



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ



Факультет социального управления

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник докладов
I Международной научно-практической
конференции
27–28 декабря 2011 г.



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ

Факультет социального управления

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРИКЛАДНОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Сборник докладов
I Международной научно-практической конференции

Санкт-Петербург
2012

УДК 316.6
ББК 88.5
А43

Редакционная коллегия:

В. В. Белов — д-р психол. н., доцент, зав. кафедрой «Психология» СПбУУиЭ
В. В. Карпов — д-р пед. н., профессор кафедры «Психология» СПбУУиЭ
В. Г. Белов — д-р психол. н., профессор кафедры «Психология» СПбУУиЭ
М. В. Харитонов — к. психол. н., доцент кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Г. Б. Мони́на — к. пед. н., доцент кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Т. Г. Кукулите — к. психол. н., доцент кафедры «Психология» СПбУУиЭ
И. И. Нахимович — к. психол. н., доцент кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Ю. А. Парфенов — к. мед. н., доцент кафедры «Психология» СПбУУиЭ
О. М. Ермакова — ст. преподаватель кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Г. А. Жукова — ст. преподаватель кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Г. Г. Марковская — ст. преподаватель кафедры «Психология» СПбУУиЭ
Н. В. Раннала — ст. преподаватель кафедры «Психология» СПбУУиЭ
О. В. Артемьева — ст. специалист кафедры «Психология» СПбУУиЭ

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии: сборник докладов I Международной научно-практической конференции 27–28 декабря 2011 г. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2012. — 376 с.: ил.

ISBN 978-5-94047-287-2

27–28 декабря 2011 г. в Санкт-Петербургском университете управления и экономики проходила I Международная научно-практическая конференция на тему «Актуальные проблемы прикладной социальной психологии». В сборнике докладов конференции представлены результаты научно-исследовательской работы психологов-практиков, аспирантов и преподавателей СПбУУиЭ, а также других вузов России и зарубежных стран.

Материалы сборника освещают актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сферах управления и организационного развития; массовой коммуникации и информационных процессов; рекламы, маркетинга и потребительского поведения; образования; семейных отношений и воспитания; общественного сознания; межэтнических отношений; здравоохранения.

УДК 316.6
ББК 88.5

ISBN 978-5-94047-287-2

© Коллектив авторов, 2012
© СПбУУиЭ, 2012

ВВЕДЕНИЕ

Если обратиться к современной научной жизни, нетрудно заметить, что ежегодно в различных высших учебных заведениях проводятся научно-практические конференции, посвященные актуальным проблемам социальной психологии.

Необходимость в проведении научно-практической конференции «Актуальные проблемы прикладной социальной психологии» в Санкт-Петербургском университете управления и экономики обусловлено тем, что современное российское общество вот уже на протяжении двадцати лет находится в состоянии масштабных социально-экономических и политических трансформаций, которые затрагивают различные социально-психологические явления.

Необходимо отметить, что социальная психология, особенно ее прикладное и практическое направление, является той отраслью психологической науки и практики, которая в наибольшей степени связана с актуальными социальными проблемами общества, решение которых невозможно без проведения социально-психологических исследований, прикладных разработок и обобщения опыта работы практикующих социальных психологов. Именно результаты исследований, разработок и обобщения опыта нашли отражения в публикуемом сборнике.

Важно подчеркнуть, что ряд социально-психологических задач, значимых для российского общества, оказался актуальными и для зарубежных стран. Наличие общих проблем, с одной стороны, свидетельствует о дальнейшей интеграции России в мировое социально-культурное пространство, с другой стороны, существенно повысило статус проводимой конференции, превратив ее в международную.

Отличительной особенностью конференции является не только широкое представительство российских участников, но и зарубежных. В конференции приняли участие специалисты из 10 стран, включая Азербайджан, Армению, Беларусь, Великобританию, Грецию, Казахстан, Молдову, США, Украину, Эстонию.

Обобщая содержание представленных в сборник конференции материалов, было выделено семь секций, на которых активно обсуждались актуальные проблемы прикладной социальной психологии в таких сферах, как:

- управление и организационное развитие;
- массовые коммуникации и информационные процессы; реклама, маркетинг и потребительское поведение;
- образование;
- семейные отношения и воспитание;
- общественное сознание;
- межэтнические отношения;
- здравоохранение.

Именно перечисленные направления прикладной социальной психологии являются перспективными областями, которые активно развиваются профессорско-преподавательским составом Санкт-Петербургского университета управления и экономики, аспирантами и магистрами.

Санкт-Петербургский университет управления и экономики открыт для сотрудничества в области прикладной социальной психологии со всеми научны-

ми, учебными заведениями в подготовке высококвалифицированных аспирантов, магистров и бакалавров по направлению «Психология».

Надеюсь, учитывая значимость и перспективность изучения рассмотренных на конференции социально-психологических проблем, что I Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы прикладной социальной психологии» станет систематической, ежегодной.

**Ректор Санкт-Петербургского университета
управления и экономики, доктор экономических наук,
профессор, академик РАЕН,
заслуженный деятель науки РФ**



В. А. Гневко

РАЗДЕЛ I

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере здравоохранения

Арефьев А. А., Яковлева Н. В., Телепнев Н. А., Парфенов С. А.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ВРАЧА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития российского общества в условиях социально-экономических изменений, социальных стрессов, растут требования, предъявляемые к профессиональным качествам личности. Однако осуществление эффективной профессиональной деятельности затрудняется при возрастании вероятности развития неблагоприятных психических состояний.

В связи с этим одной из приоритетных задач медицины, психологии развития, акмеологии, медицинской психологии, психологии труда является исследование специфических социально-психологических явлений, к числу которых относится и «эмоциональное выгорание» среди профессионалов разных областей труда, а также разработка программ по их предупреждению и коррекции.

Современные психологические исследования, касающиеся работников социальных профессий (врачи, психологи, педагоги, руководители разных рангов, работники сфер обслуживания, юристы, военные и др.) показывают подверженность их профессиональным деформациям (Б. Д. Новиков, 1993; А. А. Реан, 1994; А. Р. Фонарев, 1995; А. К. Маркова, 1996; С. П. Безносков, 1997; Е. Т. Лунина, 1997; Ю. А. Юдич, 1998; С. Е. Борисова, 1998; Е. Д. Юрченко, 2000 и др.). Одним из частых негативных проявлений представителей названных профессий является феномен «эмоционального выгорания» или, в другой редакции, синдром эмоционального сгорания. Данный синдром возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних факторов (Н. Г. Freudenberg, 1974; С. Maslach, 1982; Т. В. Форманюк, 1994; А. К. Маркова, 1996; В. В. Бойко, 1996; Н. Е. Водопьянова, 2000; Т. Н. Ронгинская, 2002) и проявляется как «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, увеличение числа конфликтов с партнерами по общению, равнодушие и отгороженность от переживаний другого человека, потеря ощущения ценности жизни, утраты веры в собственные силы и др.

Цель исследования — изучение особенностей профессионального выгорания как фактора деформации ценностно-смысловой сферы личности пожилого врача.

Всего было обследовано 110 врачей в возрасте 55–65 лет и использованы несколько групп методов исследования:

1. Стандартизированное интервью в форме анкеты.
2. Включенное наблюдение.
3. Методика В. В. Бойко, с помощью которой изучались особенности формирования синдрома эмоционального выгорания.
4. Психометрические методики, подобранные в соответствии с логикой исследования влияния эмоционального

выгорания на деформации ценностно-смысловой сферы личности: эгоцентрации, группцентрации и социальные центрации.

Результаты исследования позволили прийти к следующим выводам.

1. **Профессия врача характеризуются специфическими особенностями ценностно-смысловой сферы личности**, самореализуемой в способности человека на различных коммуникативных уровнях пребывать в полноценном контакте с другими людьми и организовывать различные пространства решения различных жизненных проблем и противоречий за счет развития таких профессионально значимых личностных образований, как ценности личности, уровень субъективного контроля, направленность личности, ее общая и коммуникативная толерантность.

2. Деформации личности врача пожилого возраста под влиянием профессиональной деятельности характеризуются специфическими разнонаправленными изменениями в зависимости от условий труда, его продолжительности и интенсивности. Диагностические данные свидетельствуют о тенденциях упрощения мотивационной сферы.

3. **Одним из основных компонентов деформации личности врача пожилого возраста является эмоциональное выгорание.** В ходе профессиональной деятельности у врачей нарастают симптомы синдрома «выгорания». Доминирующей в синдроме является фаза II — «Резистенция», в рамках которой наибольшей степени выраженности у представителей этой группы достигли симптомы «Расширение сферы экономии эмоций» и «Редукция профессиональных обязанностей». В то же время вызывают тревогу темпы нарастания симптома «Психосоматические и психовегетативные нарушения» (III — «Истощение»), формирование которого в той или иной степени обнаружено почти у 70% представителей этой группы.

Наиболее существенные изменения, под влиянием эмоционального выгорания обнаруживаются в центрициях смысловой сферы. В группе врачей пожилого возраста в первоначальном исследовании ценностная сфера обнаруживает существенные противоречия между нормативными идеалами, где наверху иерархии находятся ценности типа «самостоятельность», «достижения» и «стимуляция», и индивидуальными приоритетами, в системе которых доминируют «доброта», «гедонизм» и «комфортность».

5. Уровень эмоционального выгорания зависит от уровня экстремальной насыщенности ситуации и от длительности пребывания в такой ситуации. Однако эта зависимость не является однозначной. Врачи пожилого возраста могут сохранять направленность на самореализацию и ценности самоактуализации. Экстремальная ситуация оказывает не только разрушительные воздействия на ценностно-смысловую сферу личности в направлении ее деформации, но и способствует ее трансформации в плане повышения осмысленности жизни и социальной зрелости.

