценки, которые давались во время кульминации и сразу после окончания восприятия произведения. Для группы заочников наиболее значимыми были предварительные оценки и оценки, данные во время кульминации произведения. Отметим тенденцию к изменению параметра «оценка» на самом конечном этапе в обеих группах. В то же время параметр «ценность», включающий личностно значимые стороны отношения к произведению искусства, изменялся в меньшей степени.

Интересным является большее количество значимых интеркорреляций других видов искусства между собой, чем с музыкой. По количеству значимых связей на первом месте стоит поэзия, на втором – живопись, а на третьем – архитектура. Это указывает на невербализуемость музыкальных впечатлений и на необходимость проведения подобных исследований среди специалистов в других видах искусства.

Подводя итог, отметим, что по итогам факторного анализа наиболее крупными структурными компонентами отношения к произведениям искусства являются: оценочный, включающий оценку художественного совершенства произведения и ценностный, связанный с откликом личностных ценностей испытуемых. В динамическом плане наиболее значимым для формирования отношения является момент эмоциональной кульминации художественного произведения.

Литература

1. Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник – М.: Высш. шк., 2002. — 511с. – С.20-25.
2. Выханду Л.К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем // Применение математических методов в биологии. - Л.: вып. 3. 1964. С. 19-22.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

Демьяненко В.Н.

Балашовский институт Саратовского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского, г. Балашов

foshina@rambler.ru

Интерес человека к себе, к своему внутреннему миру издавна являлся предметом особого внимания не только философов, ученых, но и писателей, художников. Изучение свойств самосознания, адекватности самооценок, структуры и функций «образа Я» в период ранней юности представляет не только теоретический, но и практический интерес в связи с формированием жизненной позиции личности.

Самооценка является важнейшим компонентом самосознания, поэтому исследуется в контексте проблем этого процесса: она характеризуется как стержень самосознания, показатель индивидуального уровня его развития, его личностный аспект, включенный в процесс самопознания. Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [2]. Фундамент самооценки составляют: система личностных смыслов индивида и принятая им система ценностей. Структуру самооценки образуют два неразрывно связанных и несуществующих по отдельности компонента – когнитивный и эмоциональный. В психолого-педагогической литературе выделяют параметры самооценки: 1) по уровню – высокая, средняя, низкая; 2) по соотношению с реальной успешностью – адекватная и неадекватная; 3) по особенностям строения – конфликтная и бесконфликтная [1]. Трезвое и объективное отношение к себе составляет основу нормальной самооценки. Проблемами самооценки, как структурного компонента самосознания занимались такие известные психологи как: И.С. Кон, Ж.Ж. Руссо, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Л.И. Божович, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, Е.А. Серебрякова и многие другие [3]. Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без неё трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни. Она является важным фактором, поскольку отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящему. Особенно актуальна адекватная самооценка в период ранней юности.

Ранняя юность это период от 14-15 до 18 лет. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным «Я». В юности важное значение приобретают процессы самоконтроля, саморегуляции и са-

мовоспитания. Старший школьник стремится разобраться в себе и окружающем мире, найти смысл своего существования и происходящих событий. Это объясняет неподдельный интерес старших школьников к художественной и философской литературе на данном возрастном этапе. Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Основная особенность самооценки – ее дифференцированный характер, четкое выделение области достижения результатов. Самооценка в этот период относительно высокая и бесконфликтная. В это время преобладает оптимистичный взгляд на себя и свои возможности. В 10-11 классах ситуация становится более напряженной. Вследствие чего, у некоторых детей самооценка становится низкой и конфликтной, появляется неуверенность в себе, в основном это касается девочек. Наблюдается недостаточное осознание последствий своих действий и поступков. Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение [1]. Общение в жизни старших школьников занимает одно из главных мест. Главная потребность, которая удовлетворяется в процессе общения – поделиться своими внутренними переживаниями, но интерес к проблемам другого человека практически отсутствует. Вследствие этого, взаимоотношения становятся напряженными. Но, несмотря на это, следует отметить, что особую ценность в этом возрасте приобретает понятие дружбы. Она является своеобразной формой психотерапии (телефонные разговоры), эмоциональной поддержки, благодаря которой укрепляются жизненные позиции. Отношения с взрослыми важны для старших школьников лишь в том случае, если они основаны на доверии. Многочисленные исследования показали, что формирование и развитие самооценки ребенка сильно зависит от взаимоотношений в семье. Высокая самооценка развивается у детей, живущих в сплоченных и дружных семьях. Такие дети, как правило, дружелюбно и реалистично воспринимают окружающий мир и самих себя, а также они более коммуникативные и целеустремленные.

Дети с низкой самооценкой отличаются замкнутостью, неуверенностью в своих силах и, как правило, негативным отношением к окружающим. Низкая самооценка способствует возникновению склонности к различным видам правонарушений. Для формирования положительной самооценки в период ранней юности, по мнению Стэнли Куперсмита, необходимы три условия: 1) полное внутреннее принятие родителями своего ребенка; 2) ясные и последовательные требования; 3) уважение индивидуальности ребенка в рамках установленных ограничений [3].

Для выявления уровня самооценки в период ранней юности мы в рамках своего исследования использовали методику самооценки психических состояний (Г. Айзенка). Испытуемыми являлись ученики 10 класса в

количестве 30 человек. Она предназначена для диагностики таких психических состояний как: тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность. Учащиеся с низким уровнем тревожности (73%) имеют высокую самооценку. Ученики, у которых средний уровень личностной тревожности (27%) имеют адекватную самооценку. Высокого уровня тревожности в результате исследования не было выявлено. 55% учеников с низким уровнем фрустрации обладают высоким уровнем самооценки. Ученики со средним уровнем фрустрации (45%) имеют адекватную самооценку. Ученики с низким уровнем агрессивности, как правило, имеют низкую самооценку, в данном классе таких 28%. У учеников, имеющих средний уровень агрессивности, среди испытуемых таких 72%, уровень самооценки сравнительно выше.

Низкий уровень ригидности выявлен у 10% учащихся, это говорит о том, что испытуемые легко могут изменить самооценку, уровень притязаний, систему ценностей. Следовательно, учащимся, имеющим средний уровень ригидности, таких в классе 90%, уже сложнее изменить самооценку, систему ценностей и уровень личностных притязаний. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о том, что у испытуемых проявление психических состояний, в основном, на низком и среднем уровнях. Отсутствие высокого уровня является свидетельством того, что уровень самооценки в период юношеского возраста не завышен. В тоже время проявление тревожности у испытуемых свидетельствует о необходимости проведения психолого-педагогической работы, направленной на стабилизацию психических процессов на данном возрастном этапе.

Для снижения уровня тревожности старших школьников мы предлагаем использовать тренинг «Пойми себя». Основной целью данного тренинга является создание условий для личностного роста и развития юношей. Особенности возраста, а также сложные условия, в которых происходит взросление современной молодежи: нестабильность семейного института, размытость моральных ценностей, которые уже не являются твердой опорой для выстраивания собственной личности, диктуют необходимость специальных мер для развития и усиления «Я» юноши, формирования жизнеспособной личности, обладающей достаточными ресурсами для успешной адаптации в обществе.

Реализация тренинга «Пойми себя» способствовала личностному росту испытуемых в период ранней юности, что подтверждают результаты повторного исследования.

Литература

1. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение 1989.
2. Психология: словарь / под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: 1990.
3. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. учеб. Заведений / Т.Д.Марцинковская [и др.]; под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Академия 2005.

ОТНОШЕНИЕ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков А.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

av.zobkov@gmail.com

Отношение личности к жизнедеятельности и её способность эффективно функционировать в различных условиях жизнедеятельности является актуальным вопросом психологической науки. Мы проживаем во времена перемен связанных с социально-экономическими, политическими, экологическими и прочими изменениями окружающей нас среды. Подобные перемены сопровождают человечество на протяжении всего процесса эволюции. Помимо глобальных изменений мы испытываем на себе постоянное влияние локальных изменений, связанных с межличностными отношениями, семьей, работой и учебой, увлечениями и т.д. Являясь субъектом жизнедеятельности, человек включается в процессы, происходящие вокруг него, ставясь активным их участником, обеспечивая обратную связь со средой, меняясь в ней, формируя свое отношение к самой среде, к ее компонентам и изменяя её. При этом он должен быть эффективен в своей трудовой, учебной, творческой деятельности, должен реализовывать свое предназначение, что невозможно без эффективной саморегуляции деятельности.

Согласно А.Ф. Лазурскому, отношения личности характеризуют психику человека в целом, определяя содержание всех ее сторон, самых разных процессов и мотивов, чувств и эмоций, воли, представлений мышления, интересов, потребностей, влечений и имеют субъективно-эмоциональную направленность, которая свидетельствует об эмоциональной реакции человека на объекты [3]. В.Н. Мясищев, продолжая рассматривать поднятую А.Ф. Лазурским проблему отношений, рассматривал «отношение» как универсальное понятие, раскрывающееся в процессе творческой, трудовой деятельности личности и состоящее из непосредственных и опосредованных компонентов. Первые определяются местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности, вторые – обстановкой, процессом деятельности и т.д. (ситуативные отношения) [2].

Используя термин «саморегуляция деятельности», мы подчёркиваем психологический уровень осознанной регуляции содержания деятельности, который зарождается и развивается на основе формирующейся самооценки как внутреннего личностного плана целостной регуляции действия и деятельности.

Саморегуляция как процесс реализации внутренней и внешней активности субъекта деятельности направлен на управление поведением и деятельностью, на овладение собой в конкретном виде деятельности.

Саморегуляция субъектом деятельности может быть рассмотрена на трёх уровнях: на объективно-психологическом (индивидуально-поведенческом), на внутреннем или личностном, а также на интегративном – субъектном уровне.

В первом случае саморегуляция деятельности представлена и может изучаться через посредство диагностики и анализа объективно-психологических проявлений, объединённых по сходству их проявлений в компоненты, характеризующие учащегося с разных сторон: мотивационно-организационной (ответственность, организованность и др.), интеллектуально-волевой (познавательная активность, самостоятельность, инициативность и др.), эмоционально-волевой (настойчивость, уверенность и др.), коммуникативной (общительность, эмпатия и др.) стороны.

Во втором случае компонентный состав саморегуляции может быть представлен мотивацией, самооценкой, совокупностью качеств личности.

Количественный и качественный анализ компонентов саморегуляции и входящих в их состав показателей на объективно-психологическом и личностном уровнях, дадут информацию об интегративном (субъектном) уровне саморегуляции УД как целостном субъектном образовании, обеспечивающем продуктивность деятельности.

Если отношение к деятельности понимать как систему внутренних условий проявляющихся в поведении и деятельности, то саморегуляция субъектом деятельности, протекающей на внутреннем и внешнем уровнях включает в себя третий уровень – интегративный, выступающий в виде «преломляющей среды» меняющей направление вектора, определяемого качествами личности, превращая их в черты на объективном уровне (рис 1).

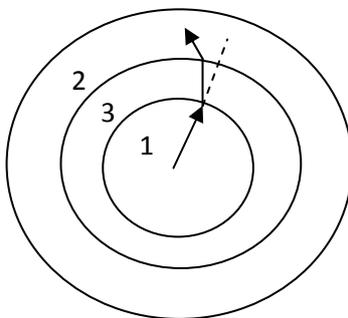


Рис. 1 Процесс саморегуляции субъектом деятельности.
Обозначения: 1. интрауровень (качества личности); 2. экстрауровень (черты личности);
3. интегративный уровень (субъектный).

Исследования, проведенные на выборке подростков и юношей, посвященные изучению саморегуляции учебной деятельности позволили построить функционально-динамическую модель саморегуляции (рис.2).

В модели мотивация и самооценка, а так же совокупность качеств личности, раскрывающие смысловые образования личности (отношения в том числе), создают тот вектор саморегуляции учебной деятельности, который и проявляется у учащихся [1].



Рис. 2. Психологическое кольцо функционирования саморегуляции субъектом учебной деятельности

Система саморегуляции, как показывают исследования, включает в себя следующие психологические звенья: внутренний произвольный процесс самодиагностики сформированности качеств (черт) личности; мотивацию, самооценку (целеполагание и оценку вероятности достижения цели) и систему качеств личности; целеосуществление, затрагивающее объективно-психологический уровень саморегуляции, в котором имеют место проявления интеллектуально-волевой активности, мотивационно-

организационной активности, эмоционально-волевой и коммуникативной активности; самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности; результат деятельности; самооценку достигнутого результата, рефлексию; целеутверждение и в случае обнаружения отклонения от запланированного – самокоррекцию.

Учет особенностей саморегуляции в практической деятельности человека позволяет повысить продуктивность деятельности, создает позитивные условия для самореализации личности в деятельности.

Литература

1. Зобков А.В. Психологическая модель саморегуляции учащейся молодежью учебно-познавательной деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. – №2, 2012. – С. 39-45
2. Зобков В.А. Психология отношения: человека к деятельности: теория и практика. – Владимир, Калейдоскоп, 2011. – 264с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. –400с.

КОНСТРУКТИВНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА КОНФЛИКТНУЮ СИТУАЦИЮ

(Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 13-06-00707а)

Кашапов М.М.

Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, г. Ярославль

smk007@bk.ru

Метод динамического моделирования (М.М. Кашапов, 2006) позволяет установить механизмы функционирования конструктивной конфликтности в условиях конфликтного взаимодействия. Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды коммуникативной деятельности. Метод основан на установлении возможности творческого реагирования на конфликтную ситуацию. Реализация данного метода позволила впервые выявить и описать следующие общепсихологические механизмы функционирования конструктивной конфликтности:

1. *Операционный* (Каким образом?). Содержание механизма характеризуется разрывом смысловых связей, возникающим в процессе восприятия, осмысления и осознания конфликтной проблемы. Специфика механизма заключается в нарушении привычных связей между элементами смысловой сферы, в «распаде» прежних ведущих смысловых образований, в возникновении сегментарной организации системы личностных смыслов. Субъект в процессе преодоления образовавшегося фрагментарного, рас-

щепленного представления о решаемой конфликтной ситуации достигает новой точки зрения на происходящее. Происходит своего рода избавление от иррациональных представлений и возникновение холистичного образа конфликтной ситуации.

2. *Функциональный* (Для чего?). Механизм устойчивой фиксации смысла, которому свойственны увеличение числа связей между элементами смысловой системы, фиксация на одной наиболее значимой сфере, низкая автономность, слитность и тесная сцепленность между собой отдельных смысловых образований. Реализация данного механизма позволяет сохранить приоритеты, магистральное направление, соотношенное с основными силовыми линиями конфликта.

3. *Диагностический, преобразовательный* (Как?). Механизм реструктурирования и создания новых смысловых образований, реализуемый посредством роста силы и численности гибко опосредованных связей между смысловыми образованиями обеспечивает формирование стратегических, ведущих смыслов.

4. *Уровневый* (Каковы параметры – актуальные, перспективные – осмысления ситуации?). Механизм уровневой трансгенерации характеризуется преемственностью элементов опыта субъекта в направлении сохранения тех новообразований, которые значимы для конструктивного разрешения потенциальных конфликтных проблем.

5. *Личностный* (Кто?). Механизм префигурации проявляется в трансформации важных в данном социокультурном контексте элементов субъективного опыта, который рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе практического познания и преобразования окружающей действительности в контексте разрешения конфликтной ситуации. Благодаря данному механизму происходит формирование личностных новообразований субъекта.

6. *Деятельностный* (Что?). Данный механизм обеспечивает достижение субъектом уровня продуктивной конфликтности. Личностно зрелый субъект уметь отказываться от слепого следования нормативным декларациям. Возникающая конструктивная доминанта позволяет в условиях конфликтного взаимодействия находить то, что объединяет с оппонентом, а не разъединяет.

Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды деятельности. Метод основан на процессе распознавания, классификации и верификации конфликтных ситуаций, а самое главное – на выявлении особенностей творческой трансформации возникшей ситуации в желаемое событие и поиск оптимальных средств управления такой трансформацией. В контексте данного метода конфликт рассматри-

вается как возможность для роста и возрождения. В этом случае конфликт воспринимается не как угроза, а как подарок энергии, которую можно использовать как творческую силу. В структуре конфликтности как интегративного личностного образования можно обозначить следующие особенности мышления: конструктивность, системность, прогностичность, позитивность, саногенность и др. А в качестве критериальных показателей оценки и дифференцирования уровней сформированности конструктивной конфликтности профессионала можно выделить следующие:

1. *Продуктивность* характеризуется нарабатыванием и накоплением новых, прежде всего, творческих способов разрешения конфликтных ситуаций, а самое главное, - выработкой превентивной стратегии поведения в условиях напряженного межличностного взаимодействия.

2. *Целенаправленность* личностных и профессиональных качеств, интегрированность их проявления в разрешении конфликтной ситуации.

3. *Широта и глубина* психологических знаний и умений проявляется в расширенности способов саморегуляции в разных сферах самосознания профессионала как субъекта конфликтного взаимодействия.

4. *Рефлексивность* психологического содержания проявляется в психологических механизмах саморегуляции в разных сферах самосознания и взаимодействия с окружающим миром.

5. *Интенсивность* проявляется в способности профессионала быть субъектом своей активности в процессе применения психологических знаний для саморегуляции в процессе общения и саморазвития.

6. *Конструктивность* выражается в умении находить в условиях ситуации средства ее решения; организовать мыслительный процесс для реализации конкретной цели или задачи, создать мыслительный конструкт как основание для практического воплощения творческого решения. Конструктивный конфликт позволяет человеку актуализировать и реализовать собственные позиции и тем самым создать условия для их рефлексии и дальнейшего развития. Именно конструктивная активность человека, опосредованная сознательными усилиями, является поведением, направленным на преобразование ситуации в соответствии с субъективными потребностями.

7. *Событийность* как часть со-бытия людей как потенциала возможностей коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его многомерным миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое его восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с

учетом данного контекста взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо «обреченная» на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее конструктивный выход в процессе разрешения конфликтной проблемы. Важной составляющей творческого мышления, позволяющего очевидное поражение обернуть в реальную победу, является надситуативное мышление, которое проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений (событий); твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Выбор, в отличие от реакции, является предпочтением.

Реализация творческого реагирования на конфликтную ситуацию по следующей схеме: *Конфликтная ситуация → вызов → выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта → продуктивное понимание → конструктивная событийность → переживание и проживание знакового события → нахождение нового смысла → позитивные выводы → возникновение интеллектуальных и личностных новообразований*

Центральным звеном в данной схеме выступает конструктивная конфликтность как направленность личности на творческое разрешение конфликта с сохранением своего здоровья. Конструктивная конфликтность является интегративной характеристикой личности, проявляющаяся в частоте позитивного вступления в конфликт, готовности (способности) входить в конфликт и поступать конструктивно. Для конструктивной конфликтности характерны открытость, выдержка, самообладание как базовые показатели стиля сотрудничества.

В качестве основы конструктивной конфликтности выступает адекватность восприятия и представления о конфликтной ситуации, ибо человек реагирует на образ ситуации. В этом случае возможно возникновение стойкой ориентации на преимущественное восприятие позитивных качеств окружающих, преобладание в отношениях конструктивных оценок: субъект выделяет, прежде всего, то, что объединяет его с оппонентом, а не разделяет. Такой подход позволяет найти консенсус в оптимальном разрешении конфликтной проблемы.

Мерой конструктивной конфликтности является состояние психологического благополучия, которое характеризуется эмоциональной удовлетворенностью субъекта. Фоновый уровень конструктивной конфликтности характеризуется тем, как личность переживает напряженные, стрессовые состояния, сопровождающие конфликтную ситуацию. Перерастание сложных, напряженных ситуаций в деструктивный конфликт чаще наблюдается в коллективах с невысоким уровнем развития, отличающихся разобщенно-

стью его членов, отсутствием между ними единства по вопросам совместной деятельности. Скрытая деструктивная конфликтность характеризуется внутренним противостоянием отдельных группировок в коллективе. Деструктивная конфликтность выражается в предрасположенности личности выявлять в ситуации общения противоречия своим интересам, желаниям, ценностям, чувствовать себя ущемленным и, как следствие, желание индивида действовать на отстаивание собственных позиций.

Успешная актуализация конструктивной конфликтности повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности как основы позитивных личностных изменений. Существенной помехой в реализации данного направления может выступить смысловой барьер как явление взаимного непонимания или недопонимания, возникающего между людьми и основанного на том, что одно и то же событие при одинаковом значении имеет для них разный смысл. Смысловой барьер часто наблюдается тогда, когда люди не понимают мотивов поведения друг друга и либо действуют без учета этих мотивов, либо приписывают партнеру по взаимодействию ложные мотивы. Для человека, у которого возник смысловой барьер, характерно повышение аффективности. Нередко это отношение распространяется на всю ситуацию общения, которая приобретает астеническую окраску. В результате возникновения смыслового барьера затрудняется процесс оптимального взаимодействия, поскольку возникают закономерные, неизбежные деструктивные конфликтные ситуации.