6. Врачи пожилого возраста в зависимости от уровня эмоционального выгорания будут иметь различные деформации ценностно-смысловой сферы. Для них характерен определенный комплекс характеристик со следующими составляющими: наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность на временную перспективу; максимально высокий показатель стремления к самоактуализации; ярко выраженное стремление к творческой реализации и гуманитарным ценностям самоактуализирующейся личности, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми. В то же время характерно неверие в возможность искренних и гармоничных межличностных отношений, недоверие людям

и низкий уровень спонтанности (свободы, естественности, легкости без усилия); наиболее значимые ценности — «интересная работа», «активная деятельная жизнь» и «уверенность в себе», при этом «общественное призвание» и стремление к «развитию» не имеют особой значимости; восприятие окружающего мира и себя происходит посредством осознания смыслового содержания лаконичных абстрактных знаков и символов и эмоционального отношения к себе; гармоничное отношение к будущей профессиональной деятельности и ее высокая значимость, проявляющееся в значительном преобладании внутренней мотивации.

Белов В. Г., Зиннурова Н. Г., Игнатьева М. Г., Кузнецов Е. В.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА «ЗДОРОВЬЕ» У ПОДРОСТКОВ

Содержательные характеристики феномена «здоровье» в зарубежных и отечественных психологических концепциях развития личности позволяют представить феномен «здоровье» в виде системного личностного качества, определить его место и роль в структуре личности подростка.

Традиционно качественной характеристикой феномена «здоровье» выступает жизнеспособность — системное качество личности, характеризующее органическое единство психофизиологических и социальных способностей человека к эффективному применению средств позитивного самовыражения и самореализации в рамках конкретного культурно-исторического социума.

Обобщая психологические исследования, можно выделить два уровня жизнеспособности подростка — психофизиологический и социально-личностный.

Психофизиологическая жизнеспособность характеризует жизнедеятельность подростка на уровне биологического организма и индивидуально-типических свойств психики:

- свойственная организму подростка достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде, проявляющаяся в сохранности привычного позитивного самочувствия;
- постоянство и идентичность эмоциональных переживаний в однотипных ситуациях;
- соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям.

Социально-личностная жизнеспособность подростка характеризует его жизнедеятельность на уровне субъектности:

- осознание индивидом непрерывности, постоянства и идентичности своего физического, психического и личностного «Я»;
- способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами;
- позитивная критичность к себе и собственной жизнедеятельности во всех ее формах и проявлениях, а также к ее результатам;
- способность к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этого плана в общих чертах;
- способность изменять поведение и уточнять смысл своего существования в зависимости от смены жизненных обстоятельств.

Могут быть выделены следующие качественные динамические показатели сформированности жизнеспособности подростка на обоих уровнях: устойчи-

вость — изменчивость, ситуативность — стабильность. В то же время жизнеспособность как системное качество личности подростка в своем развитии проходит через следующие состояния: нецелое (несвязанное), целое (связанное) и оптимально целое (единое целое).

В процессе развития человека в онтогенезе структура его личности претерпевает различные изменения, фиксирующие ее качественно новые состояния. Эти изменения могут приводить к временным проявлениям состояния «нездоровье» как трудностям личностного роста. Причиной появления феномена «нездоровье» у подрастающего поколения (в частности, у подростков) являются системные нарушения жизнеспособности, которые проявляются в неспособности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах.

Следовательно, школьное образование, укрепляющее здоровье подростка, должно заключаться, в первую очередь, в формировании у них конструктивных способов разрешения трудных жизненных ситуаций как необходимого условия сохранения и укрепления их жизнеспособности (достижение состояния «оптимально целого» с характеристиками «устойчивое» и «стабильное в проявлении»).

*Белова Е. В., Парфенов Ю. А., Калугин А. М., Грабо С. И.,
Алексеев С. В. Деркач А. А.*

ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРИ ПРИОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В системе общечеловеческих ценностей, которыми должно овладеть подрастающее поколение, первостепенное основополагающее место уделяется здоровью и здоровому образу жизни. Об усилении внимания государства и общества к проблеме здоровья подрастающего поколения можно судить по тем документам, которые приняты правительством или находятся в стадии обсуждения.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделяется специальный раздел, в котором акцент ставится на создании условий, ориентирующих граждан на здоровый образ жизни, том числе на занятиях физической культурой и спортом. В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» здоровье подростков выделено в отдельное направление. Там говорится о том, что важно пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. Важнейшим условием формирования здорового образа жизни является насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь.

По данным ряда исследований в массовой общеобразовательной практике вопросам формирования здорового образа жизни учащихся уделяется недостаточное внимание. Как следствие этого, обнаруживается снижение уровня здоровья подрастающего поколения. Кроме того, ухудшение состояния здоровья детей, подростков и молодежи России обусловлено социально-экономическим кризисом, снижением уровня жизни, недостатками в здравоохранении и внутренними причинами системы образования. В соответствии с этим одним из ключевых на-

правлений современного образования является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Проблема формирования у подростков ценностной ориентации на здоровый образ жизни является многоаспектной, в связи с чем возникает необходимость изучения научных трудов по данной тематике в психологической, социологической, философской, медицинской и педагогической литературе.

Методологические аспекты исследования здорового образа жизни были освещены в работах таких авторов как И. В. Бестужев-Лада, А. П. Бутенко, М. Н. Руткевич, В. И. Толстых. Многогранность проблемы здорового образа жизни, представленная в работах философов, социологов, педагогов и медиков, говорит об отсутствии единого подхода к пониманию здорового образа жизни.

В педагогической литературе здоровый образ жизни стал предметом специального исследования Ю. Н. Бирюковой, В. О. Бушуевой, В. С. Быкова, Н. Г. Бычковой, П. Л. Дрибинского, З. Х. Джанкозовой, М. Л. Залесского, Б. М. Зысманова, Л. Г. Касьяновой, Е. В. Макаревич, Н. Н. Малярчук, Л. В. Нестеровой, Л. И. Халиловой, А. В. Эркеновой и др.

Процесс воспитания подростков с точки зрения их приобщения к нравственным и общечеловеческим ценностям рассматривается в работах Е. С. Аслановой, С. Г. Гладневой, С. А. Куликовой, Н. Г. Максимовой, Р. Р. Накоховой, Е. В. Полянкиной, А. В. Савченко, Е. Н. Тимофеевой и др. В этих исследованиях показывается, что формирование ценностных ориентаций личности является основой воспитательной работы в школе, ценностные ориентации связаны с факторами, регулирующими мотивационную сферу личности подростка, обеспечивая устойчивость и направленность его поведения.

Возрастные особенности подростков, особенности развития их мышления, памяти, речи, воли и воображения раскрываются в работах П. П. Блонского, Б. С. Волкова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской, Н. С. Рождественского, А. А. Сергеевой, Д. Б. Эльконина и др.

Вместе с тем вопросы приобщения подростков к здоровому образу жизни как ценности остаются слабо разработанными. Теоретическое и эмпирическое исследование целого ряда вопросов, касающихся специфики ценностной ориентации на здоровый образ жизни, механизма ее возникновения у подростков, условий формирования у них ценностной ориентации на здоровый образ жизни, не получило достаточного освещения.

Таким образом, в психолого-педагогической теории и практике сложилась ситуация, которая характеризуется рядом **противоречий**:

- на социально-психологическом уровне — между социально и нормативно обусловленной необходимостью приобщения подростков к здоровому образу жизни как ценности и недостаточным вниманием к решению этого вопроса в практике общеобразовательных учреждений;
- на научно-теоретическом уровне — между необходимостью организации целенаправленной педагогической работы по формированию у подростков поведения, основывающегося на представлениях о здоровом образе жизни, и отсутствием научно обоснованной системы в осуществлении данного процесса в общеобразовательных учреждениях;
- на научно-методическом уровне — между необходимостью повышения эффективности процесса приобщения подростков к здоровому образу жизни и недостаточностью научно-методических разработок по формированию у них ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

Из вышеизложенных противоречий вытекает **проблема обеспечения** направленности процесса обучения и воспитания на формирование у подростков ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

Благодарева Л. В.

ПОВЫШЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПАЦИЕНТОВ С СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К БОЛЕЗНИ НА ПРИМЕРЕ ТРЕНИНГОВОЙ И ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Несмотря на интенсивное исследование данной проблемы, она остается не решенной. О чем свидетельствуют показатели роста заболеваний, первичным пусковым механизмом которых является перенесенное стрессовое состояние, и неуклонно увеличивается смертность от психосоматических заболеваний, к которым, в частности и можно отнести сердечно-сосудистые заболевания.

Цель исследования: на основе изучения связи психической адаптации пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями и их стрессоустойчивости определить основные пути повышения адаптационных возможностей этой категории больных на примере тренинговой работы и психокоррекционной работы.

Методики исследования:

1. Исследование успешности психической адаптации к болезни: методика оценки адаптационного потенциала как интегрального показателя.

2. Исследование стрессоустойчивости как системного понятия:

- исследование функционального состояния, как косвенного признака физиологических показателей: вегетативного коэффициента стандартным 8-цветовым набором теста Люшера и самочувствия, активности, настроения методикой САН;
- оценка подверженности стрессу — методика «Диагностика состояния стресса» (К. Шрайнер);
- уровень активности-оптимизма — опросник «Шкала активности — оптимизма (под ред. Н. Е. Водопьяновой);
- личностные особенности — опросник «Тип личности А и В»;
- исследование копинг-механизмов — опросник «Копинг-механизмы» (Е. Хайм).