Снятие неопределенности в условиях смыслового барьера сопровождается проникновением в разные слои познаваемого явления: экзистенциальный (зачем?); смысловой (ради чего?); ценностный (какой ценой?); эмоционально-мотивационный (почему?); когнитивный (что?); регулятивный (как?). В разных ситуациях «цепляются» разные слои. В зависимости от уровня актуализации и реализации определенного слоя происходит соответствующая переоценка ценностей. Управление уровнями актуализации, в отличие от умения идти на ощупь в условиях бесконечной неопределенности, осуществляется посредством методов психологического воздействия: интерпретация, директива, обратная связь, идентификация. Кульминационным моментом такого управления является конфронтация – концентрирование на особенностях оппонента, которые нужно и можно изменить, или по крайней мере – учитывать. Например, помочь человеку увидеть, что он сам делает для того, чтобы стать жертвой. В этом случае происходит терапия поведения посредством реконструкции ошибочных когниций: осознание и коррекция деструктивных мыслей. Благодаря такой терапии создаются благоприятные возможности осуществления асертивных, уверенных поступков. Если человек хочет прийти к самому себе, то

его путь лежит через мир, через сложную систему межличностных взаимодействий, успешность преодоления которой определяется высокой степенью конструктивной конфликтности.

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00738а

Киселева Т.Г.

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль
kisseleva@mail15.com

Сегодня в России происходят глобальные изменения, затрагивающие все стороны жизни. В нормативных документах заявлена в качестве приоритетов модернизация и инновационное развитие страны, при этом достижение поставленной цели невозможно без решения ряда социальных проблем, среди которых центральное место занимает проблема воспитания подрастающего поколения, формирования нравственного сознания, ценностно-мотивационной основы личности. От того, насколько у сегодняшних школьников и студентов сформирована нравственная позиция, какие мотивы и потребности у них доминируют, зависят состояние гражданского общества, уровень социально-трудовых отношений и вообще процветания страны.

В связи с введением новых образовательных стандартов в психолого-педагогической литературе очень активно обсуждается вопрос о формировании метапредметных и личностных результатов. Чрезвычайно важной является проблема становления личности ребенка, его самосознания, формирования активной жизненной позиции. Мы разделяем эту точку зрения и в качестве одного из возможных личностных результатов рассматриваем становление лидерских качеств, проявляющихся в социально одобряемых видах деятельности, имеющих гражданскую, гуманистическую, нравственно-патриотическую направленность. Высшим уровнем развития выше названных качеств выступает социальная одаренность.

Социальная одаренность рассматривается нами как один из видов одаренности, выделенный на основе качественного критерия, отражающего специфику психических возможностей человека и особенностей их проявления в тех или иных видах деятельности, а именно ведущий вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики. Мы разделяем точку зрения на общую одаренность, сформулированную в «Рабочей концепции одаренности» под ред. Д.Б. Богоявленской [1], следовательно, социальная одаренность как частный случай общей одаренности – это системное, раз-

визающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в социально ориентированной деятельности, связанной с мотивированием и организацией, стимулированием и кооперацией с другими людьми, для достижения целей, обеспечивающих благо как можно большего количества людей. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализована социальная одаренность. Развитие и саморазвитие лежат в основе формирования и реализации социальной одаренности.

Авторы «Рабочей концепции одаренности» [1] выделяют следующие виды одаренности:

- в практической деятельности - одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

- в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

- в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;

- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;

- в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Выделение социальной одаренности как особого вида одаренности связано с тем, что она включает и организационную одаренность, и высокий уровень интеллектуальных способностей, лидерские качества и способность к сопереживанию, а также готовность к служению людям, во благо людей, что создает новую систему ценностей и мировоззрений. Эта характеристика является своеобразным операциональным определением социальной одаренности, при этом исследователям социальной одаренности и практикам важно учитывать соотношение практических навыков и мотивационной структуры человека с признаками социальной одаренности, поскольку отсутствие хотя бы одного из них не позволит говорить о феномене социальной одаренности (это будет либо высокий уровень развития навыков, либо высоко замотивированная личность). В связи с этим трудно не согласиться с позицией выделения инструментального и мотивационного компонентов социальной одаренности. Интеграция этих характеристик дает возможность осуществить выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет социально одаренному человеку открывать

новые приемы и закономерности, формировать качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности.

Большинство исследователей одаренности выделяют в качестве отличительных признаков следующие характеристики: рефлексивный способ переработки информации; особый тип организации знаний, высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; легкость обобщения и интерпретации; большой объем метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний; избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности (в первую очередь, социальной действительности); повышенная собственная активность, сопровождающаяся переживанием чувства удовольствия; повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности; высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству; наблюдательность, способность к быстрым вычислениям и т.п.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка или подростка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков может служить основанием для более пристального внимания, углубленной диагностики и создания условий, способствующих развитию и проявлению социальной одаренности.

Резюмируя выше сказанное, можно выделить следующие структурные компоненты социальной одаренности:

- определенную иерархию мотивационной сферы с доминированием в системе терминальных ценностей потребностей, в самовыражении, в общественном признании и в духовных ценностях;
- высокий уровень развития рефлексии;
- широкую осведомленность и заинтересованность в вопросах общественной жизни, социального устройства и проблем социума;
- легкость обобщения и интерпретации информации, наличие собственного мнения, собственной оценки происходящего;
- избирательную чувствительность к определенным сторонам действительности (в первую очередь, социальной действительности);
- общественную активность, приносящую удовлетворение и сопровождающуюся переживанием чувства удовольствия;

- высокую познавательную потребность, которая ориентирована на знания в области человековедения, психологии, педагогики, конфликтологии, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности; проявлять инициативу, предлагая сильную помощь нуждающимся;

- высокую требовательность к другим людям и к результатам собственного труда, ответственность и твердость относительно данного слова, взятых обязательств.

В проводимых исследованиях детализируются выделенные компоненты, вычлняя гендерный, возрастной аспект, а также факторы, влияющие на становление каждого из компонентов структуры.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской [эл. ресурс] /Московский городской психолого-педагогический университет. Электронная библиотека // <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 27.05.2013)

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ОТНОШЕНИЙ ПАРТНЕРОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СУПРУЖЕСТВА

Станкевич А.Ю., Кулешова Е.Н.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Anet.Stankevich@gmail.com, kuleshova711@yandex.ru

Семья может быть представлена как культурно-исторически сложившаяся система отношений родственников, характеризующихся, в отличие от производственных отношений, доверительностью, открытостью: «Человек в семье не склонен сдерживать свои переживания» [2, с. 128]. Источник особенностей переживания лежит в самом индивиде как субъекте отношений, в соответствии с его индивидуальным опытом: «переживание» представляет собою не что иное, как своеобразное отражение процесса жизни в конкретных обстоятельствах и противоречиях, особенно между новыми требованиями действительности и сложившимся образом жизни и деятельности» [3, с. 278].

Сущность человека в наиболее общей форме, в широком смысле была определена К. Марксом как совокупность общественных отношений. Б.С. Братусь в «Аномалиях личности» расширяет тезис К. Маркса и общественные отношения связывает с конкретным представлением о психике, точнее, с высшим ее уровнем – личностью. Он уточняет, что человек, во-первых, всегда есть сущностное существо, он «живет миром», а во-вторых, «сущность человека – не просто сумма, совокупность, но сложный ан-

самбля общественных отношений, т.е. и соподчинение, сопряженность, гармоническое единство, иерархия» [1, с. 27].

По нашему мнению, такое определение сущностного в человеке было бы невозможно без выдвигаемых в более ранний период теоретических положений В.Н. Мясищевым. Раскрывая личность как «высшее интегральное понятие», он характеризовал ее, прежде всего, как систему отношений к окружающей действительности, в которой «имеется иерархия господствующих и подчиненных отношений» [3, с. 52].

С междисциплинарных позиций в рамках социальной психологии интересно отметить взгляд И.Р. Сушкова на понимание категории «отношение». Изучая этимологию терминов «связь» и «отношение», закономерности их образования («связь – вязь – с-вязь» и «отношение – ношение – от-ношение»), он пишет: «Уже в этом элементарном сопоставлении открывается статика первого и динамика второго понятия...» [4, с. 91]. И далее: «На уровне множества отношение выступает как мера изменения элементов, между которыми существует соответствующая отношению связь» [4, с. 94], констатируя тем самым, что отношения людей подвержены динамике при наличии связи между ними. Именно благодаря складывающимся отношениям между людьми происходит упорядочивание человеческого множества.

Предложенная В.Н. Дружининым идея о том, что семья – это структура отношений: доминирования / подчинения, ответственности и эмоциональной близости, – послужила своеобразным «мостиком» между теорией и практикой в изучении структуры отношений в семье. Семья, таким образом, может быть представлена в виде структуры отношений – к себе, к членам семьи, к различным сферам семейного взаимодействия, к окружающему миру в его прошлом, настоящем и будущем.

Изучению отношений между супругами с различным стажем супружества и выявлению доминирующих и подчиненных позиций в иерархической структуре отношений было посвящено исследование 2011-2013гг в рамках курсовой и дипломной работ А.Ю. Станкевич под научным руководством Е.Н. Кулешовой. В исследовании принимали участие 60 испытуемых: 15 супружеских пар со стажем семейной жизни 1-3 года, возраст супругов 21-28 лет (1 группа); 15 супружеских пар со стажем семейных отношений 8-10 лет возраст – 29-35 лет (2 группа). Все пары имели ребенка 1-3-х лет.

Для реализации цели исследования использовались следующие методики: самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома в модификации Л.Я. Гозмана; тест-опросник самоотношения В.В. Столина; опросник «Измерение установок в супружеской паре» Ю.Е. Алешиной; тест для диагно-

стики сплоченности и гибкости семейной системы Д. Олсона; авторская анкета «Незаконченные предложения: соотношение отношений супругов».

Любая структура имеет компонентный состав. В качестве компонентов в нашем исследовании выступили характеристики отношений (шкалы методик), между которыми были выявлены множественные корреляционные связи. (С учетом нормального распределения показателей практически по всем шкалам методик были применены критерий Пирсона и метод максимального корреляционного пути Выханду) На основе наиболее значимых корреляций все характеристики были сгруппированы в семь блоков отношений: I – *отношение к миру* (ориентация на целостное восприятие окружающей действительности в системе «Я – мир» на временной оси «прошлое – настоящее – будущее»); II – *отношение к природе человека* (ориентация на понимание человеческой природы, умение распознавать в нем хорошее и плохое); III – *отношение к себе как переживание* (ориентация на знания о себе и переживание себя: своих качеств, поступков и т.д.). В определении «отношения к себе как переживания» (когнитивного, эмоционального, волевого) мы опирались как на высказывание В.Н. Мясищева (см. выше), так и на мнение Л.Р. Фахрутдиновой о том, что переживание человека является «проявлением, формой, плотью, неотъемлемой частью его внутренней жизни, работы его сознания» [5, с. 64]; IV – *ценностно-волевое отношение* (ориентация на осознание самооценности каждого человека, проявляющейся в уверенности в себе, ответственности, независимости и т.п. качествах личности); V – *отношение к себе других* (ориентация на ожидание и переживание себя в зависимости наличия «внутренней» или «внешней» поддержки); VI – *нравственное отношение* (ориентация на традиционные общепринятые этические установки и принципы, подвергающиеся изменениям в современном обществе); VII – *эмоционально-коммуникативное отношение* (ориентация на выражение эмоций и чувств в процессе общения и взаимодействия).

Множественные взаимосвязи между шкалами методик были установлены на разных уровнях значимости, вследствие чего во избежание перегруженности символами построение структурных схем осуществлялось только с использованием наиболее значимых корреляций ($p < 0.01$).

Анализ корреляционных связей между блоками отношений супругов показал, что в молодых парах с малым стажем супружества структура отношений не имеет четкой иерархии. Отношения, занимающие верхние позиции структуры, характеризуют супругов как ориентированных в первую очередь на себя, на собственное «Я», проявляющих большой интерес к себе и собственным идеям. «Отношение к миру» не имеет значимых взаимосвязей с другими блоками и расположено в нижней части структурной схемы отношений супругов.

Существенным отличием структурной схемы отношений супругов второй группы является расположение блока «отношение к миру» в центральной и доминирующей позиции, который во взаимосвязи с «нравственным отношением» координирует и подчиняет все остальные блоки отношений. Компоненты структуры отношений более «зрелых» супругов представляют собой единое упорядоченное образование, что характеризует испытуемых как личностей, включенных в различные отношения в системе «Я – мир» и имеющих обобщенные представления о себе и окружающей действительности.

В отношениях супругов, проживших вместе большее количество лет, проявляются большая гибкость, эмоциональная близость, готовность открыто обсуждать и разрешать возникающие семейные вопросы, уступать друг другу, при необходимости изменять семейные роли по сравнению с молодыми парами.

Наибольшее значение для супругов, как мужчин, так и женщин, имеет способность руководствоваться в жизни собственными убеждениями, принципами, целями. Мужчины склонны жить настоящим, иначе говоря, они не откладывают жизнь на завтра и не увязают в прошлом. При этом прошлое, настоящее и будущее представляют собой для них единое целое. Женщины в большей степени подвержены «застреванию» на отдельных отрезках временной оси «прошлое – будущее».

Используя теоретический подход В.Н. Дружинина к рассмотрению семьи как структуры отношений «доминирование / подчинение», «ответственность» и «эмоциональная близость», в рамках эмпирического исследования были построены структуры отношений супругов двух групп на основе упоминаемых параметров. Если в структурной схеме первой группы ведущую позицию занимает параметр «доминирование», то во второй группе определяющей структуру отношений является «ответственность» (по мнению мужчин и женщин), а «доминантность» мужчин прослеживается более явно, чем в первой группе. В целом мужчины как из супружеских пар, состоящих в браке 1-3 года, так и супружеских пар со стажем супружества 8-10 лет, считают себя главами своих семей и возлагают на себя ответственность за благополучие семьи.

Большинство испытуемых женской выборки также полагают, что ответственность за семью должен нести мужчина, однако многие женщины отмечают, что в собственных семьях именно они являются ответственными за семью при сохранении статуса главы семьи за мужчиной. Такие разные представления о позиции мужчины в семье могут быть охарактеризованы, с одной стороны, традиционным взглядом женщин на семейный уклад, а с другой – все большей эгалитаризацией отношений мужчины и женщины.

Литература

1. Братусь Б.Г. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Куликов В.Н., Ковалев А.Г. Эмоции и чувства в жизни человека. – Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. – 152 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.
4. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.
5. Фахрутдинова Л.Р. Теория переживания. – Казань: Казанский государственный университет, 2009. – 413с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ К НИМ СОСЛУЖИВЦЕВ

Леонова И.Ю.

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

iuleonova@mail.ru

В психологической науке категория «отношение» является одной из ведущих наряду с такими категориями как деятельность, общение, сознание, личность. В отечественной психологии в изучение проблемы отношений значительный вклад внесли М.Я. Басов, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, М.Г. Ярошевский и др.

В.Н. Мясищев под отношением понимает «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, включающую три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира» [1, с.16]. Категория «отношение» выступает как субъективная связь человека с окружающим миром, а также с самим собой. В.Н. Куницына с соавторами, рассматривая понятие «межличностные отношения», констатируют, что термин «межличностные» указывает не только на то, что субъектом отношения выступает другой человек, но и на взаимную направленность этих отношений.

В работах психологов А.В. Барабанщикова, А.Д. Глоточкина, В.П. Каширина, В.Ф. Перевалова, Э.П. Утлика, Н.Ф. Феденко, В.В. Федотова и др. раскрыты различные аспекты взаимоотношений, связанные преимущественно с созданием в воинском коллективе здорового морально-психологического климата, укреплением воинской дисциплины,

уставного порядка. Однако не изучены вопросы, связанные с особенностями проявления доверия к другим в межличностных отношениях.

Цель исследования – выявление особенностей межличностных отношений военнослужащих с разным уровнем доверия к ним сослуживцев.

В качестве гипотез исследования были приняты следующие предположения: во-первых, военнослужащие, имеющие разный социометрический статус доверия в группе, отличаются типом межличностных отношений; во-вторых, критерии (надежность, единство, знание, приязнь, расчет), на основании которых военнослужащие принимают решение доверять или не доверять другим в группе, определяют особенности межличностных отношений.

Исследование проводилось в 2012 году. В эмпирическом исследовании приняли участие 43 военнослужащих срочной службы, имеющие срок службы в армии один год и находящиеся в военном подразделении не менее 6 месяцев, мужчины в возрасте от 18 до 25 лет.

Для исследования были использованы следующие методы и методики: социометрия, «Методика доверия / недоверия личности другим людям» (А.Б. Купрейченко), «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири». Для анализа статистических данных был использован комплекс методов: U – критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ.

На первом этапе исследования был проведен социометрический тест. Каждому члену группы были заданы вопросы: «Если бы вашу группу расформировали, а затем сформировали вновь, то с кем бы Вы хотели (не хотели) остаться во вновь образованной группе?» «Кому из членов группы Вы доверили (не доверили) бы информацию о себе?». На основании полученных выборов и отклонений были рассчитаны границы доверительных интервалов по каждому критерию выбора (отклонения) и индивидуальные индексы. Критерием деления на группы в группе военнослужащих стала величина индекса социометрического статуса. Так в первую группу вошли 11 военнослужащих, являющихся непопулярными членами группы (получивших 3 и менее выборов). Этим военнослужащим испытуемые в меньшей степени бы доверили информацию о себе. В отношениях с ними сослуживцы проявляют осторожность, осмотрительность в высказываниях, сомневаются в правдивости и достоверности их убеждений. Вторую группу составили 24 военнослужащих, являющихся средними членами группы (получившие от 4 до 11 выборов). Военнослужащим данной группы испытуемые доверяют больше, чем представителям первой группы. С ними сослуживцы готовы общаться и обмениваться информацией не конфиденциального характера. Члены этой группы оцениваются как не всегда надёжные люди. В третью группу – 8 военнослужащих, являющихся попу-

лярными членами группы (получивших 12 и более выборов). Сослуживцы готовы с ними делиться информацией личного характера. На них можно возложить какие-либо полномочия, так как они ответственно подойдут к их выполнению.

Анализ достоверности различий по критерию U Манна-Уитни показал, что существуют достоверные различия по следующим показателям: властный - лидирующий тип межличностных отношений; ответственный – великодушный тип межличностных отношений; независимость мнения, упорство в отстаивании собственной точки зрения, тенденция к лидерству и доминированию; знание человека, которому доверяю больше всего; надежность человека, который доверия не оправдал; единство человека, который доверия не оправдал; недостатки человека, который доверия не оправдал; дельта Единства; дельта Недостатков.

Военнослужащие второй и третьей группы, в отличие от военнослужащих первой группы, то есть тех, кому в меньшей степени доверяют сослуживцы, проявляют большую настойчивость и упорство в достижении цели, они более уверены в себе и в большей степени склонны проявлять организаторские способности.

Военнослужащие третьей группы, то есть те, кому доверяют сослуживцы, в отличие от тех, кому не доверяют, склонны в большей степени проявлять заботу, сострадание. Они могут подбодрить и успокоить других. В межличностных отношениях могут брать ответственность на себя. Военнослужащие третьей группы в большей степени, чем их сослуживцы, склонны к доминированию в межличностных отношениях.

В отношении тех, кто их подвел, представители первой группы в большей степени, чем представители других групп, считают их людьми не достойными доверия и уверены в том, что с ними у них не должно быть ничего общего, оценивают их как ненадежных, непредсказуемых, по отношению к ним чувствуют явную неприязнь. Им они ничего не прощают и замечают в их поведении только плохое.

Для выявления особенностей взаимосвязи между изучаемыми показателями (критериями доверия к другим людям и типом межличностных отношений) в группах испытуемых был проведен корреляционный анализ.

Представители первой группы воздействовать могут на тех, кого хорошо знают, чье поведение могут предсказать и просчитать. Они убеждены, что с легкостью могут подчинить их своей воле, занимать доминирующую позицию. К тем военнослужащим, которые расцениваются ими как ненадежные или к тем, к кому они испытывают неприязнь, настроены враждебно и обижаются на них. Если человек не оправдал их доверие, то по отношению к нему испытывают негативные эмоции. В отношениях с

ними все больше отстаивают свое мнение. Однако если такой человек предложит им свою поддержку, то они ею воспользуются. В отношениях с военнослужащими, которые пользуются авторитетом в группе, стремятся выполнять свои обязательства. Те военнослужащие, которые быстро принимают решения и активно воздействуют на других, по их мнению, не имеют ничего общего с ними. С военнослужащими, к которым они чувствуют неприязнь, либо считают их непредсказуемыми в отношениях с ними, не стремятся конфликтовать. К тем, кто не стремится выполнить свои обязательства перед ними, проявляют упорство и недружелюбие. К тем же, кто, по их мнению, придет к ним на помощь, если их интересам что-то угрожает, испытывают теплые чувства.

Представители второй группы в межличностных отношениях проявляют непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках только с теми военнослужащими, которых оценивают как надежных, готовых прийти на помощь и оказать поддержку в трудную минуту. Если же кто-то из их окружения не поддержит их в трудную минуту, то по отношению к ним они будут настроены враждебно, проявлять агрессивность и отстаивать свою точку зрения. Однако в ситуациях, когда они не могут достичь успеха самостоятельно и принимают чью-то помощь, то они склонны приписывать вину во всем себе и искать поддержку в ком-либо сильном. Военнослужащие этой группы понимают, что оправдать доверие выгоднее, чем потерять его и поэтому в отношениях с другими ориентируются на чужое мнение, часто тревожатся и испытывают различные опасения, а в конфликтных ситуациях склонны идти на уступки и чем-то жертвовать. Если военнослужащие этой группы будут командовать другими, всех поучать, не прислушиваться к советам других сослуживцев, то другие им не будут доверять.

Военнослужащим третьей группы доверяют в большей степени сослуживцы, потому что они нуждаются в их поддержке и помощи. В отношениях с другими они могут настоять на своем. Однако они отличаются гибкостью и склонностью к компромиссам при решении проблем и в конфликтных ситуациях. Доверяют только тем, кто оценивается ими как надежный и предсказуемый в своих действиях человек. Сами в отношениях с другими тоже стремятся приходить на помощь. Они понимают, что потерять доверие других очень легко, чем завоевать его, поэтому в отношениях с другими проявляют сострадание, заботу, умеют подбодрить и успокоить. В отношениях с теми, кто ими командует, доминирует над ними, стремятся создать о себе репутацию выполняющих свои обещания людей, при этом реально оценивают суть происходящего. Они не стремятся обманывать других людей и использовать их доверие. Имеют свое мнение

при решении различных вопросов. Нуждаются в признании со стороны других. В сложных ситуациях возлагают ответственность на себя. Отзывчивы к призывам о помощи, если считают, что человек не использует их в каких-то корыстных целях. Если кому-то не доверяют, то склонны их поучать, а если кто-то их поучает, то им они не доверяют. Чем больше им доверяют другие, тем больше они чувствуют свою уверенность во всем происходящем с ними. Человека, который не оправдал их доверия, склонны винить во всем происходящем и отпускать в их адрес насмешки, иронизировать. Они осознают, что если обманут доверие других, то потеряют больше, чем выиграют. В данном случае к их мнению никто не будет прислушиваться.

Литература

1. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека" // Психология отношений. Избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1995. -356с.
2. Сабитов Р.Ш. Этнические стереотипы и особенности их проявления в процессе воинской деятельности военнослужащих срочной службы: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1998

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМ ПОРОКОМ СЕРДЦА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лодкина Т.В., Нелубкина Т.П.

Вологодский филиал Академии МУБиНТ, г. Вологда

yf-zavkafgum@mubint.ru

Изучая проблему психологии отношения детей с врожденным пороком сердца (ВПС) к жизнедеятельности, мы опирались на концепцию личности В.Н. Мясищева, построенную на основе конкретных исследований нормы и патологии. В.Н. Мясищев определил личность как совокупность отношений к миру. Для него отношения имеют собственно психологические модальности – позитивные или негативные, активные или пассивные, противоречивые или гармонично связанные друг с другом. В число отношений он включает: 1) оценочные, 2) интерес как особое интеллектуальное отношение, 3) отношение к деятельности. Отношения, согласно В.Н. Мясищеву, имеют и потенциальный, т.е. имплицитно значимый характер, и одновременно, являются итогом индивидуального опыта. Основной же характеристикой отношений оказывается, по его мнению, значимость, определяющая избирательность личности [5; 2].

Для оценки психологического состояния детей с ВПС, их отношения к жизнедеятельности есть необходимость рассмотреть их семьи, как фактор благополучия или неблагополучия. Нужную информацию о семье

можно получить с помощью анкетирования. Первая серия вопросов касалась общих сведений о семье и ее укладе жизни, вторая часть содержала вопросы о психологическом состоянии и отношении детей к жизнедеятельности.

Полные семьи составляют 66 %, неполные – 20%, альтернативные – 14 %. Как видно, две трети детей с ВПС проживают в полных семьях.

По образовательному уровню высшее образование имеют 23,3% матерей и 9% отцов, среднее и среднее специальное образование 35,4 % матерей и 29 % отцов и неполное образование 2,8 % матерей и 6,8 % отцов, то есть образовательный уровень матерей несколько выше, чем отцов. В целом, исходя из приведенных данных, можем заключить, что две трети родителей имеют среднее специальное или высшее образование.

По роду занятий 41 % матерей – служащие, 16,5 % матерей трудятся в сельском хозяйстве, 17,3 % матерей – рабочие промышленности, 13,8 % – учителя и воспитатели. 66 % отцов – рабочие и заняты, в основном, в промышленности и сельском хозяйстве, 22,5 % – служащие. Полученные результаты свидетельствуют, что все родители имеют трудовую занятость.

Нами рассматривался вопрос о том, как связано самочувствие детей и их отношение к здоровью с семейным укладом [4]. При благоприятном семейном укладе имеют хорошее самочувствие 62,6 % и бережно относятся к своему здоровью – 72 %. Редко проявляется тревожность, отмечается здоровый эмоционально-психологический климат. Присутствуют взаимопонимание и терпимость друг к другу. При противоречивом семейном укладе – удовлетворительное самочувствие у 36,2 % детей, бережное отношение к своему здоровью наблюдается у 34,5 % анкетированных. Безразличное – 65,3 % опрошенных. Вредные привычки (курение) – у 4 % респондентов. Чаше наблюдается тревожность.

Исследование показывает, что самочувствие как показатель здоровья (в полной семье хорошее – 68,3 %, удовлетворительное – 31,1 %), зависят от типа семьи, в данном случае от наличия полной семьи, одного из обязательных условий семейного воспитания и от благоприятного семейного уклада.

Отношение ребенка к здоровью – как один из элементов его поведения. Здоровье в структуре жизненных ценностей детей занимает одно из доминирующих положений. В среднем две трети опрошенных относят здоровье к приоритетной ценности.

Нас также интересовал вопрос о том, зависят ли увлечения детей от их самочувствия. Как явствует из данного исследования, увлечение детей – это компьютерные игры, просмотр телепередач, музыка и спорт, чтение.

В группе детей с хорошим самочувствием на первом месте стоят

компьютерные игры – 55,8 %, на втором месте обозначилась музыка и спорт – 18,5 %, третье место занимает чтение – 16,2 %. Примерно у 10 % детей нет определенных увлечений. В группе детей, где удовлетворительное состояние, на первом месте – телевизор и компьютерные игры – 61,5 %, что, на наш взгляд, связано с уходом в виртуальный мир от своих проблем и занятием личного свободного времени.

Исходя из анализа результатов анкетирования детей по позиции «недостаточная полноценность жизни», нами выявлено следующее: недостаточная полноценность жизнь обусловлена необходимостью лечиться, принимать лекарства. Как следствие, детям приходится ограничивать нагрузку в школе, физическую нагрузку. Кроме того, следует обратить серьезное внимание на уклад жизни в семье, где растет ребенок, что оказывает воздействие на его развитие, воспитание и отношения.

Пример. Маша Б., 13 лет. У девочки врожденный порок сердца – атриовентрикулярная коммуникация, сопутствующее заболевание – синдром Клиппель-Фейля. Ребенок отстает от сверстников в физическом развитии, имеет деформацию грудной клетки и позвоночника (кифоз грудного отдела). Девочка считает свою жизнь в основном неполноценной, так как часто болеет, вынуждена обращаться к врачам, принимать лекарства. Подруг не имеет, комплексует по поводу внешности. Очень переживает из-за снижения активности в повседневной жизни, ограничения нагрузки в школе – не посещает уроков физкультуры. Два года после операции находилась на индивидуальном обучении.

Как показали исследования, 49 человек (52.6 %) из 93 считают, что их жизнь в основном полноценна. По их мнению, смысл полноценности заключается в том, что им нет необходимости лечиться, часто обращаться к врачу, ограничивать свою физическую и умственную нагрузки. Они встречаются с друзьями, выполняют такую же нагрузку в школе, как и здоровые дети. Трое протестированных больных занимаются в спортивной секции. В основном эти дети ведут нормальный образ жизни.

35.4 % считают, что их жизнь в основном полноценна. 3.2 % детей отмечают, что их жизнь в основном неполноценна. 8.6% (8 человек) расценивают свою жизнь по качеству «как что-то среднее». Однако, 19 человек (20%) вынуждены ограничивать активность в повседневной жизни в связи с рекомендациями лечащего врача и чрезмерной опекой родителей.

Таким, образом, две трети респондентов пациентов считают свою жизнь в основном полноценной.

Для достоверности имеющихся данных и получения более объективной информации были опрошены родители (9 человек). Нас интересовало их мнение относительно здоровья детей. Анализ родительских анкет пока-

зал, что жизнь их детей, в основном полноценна. Мнения родителей по всем позициям совпадают с мнением детей. Беседы с родителями также подтверждают эти данные.

Исходя из этого, можно полагать, что успешное хирургическое лечение помогло детям вести полноценную жизнь, без лекарств.

Учитывая, что ответы в анкетах имеют субъективный характер, считаем нужным, в целях обеспечения надежности полученных данных в той же выборке семей, дополнить их результатами, полученными при помощи других методов научного исследования: наблюдение, беседа, анализ медицинской документации.

Использовалось наблюдение за эмоционально-нравственными реакциями детей: во время посещения родителями или друзьями, в экстремальной ситуации (перед оперативными вмешательствами и сразу после него) в палате, во время общения с медперсоналом.

Доступный метод получения информации на основе общения с ребенком, его родителями – беседа. Успешность беседы зависела от умения врача устанавливать позитивные личные отношения с участниками, от степени ее подготовленности и грамотного плана построения беседы. Прежде всего, она проводится после того, как между родителями и специалистом установлены уважительные отношения.

Работа с детьми строилась на принципах индивидуального и дифференцированного подходов с установкой на то, чтобы здоровье рассматривалось как важный критерий качества жизни и как жизненный ресурс человека для самореализации в различных сферах жизнедеятельности, способного нести ответственность перед самим собой, окружающими людьми.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

– использование комплекса разнообразных методов в предпринятом исследовании дало возможность получить данные, объективно отражающие реальную действительность, т.е. состояние здоровья ребенка и его отношение к жизнедеятельности;

– исследовательские данные позволяют констатировать, что современная семья – сложный целостный организм, который может существовать только в определенной системе отношений. Она располагает возможностями помочь ребенку в восстановлении здоровья. Необходимо сочетание сознательной родительской любви к детям и разумной требовательности к ним;

– состояние здоровья детей зависит от типа семейного уклада, который оказывает непосредственно на них влияние. Благополучный уклад жизни способствует реализации потребности детей в общении, обогащении социальным опытом, взаимной информацией, стимулированию развития их собственных сил, использованию внутренних ресурсов.

Литература

1. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. – Каунас, 1984. – 190 с.
2. Куницина В.Н., Панферов В.Н. Проблемы отношений личности в трудах В.Н. Мясищев // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 140-147.
3. Лихачев Б.Т. Социально-педагогические противоречия воспитания // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С.20-21.
4. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – М., 1960. – 427 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В ГРУППЕ

Малинина Н.С.

Вологодский государственный педагогический университет, г. Вологда

malin1313@mail.ru

В современной отечественной психологии отношение рассматривается как категория, обозначающая взаимосвязи и взаимодействие личности с окружающей средой [3].

Основоположителем психологии отношений в России можно назвать А.Ф. Лазурского, который обозначил отношение как системообразующий фактор структуры личности. Большой вклад в развитие концепции психологии отношений внес В.Н. Мясищев. Под отношениями В.Н. Мясищев понимал сознательные избирательные связи человека с его материальной и социальной средой, определяющие психические свойства человека и реализующиеся в его деятельности [3]. Автор рассматривал личность как совокупность общественных отношений, последние могут быть объективными и субъективными.

Центральное место в системе отношений занимают отношения человека к обществу, общности, коллективу, группе, к самому себе. Особые отношения складываются в межличностном взаимодействии. Система отношений не является изначально заданной, но образуется в результате развития, воспитания и саморазвития человека, что происходит в том числе в процессе общения [1].

Определяя понятие психических отношений, Мясищев говорит о том, что эта категория объединяет внешнее и внутреннее, относится к человеку в целом как личности. Также, по мнению автора, ведущая роль принадлежит отношениям к людям, особенностью которых является их двусторонний характер.

По мнению Мясищева, процесс взаимодействия определяется «отношением человека к задаче взаимодействия и его взаимоотношением с участниками этого взаимодействия» [1, 69]. Взаимоотношения людей, как правило, предполагают и взаимные ожидания. Если рассматривать ожидания в совокупности с нормативным поведением и статусом, положением, то результатом такого объединения будет феномен социальной роли.

В научный оборот термин «роль» был введен в 20-30-е годы Д. Мидом и Р. Линтоном. Социальная роль определялась как «динамический аспект статуса». Под статусом понималась какая-либо социальная позиция личности, роль в свою очередь, выступала как определенная демонстрация этой позиции.

В настоящее время определений понятия «социальная роль» существует довольно много, между исследователями существуют заметные расхождения в его интерпретации. Мы [4] будем понимать роль как нормативную систему действий, ожидаемых от индивида, в соответствии с его социальной позицией (положением). Отсюда следует, что роль обусловлена конкретным местом человека в структуре социальных связей.

Если окружающим людям известна социальная роль какого-либо индивида в данный момент, то они будут предъявлять к его поведению соответствующие ролевые ожидания. Эти ожидания могут включать в себя вполне определенные предписания (то, что человеку необходимо делать обязательно), определенные запреты (то, чего человек не должен делать) и ряд менее точно определенных ожиданий (то, что человеку следовало бы делать в этой роли). Когда поведение индивида, выполняющего какую-либо социальную роль, соответствует ожидаемому образцу, оно считается успешным. Необходимо подчеркнуть при этом, что в ролевых ожиданиях, исходящих от конкретных лиц или групп, ярко проявляются и их социально-психологические особенности (например, взаимные ролевые ожидания двух сотрудников) [2].

Таким образом, на основе теоретического анализа можно предположить, что процесс и результат принятия решений будет зависеть от социальной роли. Нами было проведено собственное экспериментальное исследование, целью которого было выявить особенности группового принятия решения в зависимости от отношения человека к задаче и участникам обсуждения (в частности от приписанной социальной роли). В качестве экспериментальной ситуации испытуемым была предложена разработанная нами ролевая игра «Кадровый вопрос». Согласно гипотезе игры молодой специалист, девушка (Алина), столкнулась с неприятностями на работе, ее хотят уволить, хотя объективных причин для этого нет. Для рассмотрения испытуемым предлагался пакет документов. Пакет включал в себя

основную информацию, в которую вошли официальные протоколы заседания Комиссии по трудовым спорам относительно всех участников игровой спорной ситуации, нормативные документы – некоторые статьи Трудового Кодекса РФ – и дополнительную информацию (рекламные и социальные листовки, частные расследования журналистов и др.). Всем испытуемым предлагался одинаковый пакет материалов для обсуждения, отличия заключались в предлагаемой инструкции. Части испытуемых предлагалось выступить в роли друзей Алины и дать девушке дружеский совет, как разобраться в сложившейся ситуации. Вторая часть испытуемых играла роль членов специальной комиссии, занимающейся рассмотрением трудовых споров, комиссия должна рассмотреть сложившуюся ситуацию и вынести свое решение по делу. Выбор таких ролей не случаен, так как испытуемые в разной степени мотивированы на принятие положительного решения, различия между участниками, играющими ту или иную роль, будут более выраженными.

В ходе исследования решение предъявленной задачи предполагало несколько этапов. Сначала участники знакомились с предложенными документами и материалами, затем каждый участник индивидуально принимал решение и оценивал его, определяя уровень уверенности в правильности принятого решения, а также цветовую ассоциацию. Для оценки уверенности в правильности принятого решения испытуемым предлагалась шкала от 0 до 100%, для выбора цветовой ассоциации предлагался стимульный материал методики М. Люшера. На втором этапе участники совместно обсуждали ситуацию и принимали групповое решение, это решение также оценивалось индивидуально каждым испытуемым с точки зрения его правильности и привлекательности. По окончании игры испытуемым предлагалось заполнить анкету обратной связи, состоящую из 9 вопросов.

В исследовании приняли участие 122 человека (33 мужчины и 89 женщин), было образовано 30 групп по 3 – 5 человек, из них 15 групп (61 человек) получили роль друзей и столько же – роль членов Комиссии. В качестве испытуемых выступили студенты вузов в возрасте от 17 до 25 лет.

В результате исследования выяснилось, что уверенность в правильности принятого решения после группового обсуждения у «представителей комиссии» (41%) снижалась чаще, чем у «друзей» (32.8%), то есть «члены комиссии» в меньшей степени доверяют совместному решению, чем своему личному, у «друзей» такой тенденции обнаружено не было.

Привлекательность группового решения (по ассоциативному цветовому выбору) в отличие от индивидуального у «членов комиссии» чаще снижалась (47.5% против 37.7%), а у «друзей», наоборот, повышалась (36.1% против 19.7%). Эти различия оказались статистически значимыми ($\varphi^*=2.04$). Получается, что «друзья» не только меньше разочаровывались в совместных решениях, но и воспринимали их как более приятные и более привлекательные, чем «члены комиссии».

Также различия обнаружились и в оценке роли группы в принятии решения участниками. Испытуемые, выступавшие в роли друзей, чаще отмечали, что группа сыграла большую, важную, значимую роль в принятии ими решения (26.2% против 8.2%), в то время как «участники комиссии» ответили, что группа не сыграла никакой роли (39.3% против 16.4%). Эти различия являются статистически значимыми ($\varphi^*=2.87$ и $\varphi^*=2.73$, при $p \geq 0.01$). Такие результаты согласуются с предыдущими выводами. Получается, что для «участников комиссии» более верным и значимым является личное решение, и они скорее ориентированы на индивидуальное принятие решений. «Друзья», наоборот, склонны к принятию решения в группе, где есть возможность обсудить, посоветоваться, совместное решение для них более привлекательно.

Также, принимая решения, «друзья» чаще руководствовались личным опытом (13.9% против 6.2%), а «члены комиссии» ориентировались на законы и нормативные акты (20% против 6.9%). Эти различия также оказались статистически значимыми на 1% уровне значимости ($\varphi^*=2.31$). Следовательно, характер приписанной роли оказал влияние на выбор испытуемыми необходимой для принятия решения информации, несмотря на то, что пакет документов всем испытуемым предлагался одинаковый.

Кроме того, были обнаружены различия в том, как испытуемые характеризовали свое настроение после игры. «Друзья» использовали слова «хорошее», «веселое», «радостное», «плохое»; «участники комиссии» – «усталость», «удовлетворенность» и др.

Таким образом, характер социальной роли, отношение к задаче и участникам обсуждения оказывает влияние на поведение человека в ситуациях принятия решения, на интеллектуальную и эмоциональную оценку принятого решения.

Литература

1. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005. – 158с.
2. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с.
3. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2009. – 512 с.
4. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учеб. – М.: Проспект, 2009. – 336 с.

ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА: КОМПОНЕНТЫ ЕЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Марченко Л.А.

Вологодский государственный педагогический университет, г. Вологда
Lubovmarchenko22@mail.ru

Современная социально-психологическая ситуация, сложившаяся в обществе, характеризуется своеобразным кризисом личности, который возник вследствие утраты духовно-нравственных ценностей. Отсутствие четких нравственных ориентиров, снижение уровня духовной культуры – все это реальность, которая окружает современных подростков

Подростковый возраст (с 10-11 до 14-15 лет) считается благоприятным для духовно-нравственного воспитания личности. Это период формирования мировоззрения, нравственных убеждений, принципов, идеалов, системы оценочных суждений, которыми он начинает руководствоваться в своем поведении. Одно из важнейших психологических новообразований – чувство взрослости. Для подростков характерно расширение сферы общения и изменение характера взаимоотношений, новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого они еще фактически не достигли. Им присущи интенсивное развитие самосознания, обостренная потребность в самоутверждении и самовыражении. Подростки воспринимают довольно болезненно противоречие между уровнем достигнутого духовного и физического развития и своими по-прежнему все еще ограниченными социальными возможностями.

С целью изучения духовно-нравственного развития подростков была проведена диагностика. Использовался комплекс разнообразных методов и методик: анкетирование, ранжирование, методика незаконченного предложения, сравнительный анализ и др.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Вологды (контрольная группа – 151 чел., учащиеся 5-х классов), воскресных школах г. Вологды, г. Череповца и с. Верховажье Вологодской области (экспериментальная группа – 114 чел., возраст 10-12 лет) [1].

Духовно-нравственная составляющая личности подростка включает в себя потребностно-мотивационный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты.

Специфика *потребностно-мотивационного компонента* представлена наличием желания воспитанника войти и освоить атмосферу православной воскресной школы. Результаты опроса дают основание утверждать, что один из ведущих мотивов прихода детей в воскресную школу –

это намерение больше узнать о Боге. Две трети школьников в обеих группах назвали такую причину – понять духовную жизнь. Как видно, интересы детей подросткового возраста направлены на познание христианского мира. Подросткам также свойственно умение проявлять заинтересованность и участие в деятельности. Выявлено, что учащиеся способны оказать помощь, проявить доброту, милосердие, чуткость и сострадание к ближнему.