Полученные первичные результаты исследования подвергались статистической обработке с использованием методов математико-статистической обработки данных: H — критерий Краскала–Уоллеса; коэффициент ранговой корреляции Спирмена; критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера.

Основные результаты исследования:

1. До проведения исследований установлено, что контрольная и тренинговая группа достоверно не различались по степени выраженности АП, а в психокоррекционной группе АП был значительно повышен, что указывает на низкие адаптационные возможности пациентов.

2. После экспериментального воздействия АП снизился во всех группах, но наибольшая динамика наблюдалась в экспериментальных группах (в тренинговой и психокоррекционной).

3. Установлено, что по значениям ВК до исследований были пациенты с хроническим переутомлением и установкой на бездействие (в контрольной и тренинговой группе), и с избыточным возбуждением (в тренинговой группе и психокоррекционной).

4. После экспериментального воздействия наилучшие показатели ВК в тренинговой группе, затем в психокоррекционной группе, тогда как в контрольной группе не произошло значительных положительных изменений, даже, наоборот, у одной пациентки появилась установка на бездействие.

5. До проведения исследований установлено, что в контрольной группе был самый высокий уровень самочувствия и активности по сравнению с экспериментальными группами.

6. После экспериментального воздействия самые высокие значения полученных результатов были в тренинговой группе по уровню самочувствия, активности и настроения, а самые низкие — в контрольной группе.

7. По шкале активности-оптимизма самые высокие значения уровня.

8. По корреляционному анализу критерия успешности адаптации установлены двусторонние достоверные связи с настроением и оптимизмом и односторонние достоверные связи с активностью и самочувствием.

В ходе исследования мы установили, что существуют различия между успешностью адаптации к болезни и стрессоустойчивостью у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Этот вывод не противоречит общей гипотезе данного исследования.

Выводы: обобщая результаты теоретического анализа литературных данных, а также эмпирических результатов по теме дипломного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Установлено, что:

- чем выше уровень стрессоустойчивости, тем выше адаптационные возможности организма в процессе психической адаптации к болезни у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями;
- чем более пациент с сердечно-сосудистыми заболеваниями настроен позитивно (оптимистично) по отношению к себе и к жизни, чем чаще он применяет конструктивные копинг — механизмы, тем более успешно проходит его психическая адаптация к психосоматическому заболеванию;
- в ходе тренинга стрессоустойчивости и психической адаптации к болезни для пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями повышается уровень стрессоустойчивости пациентов тренинговой группы по сравнению с контрольной, а также происходит выработка и научение новых форм поведения в стрессовой ситуации, что в итоге значительно влияет на успешность психической адаптации к психосоматическому заболеванию;
- в ходе психокоррекционной работы методами саморегуляции для пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями повышается уровень стрессоустойчивости пациентов коррекционной группы по сравнению с контрольной, так как происходит снижение АД от изначального уровня, наблюдается улучшение общего физического и психического состояния. А это положительно способствует научению новым формам поведения в стрессовой ситуации, влияющих на успешность психической адаптации к психосоматическому заболеванию.

2. Уточнены теоретические положения концепции психической адаптации к болезни по П. Феннеллу; концепции общего адаптационного синдрома по Г. Селье; концепции ресурсной теории по С. Хобфоллу.

3. Доказано положение о существующей роли стрессоустойчивости в процессе психической адаптации к болезни у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями, в частности, показано, что сочетание развития внешних и внутренних ресурсов стрессоустойчивости личности с успешным усвоением методов психической саморегуляции повышает адаптационные возможности данной категории пациентов.

На основе проведенных исследований разработаны практические рекомендации на совместное сочетание тренинговой и психокоррекционной работы в процессе лечебного и реабилитационного воздействия на пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями, что позволяет значительно расширить возможности и целенаправленную профилактику сердечно-сосудистых заболеваний за счет развития и актуализации адаптационных и стрессоустойчивых ресурсов личности.

*Гаврилова О. В., Жданова И. В., Белов В. Г.,
Телепнев Н. А., Парфенов С. А.*

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С БОЛЬНЫМИ, СТРАДАЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКОЙ ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Все это свидетельствует о возрастающей роли в системе здравоохранения нового вида профессиональной деятельности — социальной работы. Становление такого вида деятельности обусловлено ухудшением здоровья населения, потребовавшим решения проблем медицинского и социального характера на качественно новом уровне — на уровне медико-социальной работы.

Медико-социальная работа определяется как вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально-правового характера, направленной на восстановление, сохранение и укрепление здоровья. Ее главная цель — достижение максимально возможного уровня здоровья, функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией, а также социальным неблагополучием. Важным является то, что медико-социальная работа принципиально меняет комплекс мер помощи в сфере охраны здоровья, так как предполагает системные медико-социальные воздействия на более ранних стадиях заболевания и развития болезненных процессов.

В этой связи становится понятным, что комплексное изучение медицинских и социальных факторов, влияющих на здоровье человека, имеет существенное преимущество перед односторонним учетом только медицинских или социальных аспектов в проведении профилактической работы.

Существуют два типа медико-социальной работы — патогенетический и профилактический. Патогенетическая медико-социальная работа включает в себя мероприятия по организации медико-социальной помощи, проведение медико-социальной экспертизы, социальной работы в отдельных областях медицины и здравоохранения. Профилактическая медико-социальная работа подразумевает проведение мероприятий по предупреждению социально зависимых нарушений соматического, психического и репродуктивного здоровья, формированию здо-

рового образа жизни, обеспечению социальной защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья и др.

Профилактическая медико-социальная работа подразделяется на два вида: первичная профилактика и вторичная профилактика. Задача первичной профилактики — предупреждение развития у человека патологических состояний, т. е. проведение социально-экономического анализа, формирование у населения представлений о здоровом образе жизни, активной жизненной позиции по отношению к своему здоровью. Вторичная профилактика направлена на предупреждение дальнейшего прогрессирования болезни и предусматривает комплекс лечебных и профилактических мероприятий, а также решение целого ряда социальных задач. При этом проводится медико-социальная экспертиза трудоспособности, определяется трудовой прогноз, изучается влияние социальных факторов (характер трудовой деятельности, экономическое состояние семьи, полноценность и разнообразие питания, обеспеченность пациентов жильем, экономическая и климатогеографическая обстановка местности проживания и т. п.) на здоровье человека. При работе с больным человеком необходимы целенаправленное формирование у него активной жизненной позиции, препятствующей развитию социального иждивенчества, устройство быта, материальная и моральная поддержка его семьи, его трудоустройство в соответствии с состоянием здоровья.

Важное направление профилактической медико-социальной работы — повышение уровня медицинского образования населения, формирование у него представления о здоровом образе жизни и его значении в предупреждении заболеваний. С этой целью используются телевидение, радио, печать, лекции, семинары, индивидуальная санитарно-просветительская работа, обучение в организуемых в учреждениях здравоохранения «школах» для организованных групп пациентов.

Вторым значимым направлением профилактической медико-социальной работы является выявление наиболее важных социальных факторов, оказывающих отрицательное влияние на здоровье человека, и непосредственное их устранение или уменьшение их влияния на организм: оказание материальной помощи малообеспеченным или многодетным семьям, психологическая коррекция состояния, патронаж «семей социального риска», оказание помощи клиентам в решении правовых проблем и т. д.

Приоритетным направлением патогенетической медико-социальной работы является реабилитация больных, т. е. комплекс медицинских, социально-экономических, педагогических мероприятий, направленных на предупреждение развития патологических процессов, приводящих к временной или стойкой утрате трудоспособности, полное или частичное восстановление нарушенных функций организма, повышение адаптационных ресурсов человека, его социальной активности.

К настоящему времени при целом ряде заболеваний оправдала себя трехдневная система реабилитации пациентов: стационар — поликлиника — санаторий (дом отдыха), а при других (например, при инфаркте миокарда, инсульте — четырехдневная система реабилитации пациентов: стационар — поликлиника — санаторий (дом отдыха) — специализированные реабилитационные центры. На этапе реабилитации с больными проводятся медико-социальная экспертиза трудоспособности, определяется трудовой прогноз, профессиональная ориентация, решаются вопросы трудового устройства, перекалфикации. Наряду с этим на этапе реабилитации больного весьма острыми являются вопросы правового,

социального характера, коррекция психологического состояния. Важность социальной работы в системе реабилитации больных при определении трудового прогноза подтверждает проведенная реорганизация службы врачебно-трудовой экспертизы (ВТЭК) в медико-социальную экспертизу, которая осуществляется преимущественно в амбулаторно-поликлиническом звене. Наряду с состоянием здоровья учитывается также степень социальной защищенности человека, определяется необходимость оказания социальной помощи человеку, имеющему физические или психологические отклонения.

Основу медико-социальной работы должны составлять возрастно-половые данные пациентов, учет профессиональной деятельности, адаптационных ресурсов, психологического профиля личности пациента, состояние медико-социальной среды.

К задачам медико-социальной работы в системе здравоохранения относятся содействие пациенту в повышении его адаптационных ресурсов в обществе, более полном использовании его физиологического потенциала с учетом состояния здоровья, трудоустройстве, организации доврачебной медицинской помощи и ухода за больными, оказание необходимой социальной помощи умирающим, санитарно-гигиенические мероприятия, санитарное просвещение населения, санитарная помощь инвалидам в обеспечении их санитарным транспортом, различными приспособлениями для выполнения элементарных жизненных навыков.

Джумагазиева Л. М., Зюзина Н. А., Соколова С. В.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ — ОПЫТ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ДОУ

В последние годы в образовательной системе особенно острой встала проблема сохранения психического здоровья педагогов. Переход на личностно-ориентированные модели образования обуславливает повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в учебном процессе. В различных литературных источниках много говорится о проблеме профессионального «выгорания» педагогов, а также о возможных мерах профилактики и борьбы с ней.

Стрессогенность заложена уже в самой природе педагогического труда и среди факторов, приводящих к профессиональной деформации, можно выделить следующие:

Профессия педагога относится к публичным профессиям, то есть педагог ежедневно общается с огромным количеством людей (детей, родителей, коллег), что требует особых усилий и вызывает эмоциональное перенапряжение, которое может привести к профессиональному «выгоранию».

Работа педагога сопряжена с огромной физической и эмоциональной нагрузкой, с противоречивыми мыслями и чувствами, сомнениями и отчаянием, что приводит к истощению эмоциональных ресурсов и как следствие к возникновению стрессовых состояний.

Педагоги часто не испытывают удовлетворение от своей деятельности: им кажется, что несмотря на все усилия дети, с которыми они работают, недостаточно хорошо владеют необходимым материалом. И как следствие — низкая сте-

пень социальной адаптации у педагогов: повышенная тревожность, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость и т. д.

Педагоги вынуждены постоянно повышать свой профессионализм, быть в курсе инновационных технологий, чтобы соответствовать предъявляемым к ним аттестационным требованиям, что, в свою очередь, ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам.

В нашей культуре слишком незначительное внимание уделяется отношению человека к себе. Однако все большее количество специалистов отмечают: у человека есть некая потребность, столь фундаментальная и столь существенная, что если она удовлетворена, то и все остальное находится в гармонии — человек будет здоровым, он будет счастлив как личность. Эта потребность — высокая самооценка, ощущение собственной ценности, любовь к себе, радостное принятие себя.

Основная наша работа — помочь найти и осознать все хорошее, что есть в человеке, и как только он начнет думать о себе лучше, он будет лучше себя чувствовать. Поэтому нам кажется, что необходимо донести до педагогов: необходимо «приводить в порядок свою планету» — самого себя. Способы могут быть различными, в зависимости от желания человека. Важно помнить, что позитивные эмоции делают любой процесс более эффективным.

Поэтому для нас очень важно научить педагогов отслеживать и управлять собственными эмоциями:

- осознание эмоции;
- вербализация эмоций;
- принятие эмоций;
- отреагирование эмоций.

Именно поэтому педагогам, воспитателям зачастую необходима помощь специалиста — педагога-психолога, который подскажет, как справиться с негативными эмоциями, как восстановить силы после стресса, научит техникам уверенного поведения и способам саморегуляции. В какой же форме психологической работы это возможно?

В настоящее время лекции и консультации являются одними из наиболее распространенных направлений психологической работы психолога с педагогами. Однако использование этих традиционных форм работы не дает возможности в полной мере осуществлять психологическую работу по профилактике профессионального «выгорания» у педагогов. Это все возможно только в тренинге, так как **тренинг** — это:

- активная форма обучения, коррекции и терапии;
- работа с группой, в кругу и при соблюдении норм или правил участия в тренинге (равенства, активности и психологической безопасности);
- деловое, партнерское взаимодействие ведущего (психолога) и участников группы (педагогов).

Все это делает тренинг наиболее эффективной формой психологической работы с педагогами по сравнению с традиционными формами — лекциями, семинарами, консультациями. Чем же может помочь тренинг в работе с педагогами?

Использование тренинга в работе с педагогами позволяет:

- повысить мотивацию к участию в психологической работе, стимулирует участников к самораскрытию в творческой форме;
- осознать, принять и отреагировать негативные эмоции;
- овладеть техниками уверенного поведения и способами саморегуляции;
- сделать процесс консультирования более целостным, способствовать регулярному включению педагогов в пространство совместной психологической

ской работы и появлению позиции сотрудничества у всех участников этого процесса;

- стимулировать гармонизацию взаимоотношений и развитие взаимного доверия между педагогами;
- увидеть картину мира глазами собеседника, ощутить многогранность личности друг друга;
- создать условия для получения педагогами опыта общения и взаимодействия в новой форме — не только с помощью слов, но и посредством игровых и арт-терапевтических средств.

Для того чтобы помочь педагогам, нами был составлен и проведен цикл тренингов для педагогов, воспитателей ДОУ, цель которых не только повышение профессионализма и компетентности в вопросах психологии, но и профилактика профессионального «выгорания».

Тренинг является обобщением опыта работы с педагогами дошкольных образовательных учреждений, так как в проведении и в составлении его принимали участие педагоги-психологи ДОУ Фрунзенского района.

В тренинге были использованы некоторые теоретические материалы, игры, упражнения из курса практических тренингов Г. Б. Мониной, «Коммуникативный тренинг», «Работа с педагогами» О. В. Хухлаевой и многие другие методики и арт-терапевтические техники [1–4].

В результате проведения анкетирования педагогов после курса тренинговых встреч, было отмечено следующее (выдержки из отзывов педагогов):

- многие педагоги отметили познавательную направленность тренинга: «узнали что-то новое для себя», «получили нужную, интересную информацию», «интересный и разнообразный, познавательный тренинг»;
- говорили об эмоциональной атмосфере тренинга: «было очень интересно, и в какие-то моменты даже весело, что помогало часто снимать эмоциональное напряжение после рабочего дня и поднимало настроение», «получили заряд положительной энергии»;
- подчеркивали коммуникативную направленность тренингов: «педагоги имели возможность пообщаться более тесно, в доброжелательной неформальной обстановке»

Таким образом, использование тренингов в работе с педагогами является эффективным способом профилактики эмоционального выгорания.

Литература

1. *Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Речь, 2007.
2. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2003.
3. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: Практическое пособие / авт.-сост. Г. А. Шалимова. М.: АРКТИ, 2006.
4. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О. В. Хухлаева. М.: Генезис, 2008.

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Синдром выгорания (*burnout*) довольно широко известен и исследуется в зарубежной психологии, однако нельзя сказать, что он уже достаточно хорошо изучен. В отечественной науке этот феномен личностной деформации начал изучаться как самостоятельный лишь с конца 90-х годов, а до этого он либо обозначался, либо рассматривался в контексте более широкой проблематики.

На сегодняшний день в литературе, посвященной синдрому выгорания, указывается на значительное расширение сфер деятельности, подверженных такой опасности. Проведенные в различных странах исследования показывают, что особой «группой риска» являются специалисты, работающие с подростками.

Три измерения выгорания отражают основные симптоматические категории стресса у медицинских работников с профессиональным выгоранием: а) физиологическая, сфокусированная на физических симптомах (физическое истощение); б) аффективно-когнитивная, сфокусированная на установках и чувствах (эмоциональное истощение, деперсонализация); в) поведенческая, сфокусированная на симптоматических типах поведения (дезадаптация, сниженная рабочая продуктивность).

Эта модель имеет когнитивно-перцептивный фокус с интерпретацией окружающей среды и личностными переменными в своей основе

Как показывает модель, индивидуальные характеристики, рабочее и социальное окружение важны для восприятия и воздействия стресса (выгорания) на специалистов, работающих с подростками, вместе с эффективным или неэффективным преодолением, влияющим на него.

Модель охватывает четыре стадии. Первая стадия — нахождение в ситуации, которая способствует стрессу. Существуют два наиболее вероятных типа ситуаций, при которых возникает стресс. Навыки и умения субъекта могут быть недостаточными, чтобы соответствовать воспринимаемым или действительным организационным требованиям, или работа может не соответствовать его ожиданиям, потребностям или ценностям. Говоря другими словами, стресс вероятен, когда существует противоречие между субъектом и рабочим окружением. Вторая стадия включает в себя ощущение, переживание стресса. Многие ситуации, способствующие стрессу, не приводят к тому, что люди считают себя находящимися под воздействием стресса. Движение от первой стадии ко второй зависит от ресурсов личности, также как от ролевых и организационных переменных. Третья стадия описывает три основных класса реакций на стресс, а четвертая представляет собой последствия стресса. Выгорание как многогранное переживание хронического эмоционального стресса относится к четвертой стадии.

Переменные, значимо связанные с «выгоранием», могут быть распределены в модели следующим образом: организационные и индивидуальные характеристики располагаются в верхней и нижней части модели и воздействуют:

- на восприятие субъектом роли и организации;
- ответную реакцию на это восприятие;

- реакцию организации на симптомы, проявляющиеся у работника (на третьей стадии), которые затем могут привести к последствиям, обозначенным на четвертой стадии.

Именно с этой точки зрения должна пониматься многомерная природа «выгорания». И исходя из этого, создается комплекс коррекционно-реабилитационных мероприятий, направленных на сохранение здоровья специалистов, работающих с трудными подростками.

Жданова И. В., Белов В. Г., Теленев Н. А., Парфенов С. А.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У БОЛЬНЫХ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Психология больных пожилого возраста с почечными заболеваниями и реакция их на свою болезнь мало чем отличается от психологии больных другими хроническими соматическими болезнями. Наряду с адекватным отношением к своему заболеванию большинства больных, встречаются также случаи гипосоматонозогнозии или анозогнозии с недооценкой болезни или ее отрицанием и соответственно легкомысленным отношением к режиму, диете и лечению в целом, а также и случаи гиперсоматонозогнозии. Последняя чаще всего проявляется депрессивными, навязчивыми и ипохондрическими расстройствами. Отношение к болезни и реакция личности на болезнь зависят от преморбидно-личностных качеств, тяжести течения заболевания, применяемых методов лечения (гемодиализ, пересадка почки). Существенное значение на внутреннюю картину болезни оказывает информированность больного о характере заболевания и возможном прогнозе.