Изучение *интеллектуального компонента* свидетельствует о возможностях подростков преодолевать трудности, предвидеть и обосновать разумность и полезность своих поступков. Применение разнообразных методов исследования позволило выяснить, что учащиеся общеобразовательных школ не всегда способны правильно анализировать свои поступки, их жизненная позиция недостаточно определена.

Школьники воскресных школ осознанно относятся к вопросам веры, считая ее неотъемлемой частью своей жизни. Из ценностей подростки обеих групп выбирают традиционные: семью, дружбу, здоровье. Материальные ценности не пользуются успехом у респондентов воскресной школы. Только у 11% учащихся контрольной группы это имеет место быть.

Исследование показало, что к данному возрасту формируется система нравственных представлений, ценностей и идеалов.

Для изучения нравственных ориентиров ставился вопрос о том, кто является идеалом для современных подростков. Применяя метод ранжирования, предлагалось выбрать пять имен в качестве идеала из десяти и расположить в порядке убывания. Как было установлено, подростки экспериментальной группы ориентируются на высоконравственные идеалы, выбирая святых (70%), русского полководца (56%), которые могут быть критериальной основой поведения. Они выделяют достоинства, заслуживающие самой высокой оценки и признательности. Подростки контрольной группы к своим идеалам отнесли Президента России (24%), американского актера (19%), литературного героя (20%). 20% учащихся выбрали святых. Учитывая вышеизложенное, полагаем, что подростки общеобразовательной школы больше подвержены информационному воздействию. Влияние субкультуры также сказалось на выборе идеала.

Специфика *эмоционально-волевого компонента* подростков обусловлена высокой чувствительностью, доминированием эмоциональной сферы восприятия мира. В ходе опытно-экспериментальной работы было обнаружено, что у воспитанников православной воскресной школы интенсивно развиваются такие качества как искренность, приветливость, внимательность, дисциплинированность, сдержанность, уступчивость. Это позволяет им осуществлять самоконтроль за своим эмоциональным состоянием в хо-

де общения. Подростки общеобразовательной школы менее устойчивы в эмоциональном плане. Они не всегда сдерживают себя в конфликтных ситуациях, контролируют свое поведение, проявляют терпение в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях. Существенное место в эмоциональной жизни школьников обеих групп занимает желание помочь людям в горе, восстановить попорченную несправедливость.

Изучение *коммуникативного компонента* свидетельствует, что школьники усвоили правила и используют их в своем поведении. Подростки воскресных и общеобразовательных школ уверены в себе, умеют общаться со сверстниками, способны понять другого, могут оказать помощь, проявить свое дружелюбие, сопереживание и сочувствие. Базовыми характеристиками личности подростка становятся чувства ответственности, настойчивости и целеустремленности.

Сравнительный анализ позволил выяснить, что у учащихся общеобразовательной школы доминирующими в иерархии ценностей являются материальные. В выборе предпочтений они руководствуются экономическими мотивами и практическими соображениями. У подростков экспериментальной группы определенное место в личностной системе ценностей занимают конкретно-альтруистические смыслы: стремление улучшить мир, творить добро, помогать людям. Учащиеся осознают значимость нравственных правил и норм, положительное отношение к ним [2].

Результаты нашего исследования дают основание сделать вывод, что жизненная позиция подростков православных воскресных школ достаточно определена, основными ориентирами становятся нравственные идеалы. Степень сформированности у них понятий о некоторых нравственных качествах свидетельствует об их предпочтениях.

Данный исследовательский материал несет в себе прогностическую функцию, позволяющую определить дальнейшую воспитательную работу с подростками.

Литература

1. Лодкина Т.В., Марченко Л.А. Воскресная школа в контексте православной традиции: история и современность: монография. – М.: ПРО-ПРЕСС. – 2012. – 160 с.
2. Лодкина Т.В., Марченко Л.А. Сравнительный анализ представлений, ценностей и нравственных ориентиров подростков общеобразовательных и воскресных школ // Вузовская наука – региону: Материалы десятой всероссийской научно-технической конференции. – В 2-х т. – Вологда: ВоГТУ, 2012. – Т.2. – С. 165-167.

ДИНАМИКА ДЕТЕРМИНАНТ НИГИЛИСТИЧЕСКИХ И ОППОЗИЦИОННЫХ ДЕВИАЦИЙ У РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СТУДЕНТОВ

Маслова О.С., Фетискин Д.Н., Шепелева С.В.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

В условиях трансформации российского общества актуализируются проблемы девиантного поведения в молодежной и студенческой среде. Рост количества и многообразия форм отклонений от социальной нормы обусловлен кардинальными изменениями во всех сферах жизни общества (социальной, экономической, политической и др.), а также трансформацией ценностно-нормативной системы, стиранием граней в массовой культуре между социальной нормой и патологией.

Девиантное поведения современных российских студентов приобретает особую актуальность. Социологические исследования, связанные с углублением и уточнением теоретических и прикладных знаний о структуре, динамике девиаций в молодежной среде, стратегии и тактике повышения эффективности превенции, путях совершенствования государственной политики в социальной сфере, формах социального контроля, необходимы для обеспечения эффективного развития всего социума.

К числу базовых девиаций в студенческом возрасте нами были отнесены: пропуски занятий, плагиатство при выполнении контрольных заданий, внеучебные аддикции и др. В данной работе основной акцент сделан на изучение их социально-психологической природы.

Изучение психологической сущности затруднений и факторов, которые влияют на студентов разных возрастов, позволило создать классификацию трудностей. Все затруднения стало возможным поделить на: учебные и социальные.

Следует отметить, что в юношеском возрасте учебных проблем становятся меньше, на замену им приходят проблемы социальные, личностные. Однако и эти проблемы отражаются на успеваемости, обучающихся в высших учебных заведениях.

Основными факторами, способными стать причинами проблем в юношеском возрасте, являются следующие: Особенности учебной деятельности, взаимоотношения с преподавателем, недостатки в формировании отдельных познавательных процессов, затрудняющие усвоение учебной программы (восприятие, память, мышление), эмоциональные расстройства, проблемы в знаниях и отставании учебных программ, отношение родителей к обучению в ВУЗе и ситуация внутри семьи подростка.

В результате проведенного исследования удалось выяснить, что большинство студентов первого курса при возникновении трудности

девиантно настроены. Респондентов, склонных к конструктивным способам преодоления трудностей, оказалось меньше. Из этого следует, что юноши эмоциональны, восприимчивы к трудностям, пассивно настроены к их преодолению.

Жизненные трудности у группы учащихся первого курса уходит на второй план. Большая часть учащихся первого курса реагируют на жизненные трудности менее эмоционально.

Студенты раннего юношеского возраста воспринимают трудности, связанные с учёбой, более серьезно, чем жизненные проблемы. Это связано в первую очередь с тем, что в период обучения на первом курсе основной массив трудностей возникает в связи с учебной деятельностью, с изменением процесса обучения, отличного от школьного режима.

Ответы учащихся третьего курса оказались несколько иными. По отношению к учебным затруднениям респонденты данного возраста относятся лояльней, чем к затруднениям жизненным.

Проблемы, связанные с учёбой, большинство студентов третьего курса переживают адекватно, оптимистично, спокойно.

Наиболее интересными оказались ответы респондентов, обучающихся на старших курсах (4, 5 курсы). Студенты последних курсов относительно спокойно реагируют и на жизненные, и на учебные затруднения. Более того, некоторые относятся к трудностям «безразлично».

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ДЕПРИВАЦИОННЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ

Миронова Т.И.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

mironova@ksu.edu.ru

Содержанием данной статьи является обобщение подходов, посвященных изучению психологических основ депривации и ее различных ограничений, и определению собственной концепции депривационных ограничений.

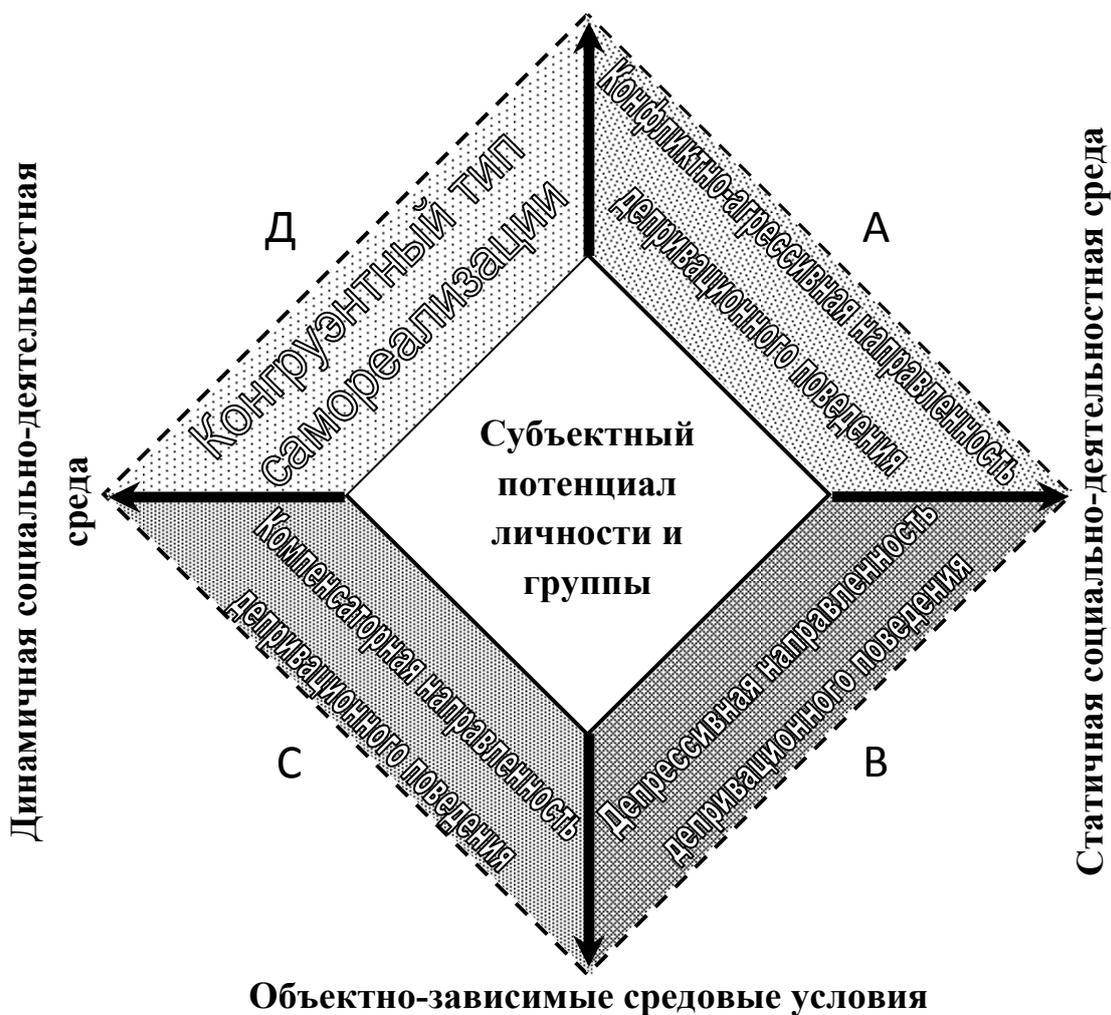
Основу депривационных ограничений составили два дихотомических параметра: субъектно-автономная и объектно-зависимая направленность. Вторым параметром явились динамичные социально-деятельностные средовые условия и статичные социально-деятельностные средовые условия. Выделенным средовым условиям А (субъектно-автономная – статично-деятельностная среда) сопутствовала конфликтно-агрессивная направленность, условиям В (объектно-зависимая – статичная социально-деятельностная среда) – депрессивная направленность, условиям С (динамичная социально-деятельностная и

объектно-зависимая среда) – компенсаторная направленность, условиям Д (динамическая социально-деятельностная и субъектно-автономная среда) – конгруэнтная направленность самореализации.

Одним из достоинств данной типологизации депривационных ограничений служит субъектно-средовых подход. На наш взгляд первопричиной депривационных ограничений служат ограничения потенциалов субъектной направленности.

Субъектный потенциал рассматривается нами как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры.

Субъектно-автономные средовые условия



Социально-психологическая структура депривационных ограничений

По мнению Д.А. Леонтьева (2011) субъектный потенциал может рассматриваться как «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентации и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации».

Понятие субъектно-личностный потенциал содержательно раскрывает идею «изменяющейся личности в изменяющемся мире» (Асмолов, 1990). Оно идет на смену понятию адаптации, подразумевая сложные механизмы совладания с изменчивой действительностью — не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению и способность к самостоятельному созданию необходимых условий. Способность человека выполнять задуманное вне зависимости от внешних условий, в том числе в депривационных условиях, является неоспоримой ценностью, как во многих областях деятельности, так и в повседневной жизни.

Действительно, — как отмечает Д.А. Леонтьев, — далеко не каждый из нас в каждый момент своей жизнедеятельности выступает подлинным субъектом того, что он делает; действуя на основе стимул-реактивного или другого безличного механизма, индивид не осуществляет подлинное субъект-объектное отношение.

В конечном итоге, как уже отмечалось ранее, колоссальный разрыв между огромными возможностями психической самореализации субъекта (как личности) и его же реальными, более скромными, достижениями обусловлен целой системой психологических ограничений.

Степень опасности перерастания отдельных депривационных ограничений в систему, с эффектом полной психологической блокировки субъектного развития личности, определяется мерой их развернутости в тех или иных сферах человеческой жизнедеятельности. Это связано с представлением о диапазоне и различных видах депривационных ограничений.

На наш взгляд, степень депривационных поражений во многом определяется не только депривационным опытом, включающим начальный возрастной период переживаний депривационных ограничений и

степень их воздействия на личностное и групповое развитие, но и ролевыми позициями депривантов. Эти позиции могут быть как субъектно-автономными, так и объектно-зависимыми.

В обобщенном виде актуализация субъектных потенциалов личности и группы по нашему мнению определяется, как уже отмечалось выше, двумя параметрами: нормативностью и депривационностью средовых условий и ролевыми позициями субъектно-автономного и объектно-зависимого типов. Из этого следует, что в благоприятных динамично-развивающихся средовых (представляющих необходимые возможности для личностно-деятельностной самоактуализации) и субъектно-автономной направленности доминирует конгруэнтный тип самореализации. Проявление же данной ролевой позиции в субъектно-автономных и статичных депривационных условиях довольно ограничено и протекает на фоне конфликтно-агрессивной направленности (стремление внести конструктивные изменения в учебно-воспитательную деятельность и межличностные отношения в группах). Иная картина, как мы уже отмечали ранее наблюдается при доминировании объектно-зависимой ролевой позиции. Детям в данных средовых депривационных ограничениях присущи депрессивность и безысходность.

В динамичной, деятельностно-развивающей среде для исследуемых с объектно-зависимой ролевой позицией характерно преобладание компенсаторной направленности, а в среде с депривационными ограничениями, как правило, отмечается депрессивно-пассивная направленность. Таким образом, выделенные нами структурно-параметрические образования депривационных ограничений следует рассматривать в единстве с внутренними условиями, имея в виду различные субъектно-личностные и групповые особенности, рассматриваемых в контексте ролевых позиций.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА МАНИПУЛЯЦИИ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ

Прокофьева О.А.

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина, г. Мелитополь

poa-1984@yandex.ru

В работах современных исследователей нет единого подхода к определению понятия "манипулятивные межличностные отношения". Сущность этой проблемы можно раскрыть через анализ двух ее составляющих – межличностных отношений и манипуляции.

Личность, как системное социальное качество индивида, формируется в результате активного взаимодействия с обществом, создает собственные социальные связи, и в то же время развивается в системе этих связей. В работах В.М. Мясищева личность рассматривается как система взаимоотношений с окружающей действительностью, которая является "...движущей силой личности" [3, с.21]. Впервые понятие "отношения" используется в "теории отношений" В.М. Мясищева как базовая категория и как интегральная система выборочных сознательных связей личности с различными аспектами объективной действительности, которая отражает ее основные потребности и интересы в действиях, реакциях и переживаниях [3]. "Отношения реализуются и проявляются во внешнем факторе и одновременно выражают внутренний субъективный мир личности как активного субъекта" [3, с.49, 152].

Отношения, как экзопсихический феномен, закрепляются в динамических чертах характера и становятся средствами социальной самопрезентации личности. В.В. Знаков, В.М. Мясищев, Л.И. Рюмшина отмечают, что нарушение системы отношений может привести к искажению процесса формирования личности. Межличностные отношения трактуются исследователями как взаимосвязи между отдельными людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах их взаимных влияний при совместной деятельности, в частности общения, и субъективно переживаются и оцениваются ими. В.М. Мясищев подчеркивает, что "по характеру межличностных отношений определяется отношение человека к самому себе" [3, с.90], система отношений и самоотношения личности предопределяет характер взаимоотношений.

Формирование системы отношений человека происходит в процессе приобретения жизненного опыта и установления межличностных отношений. Н.Н. Обозов важнейшим условием развития личности называет полноценное ее участие во всех видах межличностных отношений, не исключая таких антиподов дружеских и товарищеских отношений, как вражда и соперничество [4]. В.М. Мясищев отмечает, что "... с повышением уровня развития личности дифференцируются и обогащаются межличностные отношения" [3, с.151].

Ведущими критериями классификации межличностных отношений зарубежные исследователи называют позицию, открытость и эффективность, отечественные – дистанцию, позицию и валентность. В.М. Мясищев [3] разделяет межличностные отношения по критериям валентности и позиции на эмоциональные, оценочные, отношения руководства и подчинения, по критерию открытости – на правдивые, возникающие в условиях свободного взаимодействия людей, и скрытые или замаскированные, кото-

рые проявляются в условиях несвободы и зависимости человека от других. Перспективы межличностных отношений определяются способностью их потенциальных партнеров скоординировать будущую совместную деятельность. В работах представителей психоаналитического подхода господствует мнение о том, что эффективные межличностные отношения напоминают экономический принцип взаимодействия [6]. Ш. Тейлор подчеркивает, что необходимым условием крепких межличностных отношений является взаимный обмен, когда каждый из партнеров вносит в отношения определенные ресурсы (эмоциональные, интеллектуальные, материальные) и рассчитывает на вознаграждения [5]. Мы считаем, что соблюдение такой концепции способствует формированию крепких, но непродуктивных отношений из-за эгоистичности мотива, придает им признаки манипулятивности.

По нашему мнению, отдельным видом межличностных отношений являются субъект-объектные отношения. Например, И.Д. Бех выделяет особый вид межличностных отношений - "вещественные", когда "... один человек обращается с другим, как с вещью, как с особым средством, с помощью которого удовлетворяет свои узко прагматические потребности" [1, с.162]. Автор утверждает, что такие отношения подчиняют духовность и неадекватны для личности, подчеркивая, что они "субъект-объектны", нацелены на использование, подчиняют человека миру вещей и растворяют его в них, человек как духовное существо теряет позицию вершины и центра. Исследователи указывают на существование отношений, которые выполняют функцию ингибитора в развитии личности, называя их "вещественными" (И.Д. Бех), "негативными" (А.А. Кроник, К.А. Кроник), "скрытыми" (В.Н. Мясищев)", деструктивными "(Н.Н. Обозов), "симбиотическим союзом", "отношениями обособленности-деструктивности" (Э. Фромм), дефицитарности (И. Ялом). Мы считаем, что источником таких отношений является манипуляция человека человеком, которая имеет субъект-объектное основание. Уточнение значения манипулятивных межличностных отношений требует детального анализа содержания понятия "манипуляция".

Наиболее обоснованным мы считаем определение манипуляции Е.Л. Доценко: "Манипуляция - это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возникновению у другого человека намерений, не соответствующих его актуальным желаниям" [2, с.52].

Анализ современных исследований манипуляции позволяет выделить определенные тенденции. Во-первых, манипуляция изучается в контексте психологического воздействия. Манипулятивное воздействие отли-

чается от убеждения, заражения, внушения своей неосознанностью, некритичностью, социальной зависимостью и, главное, отсутствием нравственности.

Во-вторых, высокую актуальность имеет проблема дефиниции психологической манипуляции, нахождение ее взаимосвязей с другими психологическими феноменами: гетеросуггестией, макиавеллизмом, социальным иждивенчеством, мошенничеством.

В-третьих, отношение ученых к психологической манипуляции неоднозначное из-за ее несилового характер. Представления об этичности использования манипуляций можно разделить на следующие группы: первая включает крайние взгляды на полезность манипуляций (Д. Карнеги, Н. Макиавелли, Г. Франке), вторая – взгляды, в которых подчеркивается этическая оправданность манипуляций по критерию конструктивности – деструктивности цели воздействия (Г.А. Балл, М.С. Бургин, Р.Р. Гарифуллин, М.Е. Литвак), третья – взгляды, авторы которых допускают возможность манипуляции на начальных этапах формирования межличностных отношений (Э. Шостром, Л.И. Рюмшина), последняя включает крайние взгляды на негативность манипуляций (И.Д. Бех, Г.А. Ковалев).