При хронической почечной недостаточности в стадии компенсации или субкомпенсации наиболее типичными являются астеноневротические расстройства, которые проявляются лабильностью настроения, капризностью, раздражительностью, повышенной утомляемостью. Больных беспокоят частые головные боли, тупые боли в поясничной области и другие неприятные ощущения. При ухудшении соматического состояния они становятся более истощаемы, много времени проводят в постели. Отсутствие эффекта от лечения в терминальной стадии способствует появлению у некоторых больных депрессивных переживаний. Они угнетены своим состоянием, испытывают чувство обреченности, возможно появление мыслей о самоубийстве (Лопаткин Н. А. и др., 1971). В то же время у других больных может наблюдаться благодушное настроение с недооценкой характера и тяжести заболевания.

Уремия проявляется психоорганическими расстройствами, характер которых зависит от того, насколько остро она возникает и как тяжело протекает. При остром развитии уремической интоксикации у больных отмечается нарастание признаков оглушенности, на фоне которой могут появляться разнообразные психопатологические нарушения: явления дереализации, гипнагогические галлюцинации, иллюзорное восприятие и др. Иногда могут иметь место более очерченные синдромы измененного сознания по типу делирия с онейроидными переживаниями, тяжелая форма аментивного расстройства сознания со спутанностью, двигательным беспокойством и бессвязностью мышления.

Постепенное развитие уремической интоксикации чаще проявляется нарастанием психоорганических нарушений мышления, памяти, эмоциональной сферы. Больные становятся рассеяны, забывчивы, слабодушны и вместе с тем взрывчаты. У них могут возникать трудности в контактах с окружающими, в том числе и вследствие поведенческих расстройств.

Многообразие психических нарушений при почечной патологии требует психотерапевтического подхода к больным с привлечением медицинских психологов и психотерапевтов. Больные, у которых имеют место выраженные депрессивные проявления, а также психотические расстройства нуждаются в психиатрической помощи.

Психологические реакции больных на урологическое заболевание в значительной степени зависят от связанных с ним нарушений половой функции, вызывающих затруднения в интимной жизни, и функции мочевого выделения. Н. А. Лопаткин обращает внимание на психологические особенности урологических больных, заключающиеся в том, что человек испытывает чувство стыда, обращаясь к врачу с жалобами на нарушения в половых и мочевыводящих органах. Особенно это касается впервые заболевших с острым развитием патологии.

Сам факт обследования, затрагивающий интимную сторону жизни пациента и манипуляции, проводимые при этом, вызывают у больных неловкость, стремление скрыть болезнь даже от самых близких людей. Поэтому уже первая беседа с пациентом, осмотр и дальнейшее обследование требуют особого такта и внимания, чтобы вызвать его доверие и получить от него максимально подробные и достоверные сведения, касающиеся болезни. Сложные и часто болезненные лечебно-диагностические манипуляции вызывают у многих больных не только физический и психический дискомфорт, но и чувство страха перед их проведением. В связи с этим больного следует подготовить к назначенному исследованию, объяснив цель и характер манипуляции.

Как показывает практика, наиболее часто у урологических больных имеет место адекватное отношение к своей болезни — нормосо-матозогнозия. Однако у некоторых больных, особенно при стертых формах патологии, а также у людей с измененной личностью и интеллектом (алкоголизм, наркомания, органическая патология головного мозга и др.) могут встречаться гипосоматозогнозия с беспечностью и легкомысленным отношением к имеющимся нарушениям, врачебным рекомендациям и назначениям. Гиперсоматозогнозия встречается у преморбидно тревожно-мнительных личностей, а также у пациентов, которые ранее отличались завидно хорошим здоровьем. Клиническими проявлениями гиперсоматозогнозии могут быть тревожные, депрессивные реакции и состояния, а также навязчивые страхи и ипохондрические расстройства.

Реакция личности на воспалительные заболевания мочеполовых путей (циститы, уретриты) в остром периоде обусловлена преимущественно клиническими проявлениями болезни (дискомфорт, боли, дизурические явления). Наиболее типичными в этом периоде являются неврозоподобные (астеноневротические) расстройства в виде тревоги, раздражительности, нарушений сна, аппетита и др. По мере развития заболевания и в зависимости от результатов лечения, у больных происходит психологическая (интрапсихическая) переработка последствий болезни. При хроническом течении урологического заболевания психологические реакции на болезнь изменяются. Отмечается определенная адаптация к заболеванию, которая тем не менее отличается неустойчивостью. Больные, уже, как правило, не испытывающие прежних чувств неудобства, стыда и смущения при обращении к урологам и проведении обследования, озабочены результата-

ми лечения и данными обследования. У большинства больных имеет место нормосоматозогнозия с адекватным отношением к болезни, проводимому лечению и рекомендациям врачей. У части больных отмечаются гиперсоматозогнозические реакции. Наиболее распространена ипохондрическая форма реагирования на болезнь. Такие пациенты с тревогой ждут обследования, прислушиваются к словам врача и медицинских сестер, стараются по их мимике уловить результаты обследования, по-своему трактуют услышанные слова и отдельные замечания. Длительность заболевания и отсутствие при этом психологической помощи больному, которая позволила бы ему активизировать адаптационные личностные механизмы и сохранить качество жизни при наличии соматического дефекта, способствуют в одних случаях нарастанию депримированности и депрессивных нарушений с элементами апатии и «примирения с судьбой», у других — развитию ипохондрических расстройств, которые могут проявляться в виде ипохондрического развития личности.

*Калмычков Е. В., Князева О. А., Спицын А. А.,
Проскурнина М. В., Мочалова С. Е.*

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКА НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В основе понятия «здоровый образ жизни» лежит понятие «образ жизни», которое представляет собой биосоциальную категорию, определяющую наиболее общие и типичные способы материальной и духовной жизнедеятельности людей, рассматривающиеся в единстве с природными и социальными условиями. В понимание здорового образа жизни существенный вклад вносит концепция самосохранительного поведения, в основе которой лежит идея о том, что человек сознательно меняет себя, благодаря познанию себя и окружающего мира.

В психолого-педагогической литературе здоровый образ жизни стал предметом специального исследования многих авторов. Большинство исследователей придерживаются мнения о том, что здоровье — это следствие и результат здорового образа жизни, являющегося доминирующим фактором, определяющим состояние здоровья человека. Здоровый образ жизни подростка определяется как характеристика его личности, которая включает в себя знания и представления о здоровье как жизненной ценности человека, сформированные привычки и мотивацию своего поведения как здорового человека, умения и навыки здоровьесозидающего поведения на основе постоянной двигательной активности, неприятие вредных привычек.

По существу, здоровье во многом зависит от образа жизни. Главное в здоровом образе жизни — это активное творение здоровья, включая все его компоненты. В то же время понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закалывающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели, ценности и т. д. Исходя из этого, **здоровый образ жизни** может быть определен как деятельность подростка, которая основывается на его устойчивых представлениях о здоровье как общечеловеческой ценности, сфор-

мированных привычках поведения как здорового человека, умениях и навыках осуществления здорового стиля жизни.

Ценности человека экстериирируются в его ценностных ориентациях, в которых проявляется органическое единство ведущих интересов личности и общества. Именно такое единство позволяет человеку регулировать направленность его активности.

Ценностная ориентация является совокупностью принятых и осознанных личностью ценностей, которые выступают как социально-психологические образования, отражающие в себе цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности. В соответствии с этим ценностные ориентации подростка рассматриваются как элементы социально-психологической структуры личности подростка, представляющие собой систему ценностей, отражающие его жизненные и учебные цели, являющиеся для него наиболее важным и личностным смыслом.

В соответствии с этим **ценностная ориентация подростка на здоровый образ жизни** рассматривается как личностное образование, которое включает устойчивые представления подростка о здоровом образе жизни как ценности, а также предполагает их оценку с позиции личностной значимости, проявление бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, осуществление линии поведения, основывающейся на приоритете здоровья.

Для более полного раскрытия механизма формирования ценностной ориентации подростков на здоровый образ жизни могут быть выделены ее основные критерии: когнитивно-смысловой, эмоционально-волевой, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Когнитивно-смысловой критерий предполагает отражение в сознании подростка результата овладения знаниями о здоровом образе жизни как ценности, осознание ее значимости на личностно-смысловом уровне. Эмоционально-волевой критерий отражает спектр установок подростка в осуществлении здорового образа жизни. Он представляет собой качество отношения подростка к видам деятельности, направленным на осуществление здорового образа жизни. Деятельностный критерий отражает практический, действенный характер ценностной ориентации подростка на здоровый образ жизни, проявляющийся в активности учащегося по присвоению данной ценности. Деятельностный критерий отражает способность подростка преобразовывать свое поведение на основе полученных знаний о здоровье человека и здоровом образе жизни. Рефлексивно-оценочный критерий предполагает отражение содержательной стороны ценности в сознании и поведении подростка, оценку здорового образа жизни с позиции личностной значимости. Рефлексивно-оценочная деятельность протекает через процессы самопонимания, самооценки, самоинтерпретации, а также понимания, оценки и интерпретации деятельности других людей, которые позволяют осознать, какое значение имеет здоровый образ жизни для человека.

Данные критерии тесно связаны между собой. Причем эта взаимосвязь является не суммативной, а системной, поскольку ценностная ориентация на здоровый образ жизни — это целостное образование, в котором в неразрывной связи находятся субъективно-личностные компоненты, выражающие внутренний план отношения подростка к данной ценности и объективно-практические действия.

По существу, формирование ценностной ориентации подростка на здоровый образ жизни является одним из ведущих факторов развития культуры здоровья, осознания им необходимости быть здоровым.

Процессуальный характер формирования у подростков ценностной ориентации на здоровый образ жизни охватывает три этапа: ценностно-ориентационный, деятельностно-практический и преобразующий. На ценностно-ориентационном этапе основное внимание подчинено расширению представлений подростков об общечеловеческих ценностях, актуализации интереса к здоровому образу жизни, развитию умений обнаруживать проявления ценностной ориентации на здоровый образ жизни в деятельности людей. На деятельностно-практическом этапе акцент ставится на развитии системы знаний подростков о здоровом образе жизни, стимулировании их стремлений к выработке волевых качеств, необходимых для самостоятельного осуществления здорового образа жизни. На преобразующем этапе преобладает направленность на формирование стараний подростков к расширению своих знаний о здоровом образе жизни и дальнейшему развитию волевых качеств, важных для осуществления здорового образа жизни.

Особенностью спроектированной модели является опора на субъектную позицию подростка в освоении окружающей действительности, реализующейся через общение и деятельность в познании себя. В соответствии с этим формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни представлено как процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей. Развитие процесса ориентации как возвышения потребностей предполагает перевод потенциальных потребностей в актуальные. **Данные положения основываются на философских аксиологических идеях приоритета общечеловеческих ценностей, глобально-эволюционном понимании ценностей природы и человека.**

*Калугин А. М., Парфенов Ю. А., Алексеев С. В., Грабо С. И.,
Белова Е. В., Деркач А. А.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

По своей практической значимости и актуальности проблема здоровья считается одной из самых важных и сложных в современной науке. Понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования, характеризуется многозначностью и неоднородностью состава. Согласно определению, которое было приведено в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1948 г., здоровье — это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие. Данная формулировка нуждается в уточнениях и подвергается критике за слабую практическую направленность. Обобщая специальные труды, посвященные проблеме здоровья подростка, можно выделить ряд аксиоматических по своей сути положений:

1. Здоровье — это идеальное состояние. Как правило, человек не бывает на протяжении всей своей жизни вполне здоровым.

2. В первом приближении здоровье — это сложный, многомерный феномен, отражающий телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие. Соответственно, возможна оценка соматического, психического и личностного здоровья человека.

3. Здоровье — это одновременно состояние и сложный динамический процесс, включающий созревание и рост физиологических структур и работу организма, развитие и функционирование психической сферы, становление, самоопределение и позиционирование личности.

4. На общее состояние здоровья человека оказывает влияние состояние «духа», «души» и «тела».

5. Категория «здоровье» связана с индивидуальностью: состояние здоровья персонафицировано и предполагает в каждом конкретном случае специальный анализ.

6. Человек может быть здоров при определенных условиях жизни (экологические и климатические особенности, качество питания, режим труда и отдыха, социокультурные факторы и др.). Условия, удовлетворительные для одного человека, могут оказаться болезнетворными для другого.

7. Здоровье — это культурно-историческое понятие. В разное время, в разных культурах граница между здоровьем и нездоровьем определялась по-разному.

8. Для определения состояния здоровья человека необходимы, с одной стороны, эталонное основание, устойчивый образец благополучия, целостности, совершенства, с другой — описание закономерностей возникновения и течения болезней. В этом качестве выступают системы научных представлений о норме и патологии.

9. Здоровье и болезнь относятся к числу диалектических, взаимодополняющих понятий. Их изучение связано с осмыслением природы и сущности человека.

10. Здоровье является одной из базовых ценностей в жизни людей.

Длительное время проблема здоровья не являлась приоритетом психологической науки. Психология XX столетия по большей части была сосредоточена на аномалиях человеческой природы, в то время как душевное здоровье реже становилось предметом основательного изучения. В то же время здоровье индивида и общества всегда было одним из важнейших факторов, определяющих статус цивилизации на временном векторе истории человечества. Но если в прошлом характер здоровья и заболеваемости людей определялся, прежде всего, патогенными природными воздействиями, то ныне он обуславливается главным образом воздействиями, идущими от преобразованной самим же человеком природы, среды его обитания, профессиональной деятельности и межличностных отношений.

Здоровье является интегральной характеристикой, отражающей влияние различных условий (как внешней, так и внутренней среды) на успешность адаптации подростка.

В настоящее время существует несколько подходов к определению здоровья (через отрицание болезни). Обычно здоровье определяют через болезнь (ее отсутствие). Вот некоторые из подходов такого типа:

Биологизаторские определения: болезнь — это

- нарушения, поломки, дефекты деятельности организма, его органов и систем;
- нарушение связей, гармонии с внешней средой, адаптации к окружающей среде;
- нарушение постоянства внутренней среды организма;
- нарушения функций и механизма адаптации, общего адаптационного синдрома, состояния дистресса;
- несоответствие природных и организменных биоритмов (дисхроноз).

Кибернизаторские определения: болезнь — это

- нарушения в механизмах управления, координации, регуляции функций организма;
- разлад, расстройство в функциональной структуре организма как сложнейшей кибернетической системе;
- нарушения модели организации, расстройство алгоритма жизнедеятельности.

Энергизаторские определения: болезнь — это

- нарушения расходования энергетических ресурсов организма;
- дефицит, избыток, дисбаланс энергии человеческого организма;
- неадекватное, не соответствующее его потребностям воздействие энергетических, силовых, магнитных «полей» и т. п.

Социологизаторские и психологизаторские определения: болезнь — это

- нарушение, «стеснение» свободы человеческой жизни во всех ее проявлениях, функций человека;
- нарушение человеческих (общественных) отношений, взаимосвязей, контактов, социальных черт, свойств;
- психологический срыв, психологическая дезадаптация, дезинтеграция личности, человеческих чувств, психологических установок, психосоматическая дезорганизация, дезадаптация и пр.;
- нарушение условий, образа жизни, жизненного стереотипа, стиля жизни человека.

В настоящее время существует более 200 научных определений состояния здоровья. Есть и поэтические, житейские определения. Например, Г. Гейне считал, что если человек не радуется лучу солнца, проникающему в жилище, он болен.

Здоровье человека не может сводиться лишь к констатации отсутствия болезней, недомогания, дискомфорта; оно — состояние, которое позволяет человеку жить в условиях нестесненной свободы, здорового образа жизни, т. е. испытывать душевное, физическое и социальное благополучие. Именно так, с широких психолого-медико-социальных позиций определяет здоровье Всемирная организация здравоохранения. От соответствия жизненных установок, притязаний индивида и проявлений здоровья формируется та или иная степень благополучия — физического, душевного и социального.

Качанова О. Б., Бакина Н. Н., Дружинина М. О., Базин Д. В.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Современные тенденции трансформации российского общества отразились и на семейных образцах поведения: изменение ценностных установок россиян, прежде всего молодых; снижение престижа семьи и семейного образа жизни; ориентация на внесемейные ценности, институционализация феномена одиночества как стиля жизни; формирование новой модели репродуктивного поведения с ориентацией на малодетную семью. Данные тенденции в значительной степени влияют на молодую семью, которая, переживая процессы собственного становления, не всегда оказывается способной к эффективной адаптации в из-

меняющейся среде, в отличие от семьи со стажем, уже накопившей внутренние ресурсы для этого.

Попытки молодой семьи адаптироваться зачастую оборачиваются рассогласованностью специфических семейных функций и социальных ролей, общим снижением качества жизни молодых супругов, неудовлетворенностью семейной жизнью и, в результате, дезадаптацией и распадом семьи. Так, до 70% всех разводов происходят в течение первых пяти лет совместной жизни.

Многочисленные исследования показывают, что все семьи по-разному противостоят жизненным трудностям. При этом тип семьи, а не наличие или отсутствие внешних и внутренних социопатогенных факторов определяет ее способность действовать конструктивно и справляться с жизненными проблемами. В этой связи выделяют два типа семьи: функциональный и дисфункциональный типы. Функциональный тип — это нормально функционирующая (гармоничная) семья, которая функционирует в соответствии с нормами, созданными ею самой или заимствованными из окружающего социума. В нормально функционирующей семье удовлетворяются базисные потребности ее членов (в безопасности и защищенности, в принятии и одобрении, в росте и изменениях, в самоактуализации).

Семья не может быть признана нормально функционирующей, если имеет место конфликт с ее социальным окружением. Поэтому в случае нарушения каких-либо функциональных связей семьи речь идет о ее дисфункциональности. По определению Э. Г. Эйдемиллера дисфункциональная семья — это семья, которая не обеспечивает личностного роста каждого из своих членов и блокирует их потребность в самоактуализации. Однако в отношении психосоматических проблем здоровья чаще всего речь идет об индивидуально-психологических особенностях личности, которые в системе неблагоприятно складывающихся социальных отношений могут трансформироваться в психосоматический профиль личности.

Семья, как социальный институт, обладает комплексом социальных функций и ролей, ради которых общество создает, поддерживает и охраняет его. Ю. Хямяляйнин к основным функциям семьи относит: репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономически-материальную, функцию организации досуга, функцию социального контроля. По мнению Е. Г. Силяевой, среди указанных функций отсутствует такая функция, которую называют психотерапевтической. По существу же это рекреационная функция, о которой в литературе сведения почти отсутствуют, то есть это функция, которая обеспечивает восстановление сил человека в семье и во многом обуславливает психологическое здоровье семьи в целом. В ней преобладает психологическая атмосфера социального комфорта.