Манипулятивные межличностные отношения не могут быть моральными из-за скрытия истинных чувств, так как нравственность предполагает ориентацию людей на гуманные, добрые, честные, доверительные и справедливые отношения. Необходимым четко отличать манипуляцию от способов положительного психологического воздействия, которую используют педагоги, медики, психологи.

В-четвертых, высокую социальную значимость проблема защиты от психологической манипуляции приобрела только в начале XXI века (И.Д. Бех, Н. Волынец, Е.Л. Доценко и др.), а также от самоманипуляции (Р.Р. Гарифуллин).

В-пятых, проблема психологического манипулирования носит междисциплинарный характер. Отдельные аспекты манипуляции рассматриваются в исследованиях философов (Е.Н. Волков, Р.Р. Гарифуллин, П.Н. Лисовский), политологов (С.Г. Кара-Мурза, А.В. Купцов, В.В. Петренко), социологов (Б.И. Мотузенко), педагогов (В.П. Голован, А.Н. Легун, С.В. Шведова), филологов (И.В. Секрет), юристов (А.В. Кравченко), журналистов (В.Л. Зливков, А.В. Юрычко), медиков (А.В. Ежов).

Проведенный анализ научных источников позволил установить место манипулятивных отношений в системе межличностных отношений, исследовать взгляды представителей различных психологических школ и основные тенденции современных исследований проблемы "манипуля-

ции", а также уточнить психологическое содержание понятия "манипулятивные межличностные отношения". Опираясь на дефиниции понятий "межличностные отношения" и "манипуляция", на классификации взаимоотношений и тенденции исследований проблемы психологической манипуляции, мы выделяем манипулятивные отношения в отдельный вид. Понятие "манипулятивные межличностные отношения" мы трактуем как субъект-объектные отношения, которые реализуются с помощью скрытого психологического воздействия с целью активизации намерений объекта, которые не соответствуют его актуальным желаниям, но необходимы манипулятору для достижения собственных целей и получения односторонней выгоды. Такие отношения характеризуются бездуховностью, отношением к людям как к вещам, отражают проявление неэффективной ориентации характера, однако на первый взгляд кажутся гуманными. Основой эффективных взаимоотношений являются взаимопонимание, эмпатия, социально-психологическая компетентность. Манипулятивные межличностные отношения приводят к торможению развития личности.

Литература

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
5. Тейлор Ш. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
6. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.

ОБЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Радионова И.Б.

Барановичский государственный университет, Белоруссия, г. Барановичи

arina0404@rambler.ru

Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом [1].

Общение в работах А.А. Леонтьева определяется как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собою в психологическом отношении. Осуществление этого контакта позволяет либо изменить протекание совместной деятельности за счет согласования «индивидуальных» деятельностей по тем или

иным параметрам, или, напротив, разделение функций (социально ориентированное общение), либо осуществить целенаправленное воздействие на формирование или изменение отдельной личности в процессе коллективной или «индивидуальной», но социально опосредованной деятельности (лично ориентированное общение). М.И. Лисина указывала на то, что общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Люди узнают о себе и об окружающих благодаря разнообразным видам деятельности, так как человек проявляется в каждой из них. Но общение играет в этом отношении особую роль, потому что направлено на другого человека как на свой предмет и, будучи двусторонним процессом (взаимодействием), приводит к тому, что познающий и сам становится объектом познания и отношения другого или других участников общения [4].

В исследовании общения А.И. Крупновым, М.И. Лисиной были выделены три подхода: аналитический, поликомпонентный и системный.

В рамках аналитического подхода исследовались отдельные стороны общения:

- Исследование мотивационных характеристик, т.е. стремления и внутренние побуждения.
- Исследование взаимосвязи общительности и темперамента. При взаимосвязи с темпераментом в содержание общительности включались в основном психодинамические характеристики общительности.
- Изучение результативной стороны общительности как свойства личности. Роль общительности в обеспечении успешности различных видов деятельности.

В рамках поликомпонентного подхода рассматривались динамические и эмоциональные признаки общительности (А.И. Крупнов и А.Е. Олынанникова). Соотношение между динамическими, эмоциональными и мотивационными признаками, связь общительности и эмоциональности О.П. Санникова, И.М. Юсупов. Системный подход предусматривал единство различных сторон общительности. Б.Г. Ананьев отмечал, что общительность включает в себя отношения человека к другим людям, мотивы, способности и результат общения.

А.В. Запорожец выделяет две основные формы общения: материальное и духовное. Материальное общение выступает как основная и исходная форма общения в общественно-исторической практике и в индивиду-

альном развитии человека и представляет собой предметное общение, которое неразрывно связано с совместной практической деятельностью людей. Духовное же общение возникает на основе материального и находится в неразрывной связи с ним, представляя собой обмен впечатлениями, мыслями, чувствами и т.д., то, что необходимо в координации совместной деятельности.

На протяжении первых лет жизни происходят преобразования в развитии общения с окружающими и в первую очередь со взрослыми. Это выражается в том, что общение перестает носить характер согласования действий для достижения практического результата и появляется потребность в общении для усвоения общественного, нравственного, культурного опыта. Таким образом, формируется духовное общение как самостоятельный вид, независимый от практической деятельности. Такое общение создает оптимальные условия для саморегуляции субъекта, для достижения с ним максимального активного согласования с другими членами общества, для установления адекватных взаимоотношений с окружающими людьми [5].

В структуре общения выделяются следующие стороны общения:

- коммуникативная – выражается в обмене информацией, ее понимании; в ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему; общающиеся влияют друг на друга, у них возникают взаимоотношения;

- интерактивная – выражается во взаимодействии партнеров при организации и выполнении совместной деятельности; эта сторона не исчерпывается лишь формой общения, внешней картиной взаимодействия, имеют значение и мотивы, цели общения каждой стороны, их взаимодействие; исследованиями установлены такие виды взаимодействия, как сотрудничество, конкуренция и конфликт;

- перцептивная – выражается в восприятии одним партнером по общению другого [2].

Средствами общения являются различные знаковые системы: речь; оптико-кинетическая система знаков – жесты, мимика, пантомимика; системы паралингвистическая и экстралингвистическая – интонация, неречевые вкрапления в речь (например паузы); система организации пространства и времени коммуникации; система "контакта глазами".

В характеристике навыков общения А.Н. Леонтьевым были выделены следующие: способность владеть социальной перцепцией или чтением по лицу; понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность человека, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам; умение "подавать себя" в общении [3].

Общение является одним из наиболее важнейших факторов психического развития ребенка является общение. Л.С. Выготский говорил о том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослым. Согласно позиции Л.С. Выготского, социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его человеческого развития. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные отношения, и чем младше ребенок, тем более социальным существом он является.

Таким образом, общение со взрослым имеет огромное значение в психическом развитии ребенка. Только близкий взрослый может быть для ребенка носителем культуры и только он может передать ее ребенку. При этом взрослый выступает как абстрактный и формальный носитель знаков, сенсорных эталонов, интеллектуальных операций, правил поведения, т.е. как посредник между ребенком и культурой, но не как живой конкретный человек. Развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества, как процесс постепенной социализации – адаптации ребенка к внешним для него социальным условиям. Отношение взрослого к ребенку лишь облегчают понимание социальных норм, подкрепляют соответствующее поведение и помогают ребенку подчиниться социальным влияниям. Важно подчеркнуть, что общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, определяет опосредствованное строение специфически человеческих психических процессов.

Личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношениях с ними функционирует. Общение с взрослыми влияет на развитие детей на всех этапах раннего и дошкольного детства. С возрастом значение общения становится все сложнее и глубже, по мере того как обогащается душевная жизнь ребенка, расширяются его связи с миром и появляются все новые его способности.

Основное и, быть может, наиболее яркое позитивное влияние общения состоит в его способности ускорять ход развития детей [6].

Влияние общения прослеживается в различных сферах психического развития ребенка: в самой области общения; в области любознательности детей; в сфере их эмоциональных переживаний; при формировании любви ко взрослому и дружеских привязанностей к ровесникам; в сфере овладения речью; в сфере личности и самосознания детей.

Потребность в общении не является врожденной, она складывается прижизненно, в ходе реальной практики общения человека с окружающими людьми (С.Л. Рубинштейн, Ф.Т. Михайлов, А.В. Запорожец). Потреб-

ность в общении сводится к потребности во впечатлениях и познании нового, комфорте. Кроме того потребность в общении это еще и стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запоржца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
6. Смирнова А.Е. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С.Выготского и М.И.Лисиной // Вопросы психологии. – 1996. - № 6. –С.76-78

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Фукин А.И., Старовойтова С.Ю.

Институт экономики, управления и права, г. Казань

aifukin@yandex.ru

Круг исследований здоровья человека чрезвычайно широк и имеет междисциплинарный характер. Если оценка выраженности здоровья на уровне организма находит в современной медицине достаточно удовлетворительное решение, то в отношении психологического здоровья об этом говорить преждевременно.

Следует отметить парадоксальный характер отношения к здоровью современного человека, т.е. несоответствие между потребностью человека в хорошем здоровье, с одной стороны, и его усилиями, направленными на сохранение и укрепления своего физического и психологического благополучия – с другой. По-видимому, причина несоответствия кроется в том, что очень часто здоровье воспринимается людьми как нечто, безусловно, данное или само собой разумеющееся, потребность в котором хотя и осознается, но ощущается лишь в ситуации дефицита. Иными словами, в ситуации полного физического, психического и социального благополучия потребность в здоровье как бы не замечается человеком, приобретая характер актуальной жизненной необходимости только в случае его потери или по мере утраты.

Наиболее широкое и многостороннее освещение идеи «психологии отношений» получили в работах В.Н. Мясищева. В них отношение предстает как предмет специального анализа: дается определение понятия, выделяются конкретные виды и основные характеристики отношений, рассматриваются основные компоненты психических отношений и особенности (уровни) развития отношений в онтогенезе.

В.Н. Мясищев, разрабатывая концепцию «психологии отношений», органически связывал её с раскрытием природы и структуры личности. Он доказательно утверждал, что «психические отношения являются внутренней стороной связи человека с действительностью, содержательно характеризующей личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности...» [3]. Психологический смысл отношения состоит в том, что оно является психическим выражением связи субъекта и объекта. Необходимо также отметить, что отношения выполняют функцию регуляторов поведения, т.е. их изучение выявляет потенциальный план личности, систему внутренних механизмов поведения.

Нами было рассмотрено, отношение к здоровью студентов разнопрофильных профессий. Было проведено исследование, направленное на изучение отношения к здоровью в зависимости от курса обучения. В исследовании приняли участие студенты гуманитарного и технического вузов. Всего в исследовании принимали участие 120 студентов: 1, 3, 5 курсов. Возраст испытуемых варьирует от 17 до 22 лет. В исследовании применялась методика «отношение к здоровью» Р.А. Березовской [1].

По результатам исследования была выявлена следующая динамика отношения к здоровью студентов.

Показатели оценки ценности здоровья, удовлетворенности здоровьем у студентов третьего курса технического вуза оказались ниже, чем у студентов первого и пятого курсов. Существенно ниже у студентов третьего курса показатели «ситуативное чувство в условиях ухудшения здоровья» и «сохранение здоровья» по сравнению с остальными курсами. У студентов же первого и пятого курса показатели практически одинаковые. Дальнейший анализ показывает, что они занимаются спортом, многие из них придерживаются диет, посещают с профилактической целью врача, стараются избегать вредных привычек.

Анализ результатов исследования студентов гуманитарного вуза показал другую динамику отношений. Если показатели оценки ценностей и удовлетворенности здоровьем у студентов третьего курса так же ниже, как и у студентов технического вуза. То в показателе «сохранение здоровья»,

он выше, чем у студентов первого и пятого курсов. Студенты третьего курса поддерживают своё здоровье. Они занимаются спортом, многие из них придерживаются диет, посещают с профилактической целью врача, стараются избегать вредных привычек. Недостаточную заботу о собственном здоровье отметили студенты пятого курса, которую они связывают с нехваткой времени.

Таким образом, была выявлена различная динамика отношений к здоровью у студентов технического и гуманитарного вузов. Следует отметить, что студенты осознают, что значительное влияние на состояние их здоровья оказывает образ жизни и вредные привычки. Указывают на максимальное влияние средств массовой информации на осведомленность о факторах, влияющих на состояние здоровья. Недостаточную заботу о собственном здоровье 83% испытуемых связывают с нехваткой времени, а 17% испытуемых не видят в этом необходимости, так как являются здоровыми.

Литература

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Психология здоровья под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003. – С. 100-110 .
2. Никифоров Г.С. Психология здоровья СПб., 2006 – 322 с.
3. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. 1957.-№5. – С. 142-154

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Травин И.В., Шеронов Е.А.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

В современных условиях реформирования образования, появления новых форм обучения, методик и технологий студент должен обладать способностью к активной социокультурной адаптации. Понимание процесса общения и поведения людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений определяет особая умственная способность - социальный интеллект, где эффективность поведения, взаимоотношений и общения видится во взаимосвязанном развитии коммуникативных и интеллектуальных способностей.

Социальный интеллект представляет собой индивидуально-личностное свойство человека, которое проявляется в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать своё поведение и поведение окружающих. Социаль-

ным интеллектом личности определяется усвоение системы норм отношений к миру и друг к другу.

Социальный интеллект является относительно новым конструктом в психологии. В разработку понятия внесли свой вклад такие зарубежные учёные, как Г. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Г. Оллпорт, М. Салливен, Р. Стернберг, Э. Торндайк, и другие. Наибольший вклад в развитие изучения социального интеллекта был сделан Дж. Гилфордом, впервые создавшим тест, измеряющий уровень социального интеллекта и создавшим факторно-аналитическую модель интеллекта, где особое внимание уделялось социальному.

Среди отечественных ученых разрабатывающих проблему социального интеллекта следует выделить Н.А. Аминова, М.И. Бобневу, Е.С. Михайлову, Ю.Н. Емельянова, Н.А. Кудрявцеву, В.Н. Куницыну, М.В. Молоканова, Л.И. Уманского, А.Л. Южанинову, Д.В. Ушакова. Между тем, проблема социального интеллекта актуальна и в наши дни.

Социальный интеллект, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении), обеспечивающей успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе (социальный статус) (С.Д. Смирнов, 2005).

Разумно предположить, что представители профессии типа «человек-человек» по классификации Е.А. Климова должны иметь высокий уровень развития социального интеллекта. Поэтому в нашей работе мы исследовали социальный интеллект студентов 3 курса Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова специальности «Социальная психология».

Целью исследования выступало изучение уровня социального интеллекта студентов-психологов и выявление взаимосвязи уровня социального интеллекта с уровнем академической успеваемости. Исходя из цели исследования, мы использовали методику «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и вычисление среднего оценочного балла за весь период обучения (5 семестров).

Мы выяснили, что уровень развития социального интеллекта имеет прямо пропорциональную связь с академической успеваемостью студента, то есть чем выше уровень развития социального интеллекта, тем более успешен студент в обучении ($r=0.72$, при $p<0.05$). Кроме того, мы провели сравнительный анализ уровня развития социального интеллекта студентов-психологов и студентов физико-математического факультета. 56% студен-

тов-психологов имеют средне-сильный уровень развития социального интеллекта, 10% – высокий, 23% – средний и 11% – средне-слабый. У студентов физико-математического факультета мы получили следующие результаты: 52% имеют средне-сильный уровень, 9% – высокий, 30% – средний и 9% – средне-слабый. Исходя из полученных данных мы не смогли сделать вывод о том, что студенты социальной специальности имеют более развитый социальный интеллект. Гендерный аспект не учитывался.

Результаты множества проведенных исследований, как за рубежом, так и в нашей стране, говорят о том, что одним из основных факторов, влияющих на достижение успеха в жизни и деятельности человека, является социальный интеллект. Чем выше уровень его развития, тем больше у человека шансов быть более успешным в социальной среде.

ПОЛИМОДАЛЬНАЯ КВАЛИМЕТРИЯ ДЕТСКИХ ДЕВИАНТНО-АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ТИПОЛОГИЙ

Фетискин Н.П.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

Учитывая многообразие детских особенностей в психологической науке, неоднократно предпринимались попытки их объединения в определенные типологии, позволяющие педагогам и родителям лучше ориентироваться в огромном массиве детских поведенческих, характерологических и деятельностных проявлений. Следуя этому, Ф. Шольц еще в 1914 г. создал первую классификацию детских характерологических недостатков. Основываясь на позициях структурализма и работ Э.Б. Титченера (1905), посвященных выявлению элементов сознания, Ф. Шольц, принимая во внимание многозначность причин (приобретенных, унаследованных, естественных и искусственных, острых и хронических, физических и духовных) в развитии недостатков характера, автор предложил типологию недостатков детского характера, включающей три сферы душевной жизни ребенка или три видоизмененных элемента сознания: чувствования и ощущения; представления, включающие мышление и суждение; желания и поступки.

Так же можно разделить и детские недостатки. Однако, в ходе дифференциации детских недостатков, по мнению Ф. Шольца, очень важно принимать во внимание тот факт, что в гармонической душевной жизни ни одна из душевных сил не работает изолированно, а связана с другими, или заставляет их также работать в тесной взаимосвязи. В силу этого, как утверждает автор, нужно всегда помнить, что когда речь идет о недо-

статках в одной из трех вышеназванных душевных областей, почти всегда каким-нибудь образом участвуют и остальные. Но это не исключает того, что та или иная область преимущественно участвует в образовании недостатка или что на ее почве выросла и развилась какая-либо склонность (Ф. Шольц, 1914).

Исходя из этого, на основе анализа детских характерологических недостатков автор выделил более 30 специфических детских типов, дифференцируемые на следующие характерологические основания:

I. Детские недостатки в области чувствований и восприятий.

1. Дети с ослабленным самочувствием и подавленным настроением: Печальный ребенок. Чувствительный ребенок. Капризный ребенок. Боязливый ребенок. Застенчивый ребенок.

2. Недостатки детей с повышенным самочувствием и настроением: Чрезмерно шаловливый ребенок. Высокомерный ребенок. Своенравный ребенок. Тщеславный ребенок. Нескромный ребенок.

3. Детские недостатки с дефектами и извращениями в области чувств и ощущений: равнодушный ребенок. Чувствительный и жалостливый ребенок. Зловредный ребенок.

II. Детские недостатки в области представлений.

1. Недостатки с задержкой в области представлений: Глупый ребенок. Рассеянный ребенок. Поверхностный ребенок. Ленивый ребенок.

2. Недостатки детей с ненормально повышенным содержанием мира представлений: Скороспелый ребенок. Ребенок с фантазией и ребенок, лишенный фантазии. Любопытный и скрытный ребенок. Беспорядочный, нечистоплотный и педантичный ребенок.

III. Детские недостатки в области воли и поступков.

1. Недостатки, основанные на раздражительной слабости нервно-мышечной системы: Беспокойный ребенок. Неуклюжий ребенок. Ребенок-ломака.

2. Недостатки на почве эгоизма: Жадный ребенок. Бережливый ребенок. Недобросовестный и вороватый ребенок. Неуслужливый ребенок. Завистливый ребенок.

3. Недостатки на почве инстинктивных страстей и недоразвития благожелательных чувств: Злой ребенок. Жестокий ребенок.

Анализируя достоинства данной детской типологической классификации необходимо отметить, что для начала их XX века она была прорывной, позволяя не только осмыслить детские недостатки на уровне эмоциональных, когнитивных и поведенческих проявлений, но и более адресно разрабатывать психологические техники по их коррекции.

Очевидно не без опыта типологической классификации детских характерологических недостатков Ф. Шольца, П.Ф. Лесгафт создал свою типологию детских характеров, включающую две такие группы:

1. Дети с деятельно-повышенными характерологическими проявлениями (лицемерный тип, честолюбивый тип, добродушный тип).

2. Дети с инертно-угнетенными характерологическими проявлениями (мягко-забитый детский тип, злостно-забитый тип, угнетенный детский тип, нормальный тип детей).

Ориентируясь на векторы «активность-пассивность» и характерологическую оценочную модальность «деструктивность-нормативность», П.Ф. Лесгафту удалось выделить шесть интегративных детских характеров, раскрывающих их базовые особенности, ведущие источники их формирования и некоторые рекомендации по их профилактике.

Почти после 80-ти лет после выхода работы Ф. Шольца в 1964 г. Карл Леонгард издает книгу «Акцентуированные личности». Рассматривая акцентуацию характера (лат. *Assensus*- ударение) как чрезмерное усиление отдельных сторон характерам проявляющееся в избирательной уязвимости личности по отношению к определенному рода психотравмирующим воздействиям при устойчивости к другим (возбудимость, агрессивность, замкнутость, тревожность и т.д.). Автор считает, что присущие личности черты могут быть разделены на основные и дополнительные. Основные черты составляют стержень, «ядро» личности. В случае яркой выраженности основные черты становятся акцентуациями характера. Соответственно, личности, у которых основные черты ярко выражены, названы Леонгардом «акцентуированными». Термин «акцентуированные личности» занял место между психопатией и нормой. Акцентуированные личности не следует рассматривать в качестве патологических, но в случае воздействия неблагоприятных факторов акцентуации могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности.

Акцентуации, как крайние варианты нормального развития характера могут проявляться не только в своеобразии отдельных его черт, но и его полисистемных отношениях (к себе, другим людям, вещам или предметам, и деятельности). Однако, акцентуации, как отклонения от нормативного развития, в отличие от психопатологических проявлений, носят не целостный, а парциальный, нестабильный характер и незначительно отражаются на адаптивности личности.

Заслугой К. Леонгарда явилось не только создание концептуальной типологии акцентуированной личности, но и разработка психодиагностической методики по определению 10-ти базовых типов личностных акцентуаций. Их краткие характеристики приведены ниже.

1. Демонстративный тип. Высокие оценки по этой шкале говорят о повышенной способности к вытеснению, демонстративности поведения. 2. Педантичный тип. Высокие оценки говорят о ригидности, инертности психических процессов, о долгом переживании травмирующих событий. 3. Застревающий тип. Основная черта этого типа – чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей. 4. Возбудимый тип. Таким людям свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и обсуждениями. 5. Гипертимический тип. Высокие оценки говорят о постоянном повышенном фоне настроения в сочетании с жадой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью. 6. Дистимический тип. Этот тип является противоположным предыдущему, характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью. 7. Тревожно-боязливый тип. Основная черта – склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности. 8. Циклотимический тип. Людям с высокими оценками по этой шкале соответствует смена гипертимических и дистимических фаз. 9. Аффективно-экзальтированный тип. Лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных. 10. Эмотивный тип. Это чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

На современном этапе исследование детских типов, как в зарубежной, так и отечественной психологии ведется в контексте локального и социально-значимого выделения наиболее актуализированных в личностно-развивающем и воспитательном аспектах. Так, например, австралийский психолог Э. Фуллер (2010) выделил типологию сложных детей, включающую следующие детские типы: активно-упрямые дети (дерзкие, слишком свободные, расчетливые или просто трудные дети); дети-посредники; дети-спорщики; дети-конкуренты; бесстрашные дети; пассивные упрямы; дети-манипуляторы.

Примерно в такой же логике ведется изучение детских типов и в отечественной психологии.

Так, например, в работах О. Маховской, А. Баркан и др. можно выделить и другие типологии детей. К одной из массивных групп относятся аддиктивные дети. Данная группа детей дифференцируется на следующие четыре типа: 1. Дети-технофетиша (гаджетоманы, дети-хайтека, теледети, телеманы, компьютероманы, плееродети, мобильникоманы, смс-дети, геймер-дети). 2. Дети алиментарных аддикций (сладкоежки, малоежки, голодоманы). 3. Кумироаддиктивные дети (кумироманы, гаррипоттерманы, ро-

крэппопрегги музыки, гламуроманы). 4. Аддиктивно-субкультурные дети (эмокиды, дети чайлдфри, паркуры, стрейкеры и др.). 5. Типы детей, обусловленные родительскими отношениями, стигмацией, маркировкой (нелюбимый ребенок, нежеланный ребенок, ужасный ребенок, идеальный ребенок, «козел отпущения», «золушка», «мучитель семьи», непослушный ребенок, неудачник, «кумир семьи», избалованный, «Бэби», «вседозволенный», «пай-мальчик», «любимчик», «стервозная принцесса»). 5. Нестандартные дети (леворукие дети, дети-индиго, медиа-дети, одаренные дети, аутичные дети). 6. Искусственные дети (пробирочные дети, суррогатные дети). 7 Дети однополых семей (гей-дети, дети лесбиянок). 8. Дети с синдромами «старорусского» и «новорусского» ребенка).

Обобщая представленные выше детские типологии, нетрудно заметить ряд следующих тенденций, характеризующих их в большей степени со стороны деструктивности или девиантности отношений и деструктивности детско-родительских отношений, проявляемых либо в родительской гиперпротекции или гипопротекции, следствием чего и являются детская депривация, неадекватные стили социализации, характерологические актуализации, девиации и аддикции.

ФЕНОМЕН ОТНОШЕНИЯ К ТАБАКОКУРЕНИЮ У КУРЯЩИХ И НЕКУРЯЩИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Хромова В.Л.

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),

г. Москва

arkadiy18@yandex.ru

Табакокурение, обоснованно рассматриваемое в медицинской науке как чрезвычайно вредная для здоровья привычка, в настоящее время широко распространено среди населения России. Относительно хорошая общественная осведомленность о вреде курения, использование его как ритуала в процессах общения, неоднозначность мнений и оценок по поводу него, присутствующих в обыденной жизни являются аргументами за то, что определенные аспекты данного явления могут быть отнесены к сфере компетенции социальной психологии.

Нами исследовался феномен психологического отношения к табакокурению комплексно с учетом гендерного фактора на трех уровнях анализа: психологических отношений личности, межличностных и межгрупповых отношений.

Прежде всего нами анализировались различия в отношении к табакокурению у курящих и некурящих людей. В когнитивном компоненте отношения эти различия касаются представлений о вреде курения для здоровья. Некурящие в среднем выше оценивали все аспекты вреда курения, в том числе более высоко оценивали связь курения с заболеваниями легких ($p < 0.05$), что, согласно литературным данным, считается наиболее доказанным пунктом в списке вредных влияний курения на здоровье человека. Курящие отличались большей критичностью и точностью в оценке вреда курения для здоровья, они правильнее различали реальные и вымышленные аспекты вреда [1].

Курящие в среднем выше оценивали весь блок выгод от курения. Из отдельных выгод курящие акцентировали, что оно помогает им преодолеть монотонность времени вынужденного ожидания ($p < 0.01$) и приносит удовольствие ($p < 0.01$).

Из мер, предпринимаемых для борьбы с курением некурящие выше оценивали значимость большинства мер борьбы, причем значимо медицинские меры ($p < 0.05$) и поддержку близких ($p < 0.05$). Курящие со значимостью на уровне тенденции предпочитали запрет врача, нетрадиционные медицинские меры и ведение более здорового образа жизни.

Наиболее показательными различия между курящими и некурящими были в эмоциональном компоненте отношения к табакокурению. Так, общее эмоциональное отношение (по вербальной методике) к курению значимо ($p < 0.01$) различалось у курящих и некурящих: курящие чаще оценивают свое отношение к курению как безразличное и положительное, а некурящие – как отрицательное. По вербальному показателю эмоций, сопровождающих курение, некурящие более высоко оценивали связь курения с отвращением, радостью, страхом, презрением и стыдом, а курящие – с удивлением, интересом, гневом и печалью [2].

По цветовому тесту отношения некурящие были более склонны ассоциировать с курением неприятные телесные ощущения от воздействия табачного дыма, имеющие место в ситуациях «пассивного» курения.

По показателям приписывания обычного поведения в ситуациях «пассивного» курения некурящие респонденты поведение курящей женщины воспринимали как более правильное, социально желательное, чем курящего мужчины, которому приписывали более индивидуалистическую ориентацию. Характерно, что с оценкой привлекательности дело обстояло как раз наоборот: принадлежность к категории курящих снижала привлекательность женщин в большей степени, чем мужчин.

Выявлены различия в отношении к курению между группами мужчин и женщин. В когнитивном компоненте отношения к курению мужчи-

ны выше оценивали вред от курения, чем женщины ($p < 0.01$). Однако это не касалось вреда от «пассивного» курения – его, наоборот, выше оценивали женщины (значимо на уровне тенденции). Особенно яркие различия между мужчинами и женщинами наблюдались по эмоциональному компоненту отношения к курению. По вербальной процедуре оно было более негативным у мужчин ($p = 0.01$), что выразилось в предпочтении ответов «скорее отрицательно» и «отрицательно». Особенностью отношения женщин к табакокурению оказалась относительно большая доля ответов «отношусь безразлично».

По невербальной методике выявления отношения - цветовому тесту и у мужчин, и у женщин в равной мере проявилась тенденция в меньшей степени ассоциировать с курением те цвета, которые признаются приятными; для неприятных же цветов наоборот, такая ассоциация была более вероятна.

С помощью факторного анализа было обнаружено, что общими факторами отношения к табакокурению, являются: а) наличие или отсутствие личного опыта курения и б) самоотношение (положительное или отрицательное) субъектов этого отношения.

На межличностном уровне анализа изучались специфические факторы, связанные с табакокурением, действующие в пространстве реального общения и взаимодействия людей, в том числе стереотипы о мужском и женском курении. Подтвердилась гипотеза о том, что женщины придают большее значение аспектам общения в связи с курением, чем мужчины. У курящих людей, выступающих объектами отношения, признается высокая выраженность такого личностного качества, как общительность [3].

Было обнаружено, что в ситуациях, предрасполагающих к межгрупповому сравнению, мужчины предпочитают пользоваться механизмами межгруппового восприятия (стереотипизация, внешнегрупповая дискриминация), а женщины – механизмами межличностного восприятия.

Выявлены взаимосвязи психологических феноменов, проявляющихся на разных уровнях анализа. Тенденция общего негативного эмоционального отношения к курению сочетается с относительно более негативной оценкой личностных качеств курящих людей. Например, женщины чаще проявляют эмоционально-безразличное отношение к курению, и при этом им свойственно рационально оправдывать курение его связью с общением, из личностных качеств курящих по сравнению с некурящими выделять их большую общительность, коммуникабельность. Позитивные личностные характеристики, усматриваемые у курящих в большей степени женщинами, можно рассматривать как своего рода компенсацию, призван-

ную сбалансировать негативный статус курящих, вызванный наличием у них «вредной» привычки.

Была обнаружена тенденция признавать в большей степени негативный вклад курения в имидж человека – представителя противоположного, а не собственного пола. В сочетании с данными о различиях в отношении к табакокурению у мужчин и женщин, получается, что мужчины более категорично и негативно относятся к курению – и, как следствие, именно курящие женщины выступают объектом более негативного отношения по сравнению с объектами – курящими мужчинами. Женщины безразличнее, менее негативно относятся к курению – и в результате имидж курящих мужчин как объектов отношения «страдает» меньше.

Феномен психологического отношения к табакокурению исследован как динамическое образование во временном аспекте. Эмпирически показана его зависимость от оценок субъектом своего прошлого опыта, связанного с табакокурением и перспективами, намерениями на будущее.

Литература

1. Позняков В.П., Хромова В.Л. Сравнительное исследование отношения к табакокурению у мужчин и женщин // Психология отношений: полисистемный субъектно-деятельностный подход / Материалы первого межрегионального методологического семинара г. Владимир, 25 сентября 2009 г. – Москва-Владимир-Кострома, 2009. – Стр.150-172.
2. Позняков В.П., Хромова В.Л. Отношение молодежи к курению (различия между мужчинами и женщинами) // Ценностные трансформации в психологии отношений: Теория, социальная практика и перспективы / Отв. ред. В.А. Зобков. Владимир: Сбор, 2010. – С. 274-276.
3. Позняков В.П., Хромова В.Л. Социально-психологическое исследование отношения к табакокурению. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2010. – 180 с.

КОНФЛИКТНАЯ ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ

Шепелев Н.О.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

В.Н. Мясичева в русле концепции отношений глубоко интересовала проблема общения людей. В ряде работ он последовательно раскрывал взаимозависимости, которые связывают познание людьми друг друга, отношения, которые они при этом испытывают, и обращение их друг к другу, когда им приходится совместно трудиться, учиться, отдыхать и просто вместе жить. Он показал, насколько непростыми в реальной жизни оказы-

ваются эти взаимозависимости. Современная психология не потеряла интерес к поставленной В.Н. Мясищевым научной проблеме. Концептуальный анализ свидетельствует о том, что в процессе взаимодействия людей наблюдается взаимодетерминация личности и общения. Личность оказывает влияние на результаты общения, а те, в свою очередь воздействуют на личность.

В качестве единицы анализа конфликтной интерактивности мы рассматриваем ситуацию взаимодействия двух и более людей. Проблема взаимодействия в западной психологии рассматривалась в рамках теории социального действия (М. Вебер, Т. Парсонс), межличностных отношений (Д. Тибо, Г. Келли), символического интеракционизма (Дж. Мид, М. Кун, А. Роуз), теории конфликтов (Парк, Рекс). В отечественной социальной психологии анализ взаимодействия начинается с работ В.М. Бехтерева, позже ведущее место занимают исследования совместной трудовой деятельности и коллектива как особой среды жизнедеятельности личности (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Н.Н. Обозов, А.С. Чернышев, Л.И. Уманский). В последние годы заметно возрос интерес к изучению закрытых, изолированных сообществ, в частности, анализу межличностных отношений в экстремальных условиях, характеризующихся стрессогенностью, изоляцией от внешнего мира, ограниченностью индивидуальных и групповых передвижений (Л.А. Китаев-Смык, Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова и др.). Следует отметить, что специальных работ, посвященных конфликтной интерактивности, несмотря на его актуальность в социальной психологии, конфликтологии, девиантологии, нами не обнаружено. Лишь отдельные аспекты проблемы конфликтной интерактивности рассматриваются в психологии затрудненного общения (В.А. Лабунская, Н.В. Гришина, Н.И. Леонов др.). В работах по коммуникативной стрессогенности деятельности следователя (Н.П. Фетискин, Г.А. Бредихин, Е.Н. Кондрат) выделены особенности стрессогенной коммуникации в условиях интерактивного противодействия.

В исследуемых нами мужских группах постоянно приходится сталкиваться с множеством проблем, связанных с взаимодействием, коммуникативными процессами, межличностными отношениями, повышенной агрессивностью и конфликтностью. В.А. Лабунская составляя психологический портрет субъекта затрудненного общения, отмечает, что деструктивная личность, это субъект, раздираемый противоречиями, защищающийся от себя и окружающего мира, испытывающий постоянные внутренние конфликты, тревожный, некогруэнтный либо, наоборот, самодостаточный, агрессивный, стремящийся к личному превосходству. Указывает на то, что субъектов затрудненного общения объединяет дисгармония

внутреннего мира, проявляющаяся в рассогласовании мотивов, отношений, сложившихся образов, ожиданий. Конфликтная интерактивность рассматривается многими авторами в контексте затрудненного, фрустрационно-стрессогенного и коммуникативно-стрессогенного взаимодействия. Исходя из концептуального анализа, конфликтная интерактивность понимается нами, как деструктивное изменение процесса взаимодействия человека с другими людьми, снижающее эффективность совместной деятельности и общения, затрудняющее взаимопонимание, формирующее деструктивные новообразования личности. Конфликтная интерактивность может сформироваться, как на личностном, так и на групповом уровне и на современном этапе все чаще выступает как одна из часто используемых стратегий взаимодействия личности и коллектива. Характеризуя ситуации затрудненного общения, она выделяет: 1) наличие барьера на пути достижения целей партнеров; 2) увеличение нервно-психического напряжения; 3) демонстрация непонимания; 4) сбой в интеракции. Некоторые авторы считают, что выбираемая стратегия взаимодействия личности и коллектива – это относительно стабильный аспект личности, т.е. существуют личности, демонстрирующие в конфликтной интерактивности только одну стратегию поведения. Проведенные нами пилотажные исследования в мужских группах подтверждают данный факт, у юношей, деструктивно разрешающих конфликтную ситуацию, выделяется доминантный стиль, в котором ярко проявляются такие личностные характеристики, как эмоциональная неуравновешенность в межличностном взаимодействии, лживость, эгоистичность, игнорирование общественных норм поведения. Доминирование проявляется в завладении инициативой с целью достижения собственной цели. Однако данные, полученные И.Ю. Кулагиной и Ю.С. Жуйковым, заставляют усомниться в этом, ими доказано, что социальное поведение человека зависит от ситуации и может значительно меняться. В конфликтной интерактивности стиль поведения и такие личностные характеристики, как уважение к людям, склонность к манипулированию не взаимосвязаны, но это характерно для личностей, чье поведение мало коррелирует с социальной ситуацией. В отношении большинства людей, стратегии лучше рассматривать как типы поведения, а не как типы личности. Такой подход позволяет учитывать изменения поведения в зависимости от ситуации, создает основу для адекватного поведения в конфликтной ситуации и дает возможность разрешения конфликта самой личностью.

В заключении следует отметить, изучение конфликтной интерактивности будет способствовать поиску новых путей ее профилактики и дальнейшему развитию психологии отношений.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРЕДДЕВИАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Шепелева С.В.

Костромской Государственный Университет имени Н.А. Некрасова, г. Кострома

Одной из центральных проблем в научном наследии В.Н. Мясищева является проблема развития личности. В.Н. Мясищев считал, что отношения личности – ее потребности, интересы, склонности – являются результатом того как человеку удается взаимодействовать с конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления его индивидуальности – и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми. В связи с этим источником нарушений личности являются конкретные общественные, семейные, личностные коллизии, которые человек переживает, которые встают непреодолимым препятствием к достижению субъективно значимых для него целей и становятся главной причиной преддевиантного поведения.

Многие исследователи одним из факторов, влияющих на появление девиантного поведения считают социальный. Социальная дезадаптация проявляется в наличии в поведении человека неадаптивных паттернов поведения, проблемы в межличностном взаимодействии выражаются в неудовлетворенности, обидчивости, конфликтности, социально-психологической изоляции. Внутренние проблемы не решаются, нарушается баланс между внутренним миром и внешним, что проявляется в отклонениях от социальных норм поведения, выделенных обществом. Таким образом, адаптивные люди соблюдают стандарты поведения, дезадаптивные от них отклоняются. В условиях дезадаптации поведение переходит по своим показателям в сферу преддевиантного.

Социальная дезадаптация сегодня помолодела, первые признаки можно установить в дошкольном возрасте. Личность дошкольника активно участвует в социально-психологической адаптации, этот процесс является движущей силой психического развития дошкольника. Адаптация срывается, когда нарушается равновесие между индивидом и средой в результате изменений в последней. От уровня адаптированности у ребенка зависят многие психические новообразования. Л.С. Выготский доказал, что каждая психическая функция выступает на сцене дважды, сначала как внешняя, социальная, а затем – как внутренняя. Сфера социально-психологической адаптации не имеет четко очерченных границ, поэтому отклонения от общепринятых в данной социальной среде «стандартов» поведения не всегда заметны для окружающих. В дошкольном возрасте они проявляются в непослушании, отрицании, упрямстве, капризности, свое-

волии, строптивости, в проявлении различных способов психологической защиты и т.д. Эти отклонения обычно объясняются присущими детскому возрасту психофизиологическим или психологическими особенностями. Но на каком-то этапе социализации личности общество теряет контроль за ходом социально-психологической адаптации? Не являясь вначале социально-опасными отклонения в поведении не вызывают активного беспокойства общества, и обычно не корректируются. Именно с этого момента у детей начинается формироваться социальная дезадаптация и появляются первые симптомы преддевиантности. Нами проведено исследование преддевиантного поведения у детей дошкольного возраста, в ходе которого с помощью карты фиксированного наблюдения в игровом общении, длительного наблюдения за дошкольниками и экспертных оценок воспитателей, психологов детских садов зафиксировано наличие дезадаптации у дошкольников. На основе полученных эмпирических данных, в процессе проведения наблюдения, можно выделить признаки дезадаптации в дошкольном возрасте:

- внешний вид ребенка (неряшливый (ногти, руки, уши, волосы, зубы), неаккуратная одежда, телесные дефекты, диспропорции);

- оценить как ребенок социально адаптируется в процессе общения (долго не может приспособиться к партнерам, к ситуации, имела ли адаптация ребенка ухудшение или улучшение в процессе общения);

- обращаем внимание на то, как ребенок устанавливает контакты (сдержанно, недоверчиво, осторожно, была ли тенденция избежать Вас или полностью Вас игнорировать, оцениваем насколько при знакомстве ребенок выступает манерно, имело ли установление контакта инфантильный характер, было ли неуклюжим);

- невротические проявления (игра с руками, одеждой, покашливание, посмаркивание, гримасы, облизывание губ, сосание пальцев, кусание ногтей, краснение, бледнение, подергивание головой, руками, тик, плач, пугливость, заикание, потливость, запинки в речи, разговорчивость, ломанность, беспокойство, несосредоточенность, повышенная утомляемость, преждевременный аффективный ступор, истероидные проявления, демонстративность, повышенная нерешительность);

- оцениваем социальную активность, как адекватную ситуации или несоответствующую ей, прежде всего гипо- и гиперактивность;

- социальные навыки и вежливость (выделяем, являются ли эти навыки чрезмерными (неестественными), утонченными или только наиболее общими, старается ли ребенок только выглядеть вежливым или ему не хватает каких-либо социальных навыков, отдельные виды поведения прямо оцениваем как невежливые или грубые);

- качественный индикатор социального поведения (четыре категории, характеризующие социальное поведение: доминирование, агрессия, субмиссия, афiliation: самоуверенный - решительный - упрямый - обращает на себя внимание - хвастливый - подчеркивает свое превосходство - неподчиняющийся - негативистический - высокомерный - насмешливый - ненастойчивый - скрытно-нерешительный - застенчивый - неуверенный - провоцирующий сочувствие - назойливый - настойчивый - подчиняющийся - стремящийся угодить - оказывающий содействие - получающий радость от контакта - непосредственный - смешливый - шутливый - ласковый – доверчивый);

- настроение (преобладание депрессивного настроения или сильно эйфорическое, серьезное, с отсутствием юмора, дисфоричное, плохое, тоскливо-тревожное, депрессивное. Отмечаем, насколько настроение подвержено внешним влияниям: стабильное, лабильное, меняющееся без видимых причин);

- речь ребенка (дезадаптивные дети часто говорят торопливо или убыстрено, голос ребенка может быть монотонный, у депрессивных часто обращает на себя внимание замедленный темп речи, они малоразговорчивы или неразговорчивы, плохая дикция, другие нарушения речи, используют сленг, а также вульгаризмы, инфантильные выражения, иностранные слова (к месту или не к месту), недетские разговорные клише, конструкция предложений примитивная, степень грамотности низкая, повторение одних и тех же предложений);

- часто нарушает нормы поведения, мешает другим детям играть, нападает на них, не реагирует на замечания, не выполняет требования взрослых, воспитателей, родителей;

- во взаимоотношениях с другими детьми проявляет негативизм, ссорится с ними, обижает их;

- во взаимоотношениях с воспитателем избегает контакта, легко смущается, теряется, общение с воспитателем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при малейшем замечании, обижается;

- применение в поведении различных способов психологической защиты (отрицание, проявляющееся в склонности к симуляции, лживости, проекция, проявляющаяся в обидчивости, замкнутости, упрямстве, регрессия, проявляющаяся в инфантилизме, плаксивости, податливости);

Поступление в школу, смена ведущего вида деятельности, освоение новых ролей, обязанностей, смена обстановки предъявляют повышенные требования к психике ребенка и требуют активного приспособления к этой новой общественной организации. Низкая адаптированность, вызванная незрелостью, является базой для возникновения дезадаптации, преддеви-

тного поведения и других нарушений. С помощью метода наблюдения и схем экспертной оценки адаптированности ребенка к школе, разработанных В.И. Чирковым, нами обследованы младшие школьники города Костромы.