Социальный комфорт семьи — это субъективная удовлетворенность конкретных членов семьи ее рекреационным качеством, которая может быть определена психологическим образом. В такой семье отношения супругов предполагают учет возможностей каждого из них с большей или меньшей степенью активности выстраивать оптимальную систему социальных отношений вне семьи во благо семьи. Социальная успешность семьи — это показатель, свидетельствующий о ее развитии в системе социальных связей и отношений.

По мнению А. Холмогоровой и Н. Гараян в современной культуре существуют достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработ-

ку. Это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семьях как отражения более широкого социума. Эти установки становятся достоянием индивидуального сознания, создавая психологическую предрасположенность или уязвимость к эмоциональным расстройствам.

Феномен психологического здоровья семьи — это интегральный показатель ее функционирования, который отражает качественную сторону социально-психологических процессов семьи, показатель социальной активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере, а также состояние душевного психологического благополучия семьи, обеспечивающее адекватную жизненным условиям, регуляцию поведения и деятельности всех ее членов. По определению ВОЗ, здоровье — это отсутствие психических, физических дефектов, а также полное физическое, душевное и социальное благополучие. В. П. Петленко определяет здоровье как состояние равновесия (баланс) между адаптационными возможностями (потенциал здоровья) индивида и постоянно меняющимися условиями среды. Феномен же психологического здоровья семьи предполагает оценку гендерных стереотипов в ее структуре (Б. В. Ивлев, Э. Б. Карпова, М. С. Мацковский, Д. Н. Олсон, Т. А. Гурко).

Состояние здоровья человека в значительной мере зависит от стабильности самооценки личности, «Я — образа» в целом и физического «Я», а также от оценок со стороны других, особенно, близких людей. Критерии психосоматического здоровья основываются на понятиях «адаптация», «социализация» и «индивидуализация». Применительно к жизнедеятельности семьи и сохранения психосоматического благополучия ее членов эти понятия имеют важное значение.

В отношении развития психосоматических расстройств здоровья особенно опасна молодая дисфункциональная семья. В ней доминирует социопатогенная эмоциональность в виде хронической психотравматизации: обида, гнев, агрессия, тревога, фрустрация, все это крайне негативные эмоциональные состояния, которые в таких дисфункциональных семьях имеют отчетливую социальную детерминацию. Под их влиянием происходит нездоровый изменение самой личности — с течением времени она приобретает психосоматический профиль.

Влияние психотравмирующих ситуаций в семье на состояние психосоматического здоровья в социальной психологии изучено крайне недостаточно. Длительное время проблема психосоматических расстройств здоровья не исследовалась подробным образом. В то же время известно, что ведущую роль в развитии и возникновении расстройств здоровья психосоматической природы играют факторы социально-психологического характера. Такие условия существуют в тех семьях, которые не удовлетворены своим социальным статусом и не обеспечивают необходимого уровня рекреативных возможностей.

Колосницына М. Ю., Алифонова Л. Г.

ДИАГНОСТИКА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

В настоящее время резко возросло количество чрезвычайных ситуаций, которые характеризуются сверхэкстремальным (катастрофическим) воздействием на психику лиц опасных профессий, вызывая у них травматический стресс, психологические последствия которого в крайнем своем проявлении выражаются

в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР). ПТСР возникает как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с угрозой жизни или здоровью человека. Развитию ПТСР способствуют личностные особенности и невротическое состояние предшествующее травме.

Для оценки психического здоровья лиц опасных профессий была разработана методика «Шкала оценки посттравматического стрессового расстройства» («Ш-ПТСР»). Шкала создана на основе опросника И. О. Котенева «Диагностика травматического стресса». Шкала позволяет выявить три группы симптомов, характерных для ПТСР: 1) чрезмерное возбуждение (вегетативная лабильность, нарушение сна, тревога, навязчивые воспоминания, фобическое избегание ситуации, ассоциирующихся с травматической ситуацией); 2) периодические приступы депрессивного настроения (притупленность чувств, эмоциональное оцепенение, отчаяние, чувство безысходности); 3) истерические реакции (параличи, слепота, глухота, припадки, нервная дрожь).

Методика «Ш-ПТСР» включает 70 утверждений, четыре из которых (8, 15, 29, 52) отражают наличие «события травмы». При выполнении методики обследуемый выражает свое отношение к предлагаемым утверждениям по пятибалльной шкале. Ориентировочное время выполнения методики 10 минут. Обследование может проводиться как в бланковом варианте, так и в компьютерном. При обработке результатов тестирования по шкале подсчитывается количество баллов в соответствии с «ключом». Полученные первичные оценки переводят в шкалу стэнов. Основные психометрические характеристики методики «Ш-ПТСР» рассчитаны на выборке 280 участников боевых действий. Средний возраст обследуемых 32 года. Основные показатели по методике «Ш-ПТСР» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные показатели по методике «Ш-ПТСР»

Наименование шкалы	M	Median	Mode	Min	Max	S	Ex
ПТСР	150,835	138,000	Mult.	78,000	336,000	31,928	0,746

Примечание: M — среднее арифметическое; Median — медиана; Mode — мода; Min — минимум; Max — максимум; S — стандартное отклонение; Ex — эксцесс.

Пунктовый анализ методики «Ш-ПТСР» представлен в таблице 2. По результатам пунктового анализа можно сделать вывод о том, что методика «Ш-ПТСР» имеет высокий уровень надежности (α Кронбаха = 0,968) — внутренней согласованности. Все пункты высоко коррелируют со шкалой (ИСС в диапазоне 0,500—0,858). При удалении любого пункта надежности шкалы снижается.

Оценка конструкторной валидности методики «Ш-ПТСР» осуществлена путем корреляционного анализа результатов тестирования разработанного опросника с показателями опросника «16 личностных факторов» («16 ЛФ»). Матрица интеркорреляции шкал методик «Ш-ПТСР» и «16 ЛФ» представлена в табл. 3.

На основании данных, представленных в таблице 3, установлены достоверно значимые корреляционные зависимости между показателями психодиагностических методик «16 ЛФ» и «Ш-ПТСР». У лиц с признаками ПТСР выявлены следующие личностные особенности: замкнутость, обособленность, эмоциональная лабильность, озабоченность, недобросовестность, подверженность влиянию случая и обстоятельств, боязливость, повышенная чувствительность к угрозе, независимость, низкий контроль эмоционально-волевых реакций, фрустрированность, невротические реакции.

Таблица 2

Психометрические характеристики методики «Ш-ПТСР»

α Кронбаха = 0,984								
№	ICC	α	№	ICC	α	№	ICC	α
1	,685	,984	25	,857	,983	48	,522	,984
2	,792	,983	26	,822	,983	49	,659	,984
3	,753	,983	27	,764	,983	50	,596	,984
4	,790	,983	28	,756	,983	51	,603	,984
5	,716	,983	29	,318	,984	52	,500	,984
6	,812	,983	30	,690	,984	53	,813	,983
7	,524	,984	31	,799	,983	54	,744	,983
8	,533	,984	32	,815	,983	55	,608	,984
9	,685	,984	33	,522	,984	56	,805	,983
10	,688	,984	34	,719	,983	57	,594	,984
11	,781	,983	35	,723	,983	58	,539	,984
12	,813	,983	36	,726	,983	59	,594	,984
13	,690	,984	37	,746	,983	60	,653	,984
14	,799	,983	38	,780	,983	61	,780	,983
15	,314	,984	39	,828	,983	62	,610	,984
16	,721	,983	40	,518	,984	63	,609	,984
17	,538	,984	41	,817	,983	64	,659	,984
18	,507	,984	42	,847	,983	65	,849	,983
19	,646	,984	43	,744	,983	66	,796	,983
20	,610	,984	44	,771	,983	67	,686	,984
21	,648	,984	45	,757	,983	68	,635	,984
22	,858	,983	46	,673	,984	69	,790	,983
23	,689	,984	47	,610	,984	70	,715	,983
24	,568	,984						

Таблица 3

Матрица интеркорреляции шкал методик «Ш-ПТСР» и «16 ЛФ»

«16 ЛФ»	«Ш-ПТСР»
А — обособленность — открытость	-0,72
С — эмоциональная лабильность — эмоциональная стабильность	-0,83
Г — озабоченность — беспечность	-0,65
Д — недобросовестность — высокая совесть	-0,71
Н — робость — социальная смелость	-0,69
Q2 — социабельность — самодостаточность	0,63
Q3 — импульсивность — контроль желаний	-0,78
Q4 — нефрустрированность — фрустрированность	0,66

NR — нейротизм	0,84
EX — экстраверсия	-0,69
MD — диссимуляция	-0,84
FB — аггравация	0,82

Примечание: $p \leq 0,05$.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что методика «Ш-ПТСР» имеет высокую надежность, конструктивную валидность и может применяться для выявления симптомов ПТСР, как у лиц опасных профессий, так и у других участников психотравмирующих событий.

Коробка Л. Н.

ВЛИЯНИЕ БЕДНОСТИ КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ НА ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ

Социально-экономические изменения, которые произошли в Украине, негативно отразились не только на показателях здоровья населения, но и привели к изменениям в системе факторов, влияющих на здоровье. Значимое место среди них занимают факторы, связанные с изменением стратификационной системы нашего общества и ростом социального неравенства.