В ходе исследования выявлено: 33% детей попали в зону неполной адаптации, а 19% детей в зону дезадаптации. В результате исследования нами выявлены признаки дезадаптации, по которым можно установить ее наличие у младших школьников, все выделенные признаки для дошкольников также наблюдаются и в младшем школьном возрасте, к ним добавляются следующие: отклонение от признанных обществом правил культуры поведения (мешает другим детям, встает прямо на уроке, нездоровается, не пользуется носовым платком, разговаривает на «ты», не реагирует на замечания и т.п.); пассивен на уроках или учебная активность отсутствует, дает неправильные ответы или не отвечает совсем, переписывает готовое с доски; плохое усвоение программного материала, много исправлений, зачеркиваний, грубые ошибки; не может самостоятельно справиться с домашними заданиями, необходима помощь и постоянный контроль; отказывается от всякой конструктивной деятельности, может плакать, кричать, проявлять агрессию; выполняет требования учителя частично или вообще не выполняет, отвлекается на уроках, вертится или большую часть урока занимается посторонним делом; избегает контакта с учителем, при общении смущается, запинаясь или общение приводит к отрицательным эмоциям; с другими детьми может быть инициативен в общении, но часто ссориться, драться, дразниться, а может быть замкнут или другие дети равнодушны к нему; использует защитное поведение, чаще замещение для сдерживания гнева, подавление для сдерживания отрицательных эмоций.

Большая часть младших школьников 51% попали в зону адаптации, адаптированность выше у детей более зрелых, хорошо подготовленных к школе. Л.И.Божович считала, что в процессе развития личности врожденное вступает во взаимодействие с приобретенным. В связи с этим можно сказать, что если в дошкольном возрасте на процесс развития личности в большей степени влияли врожденные предпосылки, то с момента поступления ребенка в школу все сильнее врожденное вступает во взаимодействие с приобретенным. С этого момента все большее влияние на появление дезадаптации оказывает окружающая среда, учителя, друзья, сверстники, референтные люди, а к подростковому возрасту это влияние усиливается и приводит к появлению преддевиантного поведения, которое импульсивно-ситуативно проявляется в парциальных особенностях отклоняющегося поведения, обусловленное ограничивающими (нормативными) условиями микросреды и оказывающее деструктивное влияние на процессы межличностных отношений и личностной социализации подростков.

ВЛИЯНИЕ ЭЙФОРИИ НА ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНЫМ ОБЪЕКТАМ И ПРОЦЕССАМ

Шимрова Л.А.

ООО «Консультационная группа» Альфа», г. Казань

shimrova@yandex.ru

Для успешного решения текущих задач современному человеку в сложных, субъективно неопределенных, постоянно изменяющихся ситуациях необходимы знания об особенностях своей личности и возможных изменениях восприятия процессов происходящих в ее профессиональной деятельности и общении.

В.Н. Мясищев считал, что процесс деятельности всегда развивается на определенном функционально-динамическом фоне состояния и по уровню своей активности определяется отношением к объекту как к задаче или цели деятельности [3].

Восприятие внешней среды с оценкой ее отдельных компонентов, ситуаций по степени субъективной значимости означает вовлеченность эмоций в реализацию целенаправленного поведения. Эмоциональная оценка условий, результатов деятельности, поведения, конкретного действия, операции формируется до их совершения, предваряя их [4].

В исследованиях А.Е. Ольшанниковой было показано, что качественные особенности эмоциональности, т.е. предрасположенность, склонность индивида к переживаниям определенного качества – радости, гнева, страха, печали, в структуре эмоциональности являются ведущими, так как именно они отражают характерное для субъекта отношение к объектам действительности [5]. В высокоинтенсивных эмоциональных состояниях у индивидуума возникают трудности восприятия социальной действительности и ее объектов, так как ее переживания концентрируются на доминирующей эмоции: гневе, страхе, радости и печали и тем самым искажают ее. Трудностям саморегуляции в выше перечисленных эмоциональных состояниях посвящено немало исследований, как в психологии, так и в психиатрии. Однако изучение поведения человека в состоянии эйфории большей частью сосредоточено в области психиатрии и связаны, прежде всего, с нездоровьем личности (органические повреждения мозга, алкогольная и наркотическая зависимость). Уровень же повседневного состояния эйфории, испытываемый вполне здоровыми людьми остается по-прежнему малоизученным. Состояние эйфории может быть столь же деструктивным по своим поведенческим проявлениям, хотя, и связано с переживанием эмоции радости. Несмотря на то, что человек чувствует себя

счастливым, продуктивность его деятельности низка, как и в депрессивных, тревожных и агрессивных состояниях.

Эйфорическое состояние можно описать как состояние хорошего физического и психического самочувствия, сопровождающееся веселым настроением или ликованием. Эйфория связана с попытками повторно пережить счастливое или радостное настроение. Она не соответствует действительной интрапсихической или внешней реальности. Вместе с тем эйфория не сопровождается гиперактивностью. Обычно ее вызывают увеселительными мероприятиями, разрешением сложных жизненных проблем или уходом от большой ответственности. Искусственно эйфорию вызывают алкоголь и стимулирующие средства (амфетамин, кокаин и т.п.).

В стремлении испытывать состояние безграничных возможностей, несмотря на события внешнего мира, происходит накопление дезадаптивного деструктивного опыта реагирования. Овладение же адаптивными способами реагирования и навыками саморегуляции тесно связано с накоплением индивидуумом собственного адаптивного опыта регулирования поведения.

Стойкий восторженный настрой, присущий человеку в состоянии эйфории, затрудняет любой вид жизнедеятельности: как профессиональную деятельность, так и взаимоотношения. Переживая состояние эйфории, личность настолько пронизана высокой уверенностью в себе, что легко пренебрегает контролем поведения. Легко отзывается на похвалы и лестные высказывания, оказывается жертвой манипулятивных воздействий окружающих, берет на себя повышенные обязательства и не справляется, бесконечно совершенствуя продукт своего труда, окончательно губит его. Человек в состоянии эйфории распространяет восторженное отношение и на других людей, и предметы окружающей действительности, приписывая им несуществующие достоинства, он считает окружающих прекрасными, а себя непогрешимым, в будущем не видит никаких затруднений. Нарушается целостность осознанной системы саморегуляции. В состоянии эйфории отдельные компоненты саморегуляции такие как: планирование, моделирование, программирование и коррекция не задействуются в регуляции деятельности (актуальное переживание всемогущества не подразумевает наличие барьеров и неудачный исход). Есть лишь оценка конечного результата, а она всегда восторженно положительная. Результатом этого неадекватно восторженного отношения к себе и окружающим, предметам и событиям внешнего мира становятся нарушения эмоциональной составляющей поведения личности, преобладание неадаптивных и деструктивных форм поведения.

Наблюдения автора за поведением трейдеров во время торговли, работающих на рынке Форекс, показали, что в состоянии эйфории невозможно объективно оценивать рыночную ситуацию. К находящемуся в выигрышной позиции трейдеру, происходят мечты об огромной прибыли, которую он получит. Замечтавшись, он не анализирует рынок, забывает вовремя закрыть сделку и получает убыток. Большая прибыль действует на трейдера, как наркотик. Она заставляет его совершать всё новые и новые транзакции наобум. Эйфория настолько снижает продуктивность торгов, что трейдеры бывают вынуждены прекратить торги, во избежание убытков.

Мясищев считал, что регулировать состояние можно только через систему отношений, т.е. овладеть состоянием возбуждения или преодолеть состояние вялости и слабости путем усилия на основе воспитания сознательных отношений, разумного признания необходимости критического отношения к своим претензиям [3].

Сила осознания и внимания – в том, что они поставляют сознанию информацию и ощущения, необходимые для саморегуляции, которая будет тем успешнее, чем лучше индивид владеет информацией о происходящем вокруг и внутри него [8]. В таком случае человек одновременно является для самого себя “я-контролером”, т.е. субъектом управления и управляющим субъектом. Такой механизм саморегуляции по своей природе будет рефлексивным [1]. Рефлексирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему [6].

Как отмечает в своих работах Д.А. Леонтьев полному отсутствию самоконтроля, сосредоточенности лишь на внешнем объекте деятельности могут быть противопоставлены: интроспекция, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее состояние, системная рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, а также квазирефлексия, направленная на иной объект [2]. Идеи о рефлексивном способе познания находят применение и в практической психологии, для решения практических задач используется техника рефлексивного мышления. Благодаря способности самодистанцирования, субъект оказывается в состоянии занять позицию по отношению к самому себе и из нее осуществить действия по отношению к самому себе [7].

Таким образом, роль рефлексии заключается в адекватности оценки ситуации. Находясь в состоянии эйфории, человек испытывает переживания ничем не обоснованного всемогущества, счастья, причем эти переживания сконцентрированы внутри себя, и оба эти аффекта полностью занимают сознание человека. В состоянии эйфории снижается критичность

мышления, продуктивность деятельности, но человек этого не замечает. В стремлении сохранить и продлить состояние бесконечного наслаждения жизнью он старается изолироваться от людей и не воспринимает всерьез попытки окружающих донести до него реальное положение.

В разработанной и апробированной автором программе коррекции деструктивного поведения в состоянии эйфории достигнуты устойчивые результаты в формировании, развитии умений и навыков рефлексивного мышления, а также установок адаптивного поведения, адекватного отношения к окружающему миру, окружающим людям и себе, накопление рефлексивного регуляторного опыта. Обнаружено значительное повышение продуктивности профессиональной деятельности, коммуникативной и эмоциональной компетентности посредством изменения рефлексивного отношения личности к своей жизнедеятельности. Работа с трейдерами показала, что навыки рефлексивного мышления помогают справиться с эйфорией, повышают прибыльность сделок, уменьшают нервно-психическое напряжение от работы.

Литература

1. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К.Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 22–28.
2. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2013). 0421100116/0012.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: МПСИ, 2005, С. 80.
4. Осницкий А.К., Филиппова Е.В. Особенности эмоциональных проявлений в системе осознанной саморегуляции деятельности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 6(14). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.05.2013).
5. Ольшанникова А.Е., Пацавичус И.В. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. 1981. N 1. С. 70–81.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Франкл В. [Frankl V.] Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
8. Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // P.A.Linley, S.Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London: Wiley, 2004. P. 105–124.

Раздел шестой
ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СПОРТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Бабаков А.И.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Основная цель исследования – раскрыть социально-психологическую природу межэтнических отношений в одном из видов человеческой деятельности, трактуемой как спортивная. Спортивные единоборства, для нашего исследования национальные и интернациональные виды борьбы, способствуют пониманию феномена межэтнических отношений и воздействия этих отношений на личность человека на групповом и личностном уровнях (В.Н. Мясищев).

Регуляторная функция межэтнических отношений психологически реализуется в отношениях борцов разных национальностей как социальных субъектов к самим себе, друг к другу и к действительности. Эти отношения объективируются зрительской аудиторией, болельщиками в этносоциальные представления, этнические образы представителей разных стран и народов.

В отечественной науке исторически сложилось так, что вопросы межэтнических отношений в СССР сводились к теории и методологии исследования этноса (этнической общности) [1]. Проблемы рассматривались и решались в основном в рамках разрабатывавшейся специалистами-этнографами с 1950-1960-х гг. теории этноса (Ю.В. Бромлей, В.И. Козлов, С.А. Токарев, Н.Н. Чебоксаров, Ю.И. Семенов, С.А. Арутюнов). Л.Н. Гумилев со своей концепцией занимал в советской обществоведческой науке ведущее положение. В результате было так, что этнографы избегали психологического анализа межэтнических отношений, стараясь остаться в русле исторической и философской науки. За рубежом соответствующая проблематика является поприщем для социальных и культурных антропологов, которые, в отличие от наших этнографов, делают упор на изучении этнической идентичности. Теоретические подходы в изучении межэтнических отношений сквозь призму фундаментального понятия «эт-

ническая идентичность» находят свое воплощение в таких направлениях: этническая идентичность как категория научного знания (J. Phinney, K. Liebkind, P. Vedder, G. Horenczyk, W. Sollors, W. Isajiw); этническая идентичности как динамический процесс (N. Glazer, D. Moynihan, G. Deveraux J. Fearon M. Brewer); этническая идентичность и раса (M. Shih, T. Pittinsky, N. Ambady); измерение этнической идентичности (C. Ward, A. Kennedy, D. Abrams, M. Hogg); этническая идентичность и ее разновидности (D. Abrams, D. Levinson W. Gudykunst, M. Hammer, U. Schonpflug).

В конце советского и постсоветского периода межэтнические отношения в отечественной науке являются предметом изучения в нескольких направлениях: социологическое и политическое (Р.Г. Абдулатипов, А.Г. Здравомыслов, Т.В. Иванов, А.И. Куропятник и др.); психологическое (А.О. Бороноев, С. Гуриева, А.А. Деркач, Л.М. Дробижева В.Г. Крысько, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова и др.). В связи с обострением межэтнических отношений в кавказском регионе проводится серия специальных исследований педагогов и психологов (В.А. Авксентьев, И.О. Бабкин, А.Ю. Хоц, С.И. Попов, В.Н. Шаленко Х.В. Дзуцев, О.И. Дреев, В.В. Дегоев, М.М. Блиев, Н.В. Дзадзиева, А.Б. Дзадзиев, В.Д. Дзидзоев, Г.Г. Павловец, А.Г. Плиев, А.А. Цуциев, Р.Г. Хугаев, Е.В. Федосова, Э.Ф. Кисриев Ф.С. Эфендиев, Б.Х. Бгажноков, К.М. Гожев, В.Ш. Нахушев, А.Ю. Шадже и др.).

В итоге к настоящему времени накоплен значительный багаж исследовательского материала по поиску наиболее эффективных психолого-педагогических методик формирования межэтнических отношений в работе с разными социальными группами населения России. Если же говорить о психологических исследованиях в области физической культуры и спорта, то можно утверждать, что отечественными и зарубежными психологами вопросы межэтнической отношений в системе спортивных видов борьбы исследовались недостаточно. Лишь отдельными авторами (М.Р. Абдулхаков, В.М. Игуменов, А.А. Карелин, М.Г. Маmiaшвили, А.В. Медведь, А.А. Новиков, Ю.А. Шахмурадов, И.С. Ярыгин и др.) затрагивались некоторые аспекты социально-психологических особенностей формирования межэтнических отношений среди борцов и тренеров нашей страны.

Социально-психологические особенности отношений юных борцов к друг другу и к своему тренеру в условиях многонационального спортивного коллектива могут существенно влиять на качество учебно-тренировочного процесса и спортивные результаты. Теоретическое обоснование этого положения отдельными фрагментами и высказываниями прослеживаются в исследованиях, научных публикациях и текстах вы-

ступлений известных ученых, тренеров и выдающихся борцов разных национальностей.

Как доказывают материалы специального исследования [2, 3], проводимого в рамках многонационального спортивного коллектива юных борцов необходимо находить у каждой этнической общности свои закономерности формирования отношений, свои специфические традиции и психолого-педагогические технологии проведения спортивных тренировок и соревнований. Результаты исследования впоследствии должны учитывать в общественной жизни и проведении соревнований по спортивной борьбе в каждом конкретном национальном регионе России. Это послужит серьезным вкладом в укрепление национальных и интернациональных отношений и предотвращению конфликтов по случаю спортивных побед и поражений борцов, которые порою случаются и имеют национальную окраску.

На базе спортивного комплекса единоборств имени Дмитрия Тимофеева с 2008 года функционирует экспериментальная площадка, представляющая собой многонациональный спортивный коллектив юных борцов разного возраста от младших школьников до студентов, в котором насчитывается более 15 этнических групп. Здесь постоянно тренируются и защищают честь Владимирской области на соревнованиях различного масштаба представители дальнего и ближнего зарубежья, малых и больших этнических групп разных регионов России: азербайджанцы, армяне, балкарцы, белорусы, греки, многочисленные представители многонационального Дагестана, лезгины, даргинцы, аварцы и другие кабардинцы, карачаевцы, немцы, русские, татары, узбеки, украинцы, чеченцы и другие. Этот многонациональный состав юных борцов тренеров по греко-римской борьбе постоянно пополняется новыми представителями.

Исторические периоды, которыми можно охарактеризовать межэтнические отношения среди борцов России и мирового сообщества, можно представить следующим образом:

1-й – допрофессиональный, длившийся тысячелетиями в основном в рамках одного этноса, в форме народных забав, игр и мерянии силой. Это так называемые национальные виды борьбы народов мира, которые проводятся и в современный период в рамках народных и религиозных праздников;

2-й – профессиональный. В России и других странах в виде цирковых выступлений профессиональных борцов.

3-й – любительский и профессиональный. Существующий в современный период в виде официальных соревнований среди борцов как любителей, так и профессионалов.

Литература

1. Мандзяк А.С., Артеменко О.Л. Энциклопедия традиционных видов борьбы народов мира / А.С. Мандзяк, О.Л. Артеменко. – Минск, 2010. – 562 с.
2. Бабаков А.И., Логинов Л.В., Магомедов Н.М., Ульянов С.В. Национальное и интернациональное в отношениях юных борцов в системе «тренер-юный спортсмен (на материалах работы с многонациональными спортивными коллективами). // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2012. – №5. – С. 18-20
3. Бабаков А.И. Диалектика национального и интернационального в системе спортивной работы с юными борцами. // Теория и практика физической культуры. – 2012. – №8. – С. 54-57

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ К СПОРТУ

Козленко О.С.

Ивановский государственный университет, г. Иваново

kozlenko_oxana@mail.ru

Проблема отношений человека к миру и самому себе в процессе осуществления им жизнедеятельности является достаточно актуальной в настоящее время.

С момента рождения человек включается в социальную среду – наиболее естественную и привычную для него «среду обитания». По мере взросления, в процессе социализации, он непрерывно взаимодействует с окружающей действительностью, усваивает ее законы, нормы, правила, приобщается к культуре общества. Наличие сознания и активности как главных и неотъемлемых свойств субъекта жизнедеятельности приводит к тому, что человек формирует особые связи с разнообразными явлениями действительности, которые мы, вслед за В.Н. Мясищевым, назовем психологическими отношениями [4].

Эти отношения, являясь движущей силой личности и ее внутренней характеристикой, внешне проявляются в различных формах активности человека: отдельных действиях, поступках, социальном поведении, деятельности. Все эти разнообразные формы активности направлены на объект отношений, тот предмет или явление окружающей действительности, с которым сталкивается, соприкасается субъект в ходе реализации своей жизнедеятельности. В контексте нашего исследования в качестве объекта отношений мы рассматриваем спорт как часть социальной действительности, продукт человеческой культуры, который предлагается для «потребления» субъекту жизнедеятельности, а он, соответственно, определяет каким будет отношение.

Характеризуя спорт, мы делаем акцент на его социально-ценностном аспекте, который разрабатывался в работах Л.И. Лубышевой, В.И. Столярова, Р. Мартенса, Н.И. Пономарева и др.

Г. Люшен, Х. Ленк сходились во мнении, что спорт вбирает в себя те элементы, компоненты, ценности, которые содержит социально-культурная система, в рамках которой происходит его развитие [2, 3].

Спорт предстает как многоуровневый социокультурный феномен, исторически сформированный обществом как социальный институт, направленный на выполнение разнообразных социальных функций. Свое реальное воплощение спорт находит через активность людей, вовлекаемых в сферу спорта и реализующих ее в разнообразных формах спортивной деятельности, включающей деятельность спортсменов, тренеров, болельщиков, судей и т.д.

Социальная природа спорта как объекта отношений и качество социальности, присущее субъекту и понимаемое как «способность индивида воспринимать сообщество как психологическое единство и проявлять свое поведение как член этого сообщества» [6, с. 95] склоняют нас к постановке вопроса о социально-психологических отношениях личности к спорту.

Под социально-психологическими отношениями мы будем понимать психологические отношения человека, опосредованные социальным качеством. Другими словами, индивид начинает осознанно и неосознанно использовать качество социальности, служащее «особым мотивирующим импульсом» при любых взаимодействиях с объективной реальностью, в том числе и со спортом.

В основе социально-психологического отношения к спорту лежит восприятие и осознание последнего как ценности.

Ценности отражают эмоциональную сторону отношений и выступают как результат оценки субъектом социального объекта, который воспринимается и осознается им как данность социального мира, как неотъемлемая часть культуры общества, членом которого является и сам субъект.

В.И. Столяров связывает ценностное отношение как оценку объекта субъектом с точки зрения его значимости, полезности, с понятием культуры, и на этой основе формулирует определение спортивной культуры, которая включает не только позитивное ценностное отношение субъекта к спорту, но и ее социальную деятельность и результаты по усвоению и реализации ценностей, идеалов, норм, образцов поведения, которые рассматриваются субъектом как наиболее важные, значимые для него [5].

В этом определении отражены все компоненты отношений (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), которые в своей совокупности

образуют спортивную культуру как результат восприятия, осмысления, оценивания и действия субъекта по отношению к объекту.

Важным представляется отметить позицию А. Воля и Е. Пуделькевича, сформулировавших понятие «вовлечение в спорт» [1]. С их точки зрения, процесс вовлечения в спорт характеризуется принятием индивидом определенной устойчивой позиции, конкретным мнением о спорте и конкретным состоянием сознания, в своей совокупности формирующими осознанную склонность индивида к принятию определенных ролей в спорте, вследствие осознания спорта как определенной ценности.

Социальные объекты, порожденные обществом и ставшие всеобщими культурными ценностями, призваны играть двоякую роль. С одной стороны, они служат реализации главной цели общества как социальной системы – сохранению и развитию, а с другой стороны, социальные объекты могут удовлетворять сугубо индивидуальные потребности субъектов, реализация которых является важнейшим моментом для самореализации личности и его полноценной жизнедеятельности в условиях социальной среды.

Спорт является прекрасным «средством», которое может удовлетворять как потребности общества, как своего создателя, так и отдельных личностей – членов данного общества и потенциальных субъектов спорта. В рамках государства, спорт содействует сплочению граждан, подготавливает гармонично развитых, физически и духовно, членов общества, формирует командный дух, чувство патриотизма. В то же время, спорт удовлетворяет потребности личности в двигательной активности, физическом совершенствовании, укреплении здоровья, эмоциональной разрядке и т.д.

Таким образом, социально-психологическое отношение к спорту включает в себя:

1. Восприятие и осознание спорта как ценности культуры того общества, к которому принадлежит субъект отношений.
2. Формирование установок в отношении спорта и реализация их при помощи спортивной активности субъектов в различных формах спортивного поведения и деятельности.

Литература

1. Воля А., Пуделькевич Е. Теоретические и методологические предложения исследования процессов вовлечения в спорт и спортивной социализации. – М.: ВНИИФК, 1971. – 356 с.
2. Ленк Х. Спорт как современный миф? // Разум и экзистенция: анализ научных и вненаучных форм мышления / под ред. И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1999. – С. 126-148.

3. Люшен Г. Спорт и культура // Сборник итоговых научных материалов Всемирного научного конгресса «Спорт в современном обществе». – М.: Физическая культура и спорт, 1980. – С. 28-37.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
5. Столяров В.И. Спорт и культура: методологический и теоретический аспекты проблемы // Спорт, духовные ценности, культура. Вып. первый. Исторические и теоретико-методологические основания: Сб./Сост. и ред. В.В. Кузин, В.И. Столяров, Н.Н. Чесноков. – М.: Гуманитарный Центр "СпАрт" РГАФК, 1997. – С. 84-209.
6. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М.: Институт психологии РАН, 2008. 412 с.

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В СПОРТИВНОМ ПОЕДИНКЕ БОРЦОВ

Логинов Л.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Спортивный поединок в единоборствах представляет собой разрешение спортсменами ситуаций конфликтного взаимодействия, т.е. последовательно проводимых схваток. Схватка представляет собой целостную единицу спортивного поединка, поведение спортсмена в которой определяет сущность конкретного вида единоборств. Конфликтная ситуация является той условной реальностью, определяемой правилами соревнований, в которой разворачивается деятельность спортсменов и осуществляются их попытки реализовать свои цели и замыслы.

Рассматривая конфликтную ситуацию как систему, в ней можно выделить основные элементы и связи. Первое разделение конфликтной ситуации в борьбе можно сделать на субъект и объект. Разделение этих элементов системы происходит вследствие проявления активности субъекта к объекту как связи между ними. Если в понятии "активность" акцент делается на изменении функционирования субъекта самого по себе, то по отношению к объекту активность является целенаправленной и приобретает форму воздействия субъекта на объект.

В конфликтной ситуации в спортивных единоборствах присутствуют два спортсмена, и, так как их действия направлены друг против друга, возникающие между ними межсубъектные отношения являются конфликтными, в рамках строго определенных правил взаимодействия. Вследствие этого для атакующего борца его соперник в спортивной борьбе одновременно является и субъектом, и предметом деятельности (субъектом, когда не позволяет осуществить активность по отношению к себе, и предметом

преобразования, когда не может оказывать достаточное сопротивление действиям соперника). Аналогичная ситуация возникает и по отношению к атакующему борцу, когда он и соперник меняются ролями.

Объединив "субъектно-субъектные" и "субъектно-объектные" отношения, возникающие между борцами, получаем субъектно-объектную структуру конфликта "исключения". Он характерен для таких видов спорта, как борьба, бокс, тэквондо, каратэ, фехтование. Кратко сформулируем вышесказанное под несколько другим углом зрения: когда борец выполняет броски с манекеном, мы однозначно можем утверждать, что борец – это субъект, а манекен – объект. В реальной ситуации оба борца являются субъектами, и оба стремятся к тому, чтобы соперник в большей степени был объектом, чем субъектом. Следует заметить, что борец является субъектом и когда он атакует соперника, и когда он защищается. В зависимости от действий, которые они предпринимают по отношению друг к другу, соотношение в каждом из них "преобразователя" и "манекена" постоянно меняется. Из-за желания быть "преобразователем" как раз и происходит конфликт между борцами, который разрешается в ходе схватки в форме победы или поражения. В этих видах спорта спортсмену нужно сначала воздействовать на соперника, для того чтобы он перестал сопротивляться его дальнейшему предметному преобразованию. Взаимодействие осуществляется для перевода соперника из положения субъекта в конфликте в предмет деятельности, что позволяет осуществить над ним предметное преобразование и получить результат поединка

ОТНОШЕНИЕ СПОРТСМЕНА К СПОРТИВНЫМ ПОБЕДАМ В ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБЕ

Магомедов Н.М.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Сердцевину психологии спорта составляет мотивация достижения успеха, стремление быть первым в состязании с равным. Здесь важно учитывать, что каждый спортсмен-борец соревнуется еще и с самим собой, со своим спортивным соперником, временем и пространством, судейским мнением, по отношению к своим действиям и действиям противника во время схватки т.е. со всеми внешними и внутренними трудностями, которые должен преодолеть. В этом проявляется одухотворяющая и воспитывающая сила спорта. Каждый спортсмен, даже не занявший призового места в соревнованиях, всегда ориентирован не только на победу над соперниками, но и на свой личный результат. Победа на соревнованиях – это

публично объективированный, зарегистрированный спортивными судьями успешный результат, показанный спортсменами в непосредственной состязательной борьбе с соперником по правилам соревнований.

Победа и спорт – два неразрывно слитых в единое целое понятия, отражающих смысл и целевую направленность спортивной деятельности. Каждый человек генетически запрограммирован на конкурентную борьбу за свое выживание. Достижение жизненно важного успеха в любом виде социальной деятельности, успешная профессиональная карьера, а тем более победа в спортивном соревновании невозможны без активного преодоления объективных и субъективных трудностей и в том числе противодействия со стороны других людей и организаций, преследующих те же цели. Поэтому воспитание «победителей» является исключительно важной социально-психологической и педагогической функцией спорта.

Однако следует учесть, что в любом спортивном соревновании есть не только победители, но проигравшие борьбу. Казалось бы, проигравшие и аутсайдеры должны покинуть спорт, но они не уходят, они вновь и вновь готовятся к соревнованиям и стартуют. Следовательно, в спорте есть победители, призеры, участники спортивных соревнований и есть проигравшие, но нет побежденных. Достижение победы требует от спортсмена максимальной мобилизации его физических и психических резервных возможностей как в процессе подготовки, так и непосредственно в соревновании. Победитель испытывает высочайшее внутреннее удовлетворение от достигнутого успеха, нередко он благодарит за успех не только тренера, себя, морально помогавших ему спортивных болельщиков, но и высшие силы Земли и Неба («катарсис»). Это состояние возвышенных чувств характеризуют самоутверждение индивидуального «Я» спортсмена, которое эквивалентно коллективному «Мы», когда одержана и командная победа. Чувство «Мы» переживается спортсменом-победителем как ощущение единения с коллективом, командой, своим спортивным клубом, т.е. с социумом, к которому спортсмен принадлежит и членство в котором противопоставляет в своем сознании соперникам – «Они».

Патриотические чувства как высшая духовная ценность для победителя соревнований международного или планетного масштаба венчают это чувство «Мы» эмоциональным переживанием удовлетворения достигнутым успехом перед лицом своего Отечества. Не менее остро переживается такое единение с высшими духовными ценностями спорта, древний источник которых в олимпийских идеалах спорта, наблюдающими за ходом спортивных состязаний спортивными болельщиками, для которых теперь в эпоху спутникового телевидения вся планета – стадион. Наблюдая за перипетиями спортивного состязания, спортивный болельщик ассоциирует

себя с участниками состязаний, с героем-победителем, что придает спортивному зрелищу и результату выступлений спортсменов не только личностный, но и общественно-значимый, гражданский и политический смысл.

Эмоции и чувства победителя могут быть охарактеризованы испытываемой спортсменом гордости за себя, за свою команду, за свою страну. В момент публичного награждения спортсмен-победитель смотрит на себя как бы со стороны и восхищается самим собой. При этом он испытывает глубокое духовное удовлетворение, дающее ему моральную компенсацию за испытанные лишения и трудности, которые ему пришлось преодолеть на пути к заветной победе. Учеными это было понято уже на заре возникновения современного спорта высших достижений

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ К СПОРТИВНЫМ ПОРАЖЕНИЯМ В БОРЬБЕ НА ПОЯСАХ

Ульянкин С.В.

Владимирский государственный университет, г. Владимир

Проигрыш или поражение мотивируют настоящих спортсменов на будущую победу. В каждом спортивном состязании выявляется только один сильнейший – это победитель. Многие другие участники вынуждены испытывать горечь поражения. Особенно остро переживаются неудачи на последнем решающем этапе соревнований. Они, как правило, вызывают деструктивное стрессовое состояние (дистресс), преодолеть которое спортсмену без помощи тренера, психолога, врача и товарищей по команде достаточно трудно. В зависимости от внутренней установки участников переживания и мысли о проигрыше могут иметь резкую эмоциональную окраску и степень выраженности. Одни могут удовлетвориться тем, что среди множества сильнейших они не стали последними; другие участники сочтут достижением то, что они смогли войти в первую десятку или пятерку сильнейших. Наконец, есть и такие, которые удовлетворяются улучшением личного результата вне зависимости от занятого места в числе других участников состязаний. Переживание поражения, таким образом, может иметь разные оттенки и интенсивность, может по-разному драматизироваться в сознании и осознаваться спортсменом либо как поражение и крушение надежд, проигрыш или неудача, либо как ошибка, случайная неудача, либо как факт участия и приобретения нового спортивного опыта и пр.

От того, как спортсмен относится к возможному неблагоприятному для себя исходу соревнований, зависит характер его мотивации на старте, что и выражается в двух ее типа – мотивации достижения успеха или противостоящей ей мотивации избегания неудачи. Какой тип мотивации доминирует в сознании спортсмена? Это зависит от уровня притязаний спортсмена и его состязательного опыта, о чем тренер должен быть хорошо осведомлен. Бесспорным является то, что проигравший испытывает гамму отрицательных эмоций, выражающих недовольство собой, а в отдельных случаях и своим тренером, коллективом. Это состояние внутреннего конфликта, суть которого заключена в недостижении реально планируемых целей, называется фрустрацией. Степень выраженности фрустрационного состояния усиливается боязнью общественной оценки и особенно если поражение стало следствием допущенной нелепой ошибки, несвойственной спортсменам такого класса. Вот почему слезы проигравших можно видеть гораздо чаще, чем слезы победителей. Постоянные или слишком частые неудачи таят в себе серьезную угрозу потери уверенности в своих возможностях, снижают уровень притязаний, ослабляют мотивацию в борьбе за победу, понижают самооценку и интерес спортсмена к самим занятиям спортом, что, в конечном счете, формируют психологию неудачника, которого будто бы всегда преследует «злой рок». Про таких спортсменов говорят – «он сломался». Поэтому воспитание фрустрационной толерантности – необходимая и важная задача психологической подготовки спортсменов.

Положительное воспитывающее влияние проигрыша в соревнованиях – это реалистическая оценка спортсменом своих возможностей. Анализу должно подвергаться все – прежде всего собственная воля, уровень достигнутого мастерства и вся система подготовки. Тренер обязан побуждать своих спортсменов к такому анализу, обсуждать со спортсменами причины неудач – в этом суть воспитательной функции тренера.

Нередко проигравшие ищут причины проигрыша не в себе, а во внешних неблагоприятных обстоятельствах, приписывая неудачу тренеру, погоде, инвентарю, случайным обстоятельствам, а в командных видах таким «козлом отпущения» чаще всего становятся партнеры по игре. Отсюда появляется возможность возникновения конфликта – внутриличностного (спортсмена и его внутреннего «Я») или межличностного (спортсмена с командой или тренером). Следовательно, сознание спортсмена нуждается в

постоянном контроле и педагогической коррекции со стороны тренера, что помогает добиться более высокой соревновательной эмоциональной устойчивости спортсменов. Помочь этому может анализ и объективная оценка того, что спортсмен обязан делать сам, что он может сделать с помощью тренера, психолога или товарищей по команде. Анализ результатов соревнований должен показать спортсмену его ошибки, проявленные слабости, позитивно настроить на самосовершенствование. Это позволит внести коррективы в тренировку, нацелить на ликвидацию слабых мест в подготовке к соревнованиям. Ясное понимание ошибок и причин проигрыша всегда способствует мобилизации спортсмена на достижение успеха в предстоящих соревнованиях. Негативное психо-эмоциональное состояние после поражения необходимо возможно быстрее устранить, иначе оно будет влиять отрицательно на весь ход подготовки. Помочь этому могут всевозможные переключения, релаксация и внушения, компенсаторная деятельность и отдых, развлечения, лекции и наглядная демонстрация роста уровня подготовленности, а также деятельная групповая эмоциональная идентификация, заключающаяся в организации совместного культурного досуга.

Отношение к неудаче формируется в процессе переживания значимого поражения. В практике спорта часто встречается ситуация, когда при поражении спортсмена окружающие настаивают на уменьшении глубины его переживания: «Не переживай, это ерунда!». Такая позиция может пагубно сказываться на личном опыте спортсмена, особенно ребенка. Ситуацию нужно эмоционально пережить и извлечь тот опыт, который сделает человека сильнее, а борца на поясах целеустремленнее на будущие победы.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ ЮНОГО БОКСЁРА К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шаилов М.В.

г. Владимир

Рост спортивных результатов от юношеских разрядов до выполнения нормативов, позволяющих войти в состав сборной команды страны, влечёт за собой увеличение интенсивности физических и психических нагрузок. В связи с этим всё больше возрастает значение контроля и коррекции субъ-

ектных особенностей спортсмена, играющих решающую роль в достижении эффективных и надёжных результатов в спортивной деятельности. Это обуславливает привлечение интереса исследователей, психологов спорта, тренеров-практиков к такой интегральной характеристике личности спортсмена, как психическая готовность к соревнованию.

Познание акме-психологических условий формирования психической готовности спортсмена к соревнованию, к напряженной борьбе за победу является актуальной проблемой спортивной психологии, решение которой позволит выявить закономерности повышения эффективности и надежности деятельности спортсмена, осуществляемой в экстремальных условиях соревновательной деятельности.

Исследования показали, что психическую готовность юного боксёра к соревновательной деятельности следует рассматривать как целостную системную характеристику спортивной деятельности, сущность которой заключается в оптимальном взаимодействии объективно-психологических (операционально-исполнительных), собственно-психологических (личностных) и интегративных (объективно-субъективных) поликомпонентных акме-психологических образований, обеспечивающих достижение эффективных и надёжных результатов.

Готовность к соревновательной деятельности юного спортсмена-боксёра, проявляемая на объективно-психологическом (операционально-исполнительном) уровне анализа спортивной деятельности, представляет собой структурную организацию индивидуальных компонентов: «интеллектуально-волевая активность», «эмоционально-волевая активность», «мотивационно-организационная активность» и «активность спортивного общения»;

Объективно-психологические компоненты и показатели компонентов готовности спортсмена к соревновательной деятельности находятся между собой в тесной положительной корреляционной связи ($p < 0,01$), что указывает на то, что говорить следует не об отдельном компоненте готовности к соревновательной деятельности, а о комплексе компонентов как едином целом, обеспечивающем готовность к соревновательной деятельности;

Акме-психологическую (доминирующую) роль в формировании психической готовности юного спортсмена к соревновательной деятельности играет интеллектуально-волевой компонент (инициативность, само-

стоятельность и др.). Подчинённые роли выполняют эмоционально-волевой, мотивационно-организационный и коммуникативный компоненты готовности.

Исследование мотивационных характеристик и ценностных ориентаций юных спортсменов-боксёров показало, что важнейшими акме-психологическими мотивами, побуждающими юных спортсменов заниматься боксом, являются: мотив добиться признания и авторитета среди окружающих, мотив воспитания волевых качеств и характера, мотив спортивной направленности занятий, роста спортивных результатов.

Акмеологическими ценностями для юных боксёров являются: возможность достижения конкретных и осязаемых результатов своей спортивной деятельности (8.8 ст.н.), собственный престиж, характеризующий стремление спортсмена к признанию, уважению, одобрению со стороны других (7.8 ст.н.).

Установлен сниженный, хотя и находящийся в пределах нормы, уровень развития ценности креативность (5.9 ст.н.), как акме-психологической ценности боксёра.

Выявлена и экспериментально подтверждена структурная организация психической готовности спортсмена к соревновательной деятельности, представляющая собой интегративный комплекс разноуровневых индивидуально-личностных и операционально-исполнительных компонентов:

1) компонент мотивации спортивной деятельности, высший акмеологический уровень формирования готовности к соревновательной деятельности;

2) индивидуально-регуляционный уровень, включающий три компонента: самооценочный (адекватная-неадекватная самооценка), мыслительно-творческий (образное мышление: оригинальность, беглость, гибкость, разработанность; вербальное мышление: уникальность, оригинальность, количество ассоциаций); и компонент качеств личности (теплота, интеллект, доминантность, импульсивность, конформность, смелость, сензитивность, тревожность и др.);

3) операционально-исполнительный уровень (объективно-психологический), включающий четыре компонента: организационно-деятельностный, интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой и коммуникативный;

4) уровень индивидуально-типологических характеристик личности (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная активность, общая эмоциональность).

Опираясь на результаты исследования, мы даём следующее определение психической готовности юного спортсмена к соревновательной деятельности. Это относительно устойчивая система индивидуальных приемов и способов деятельности, обеспечивающих ее творческий характер, целенаправленность, целостность, и обусловленной как разноуровневыми индивидуально-личностными и операционально-исполнительными акме-психологическими особенностями (компонентами), так и внешними условиями и требованиями деятельности.

Психическое состояние готовности спортсмена к соревновательной деятельности следует понимать как сложноорганизованное субъект-объектное образование, реализующее потенциальные возможности спортсмена.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Тезисы докладов Международной научно-практической конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения В.Н. Мясищева

10 – 13 июля 2013 г.
г. Владимир

Печатается в авторской редакции

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Верстка оригинал-макета Л. В. Макаровой

Подписано в печать 27.06.13.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 20,93. Тираж 130 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.