В системе факторов здоровья человека выделяются четыре детерминанты в порядке возрастания их влияния — состояние здравоохранения, наследственность, экология окружающей среды, образ жизни. В условиях социально-экономического реформирования украинского общества фактор «образ жизни» стал не только самым весомым, более 50% факторной нагрузки, но и зависящим от степени социальной дифференциации и изменившихся условий жизни.

Зависимость здоровья населения от уровня дифференциации общества подчеркивается в современных социологических, социально-психологических исследованиях Э. Либановой, Н. Тихоновой, О. Шиняевой, К. Муздибаева, Г. Никифорова и других.

Поляризация общества, неравенство жизненных шансов для экономически депривированных групп приводят к ограничению возможностей представителей бедных слоев населения в различных социальных сферах, к активному процессу воссоздания бедности.

Наиболее полно проблема так называемой «культуры бедности» представлена в исследованиях О. Льюиса, который убедительно доказывает, что человеческое существование всегда представляет собой биологический и социальный процесс приспособления к определенному окружению, в котором сознание и поведение определяются основными ценностями и нормами. Он пришел к выводу, что низшие слои населения в условиях постоянной нужды вырабатывают установки, ценности и устойчивые модели поведения, которые социально наследуются и способствуют воссозданию бедности.

Результаты современных исследований И. Андреевой, О. Дейнеки, К. Муздибаева, Н. Тихоновой показывают, что бедность способствует формированию

специфической самоконцепции личности (восприятие себя, своего социального статуса и т. п.), особенных социальных ожиданий, аттитудов людей. Снижение самоконцепции может блокировать мотивацию личности, парализовать ее волю и сформировать фатальное отношение к жизни, что способствует укоренению бедности.

Бедность порождает не только субкультуру, но и определенный стиль жизни. Современные исследователи Л. Бевзенко, Л. Сохань, Ю. Швалб говорят о том, что стиль жизни есть результатом как сложных личностных (психологических), так и социальных, и культурных детерминант.

Маргинализация и длительное пребывание в ситуации бедности связаны с формированием новых установок и поведенческих моделей. У индивида вырабатывается особый способ жизнедеятельности, который проявляется в таких характеристиках как анония к существующим социальным нормам поведения, пассивность в изменении сложившейся ситуации, зависимость от внешних обстоятельств, неверие в собственные силы, склонность к возложению ответственности за свое положение на внешние обстоятельства, ожидание помощи со стороны в противовес собственной активности. Сформированная субкультура бедности лишает человека возможности самостоятельного преодоления критической ситуации в жизни.

Значительные различия в образе и стиле жизни, представителей различных слоев населения, стали реальными явлениями нашей жизни. Мы предполагаем, что бедность как стиль жизни сказывается на поведении малоимущих, на их ориентациях, привычках, практиках и в сфере здоровья. Складывающийся стиль поведения в сфере здоровья, обусловлен объективными факторами (денежные доходы, цены и т. д.), субъективными оценками собственного положения, социальными условиями (стандарты, нормы и ценности здоровья и здорового образа жизни), представлениями о здоровье и болезни, отношением к здоровью (когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие).

Характеризируя категорию стиля жизни, для его измерения и описания Ю. Швалб выстраивает социально-психологическое пространство способа жизни и предлагает использовать такие векторы, как вектор возможностей, вектор защищенности, вектор ответственности, вектор вынужденности, которые в совокупности создают целостное пространство социокультурной ситуации.

Неспособность принимать решения, уход от ответственности, экстернальный тип локуса-контроля, перекладывание ответственности на других, страх принятия самостоятельных решений, ощущение фатальности того, что происходит, ощущение себя пассивным объектом экономических отношений, переход жизни в плоскость вынужденности, которые характеризуют стиль жизни бедных, рождает определенное отношение к жизни, соответствующее поведение в сфере здоровья.

Одним из важных направлений в изучении социально-психологической обусловленности различных типов неравенства является выяснение того, в какой мере люди считают себя способными контролировать свою жизнь, нести ответственность за нее. В исследованиях Дж. Браун, Н. Русиновой, О. Шиняевой показано, что особенности восприятия этой проблемы могут иметь серьезные последствия для здоровья людей.

Как показывают исследования О. Васильевой, Ф. Филатова стереотипы социального восприятия, особенно представителей малообеспеченных слоев населения, искажают представление индивида о личных ресурсах в сфере здоровья. Это проявляется в идее дефицитарности, когда человеку недостаточно личных

ресурсов для поддержания здоровья, в установке на отказ от ответственности за свое здоровье, что приводит к отчуждению оценки такого богатства человека как здоровье.

Таким образом, индивидуальный стиль жизни оказывает большое влияние на здоровье, но все же необходимо отметить, что его нужно рассматривать в социальном контексте, в котором осуществляется жизнь человека. В стиле поведения в сфере здоровья сохраняются личностные проявления, приверженность социальному слою. Индивидуальные шансы реализации здорового поведения увеличиваются тогда, когда жизненная ситуация содействует сохранению и укреплению здоровья. Но все же результаты исследований стиля жизни дают нам основания говорить, что не только последствия социально-психологической адаптации приводят к изменению стиля жизни, но и сознательно выбираемый стиль обуславливает адаптацию или дезадаптацию, вызывает риски для здоровья или способствует его укреплению.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в изучении социально-психологических факторов укоренения и преодоления бедности как стиля жизни в контексте отношения к здоровью, через изучение отношения к здоровью и представление о нем в условиях резкой дифференциации общества; выделение и исследование типологических групп в составе бедных людей по субъективным показателям состояния здоровья, отношения к нему, по показателям поведенческих стратегий и выделения поведенческих характеристик, с помощью которых можно было бы осуществлять профилактику здоровья, его сохранение и укрепление.

*Кузнецов Е. В., Радвилевич Н. В., Рогушин С. А.,
Чобану Л. Ю., Тарахович С. А.*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИХ СИТУАЦИЙ

Формирование здоровья возможно только в специально организованных ситуациях, включающих механизмы смысловторчества личности подростка. Под жизнеутверждающей ситуацией имеется в виду проект формирования здоровья как проявления жизненного самоопределения подростка, которая не только требует от него проявления свойств субъекта жизни и жизнедеятельности, но и результат которой определяет особенности его жизнотворчества в целом.

Могут быть выделены следующие типы жизнеутверждающих ситуаций:

- ситуация поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей на основе психолого-социального содержания феномена «здоровье» (смыслообразование);
- ситуация жизненного выбора и принятия решений с учетом психолого-социального содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (смылоосознание);
- ситуация проектирования образа жизни (совершенствование жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением смысловой системы «внутренняя картина здоровья») и приятие ответственности за свой «проект» (смылостроительство).

В дошкольном возрасте (этап оживления и одушевления) преобладает формирование психофизиологической жизнеспособности ребенка и присутствует возможность ситуативного проявления некоторых качеств социально-личностной жизнеспособности. Параллельно идет последовательное формирование смысловой системы ребенка «внутренняя картина здоровья» первого и второго уровней (информационно-пассивная и адаптивно-поддерживающая). Основным механизмом формирования здоровья выступает смыслообразование (расширение смысловых систем на новые объекты и порождение новых производных смысловых структур).

В младшем школьном и подростковом возрастах (этап персонализации) возможно формирование смысловой системы «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического уровня. На котором, с одной стороны, подросток сознательно относится к своему здоровью и может прилагать значительные усилия для его совершенствования, с другой — здоровье само по себе не является ценностью, а необходимо только для решения конкретных задач личностного развития (например, как способ самоутверждения). В результате происходит совершенствование психофизиологической жизнеспособности в новой социальной ситуации и формирование социально-личностной жизнеспособности. Жизнеспособность как системное качество личности переходит в состояние «целого». Основным психологическим механизмом формирования системы смыслов «внутренняя картина здоровья» выступает смыслоосознание.

В ранней юности происходит формирование личностно ориентированной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», когда индивидуальное прочтение феномена «здоровье» наиболее близко к его психолого-социальному содержанию, а само здоровье становится смыслом жизни этой личности. Жизнеспособность перерастает в целостную систему с иерархизированной подчиненностью психофизиологической жизнеспособности социально-личностной и достигает состояния «единое целое» (оптимально связанное). Основным психологическим механизмом формирования смысловой системы «внутренняя картина здоровья» на этом этапе является смыслотворчество.

Основными задачами процесса формирования у подростков готовности к сохранению здоровья должны быть следующие:

- обучение подростков методам идентификации вызывающих стресс факторов, связанных с выполнением актуальной деятельности совместно с конкретной группой, что помогло бы им своевременно обнаруживать эти факторы, предвидеть их воздействие и понимать их;
- обучение подростков стратегии решения проблем путем целенаправленного совершенствования своей жизнеспособности для достижения индивидуально значимого результата при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной группой;
- обучение подростков конкретным мерам для защиты от воздействия вызывающих стресс факторов или быстрого устранения неблагоприятных последствий такого воздействия при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной группой;
- обучение подростков управлению своими эмоциями путем оказания им помощи в их идентификации и понимании, в регулировании и словесном формулировании своих эмоций в соответствии с социокультурными установками общества;
- обучение подростков методам эффективной коммуникации в условиях стресса или в ожидании воздействия, вызывающих стресс факторов при выполнении актуальной деятельности совместно с конкретной группой.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПО АДДИКТИВНОМУ ТИПУ (ОПИЙНАЯ НАРКОЗАВИСИМОСТЬ)

Проблема наркозависимости не утихает уже многие годы, не смотря на накопленный огромный фактический материал, развернутые как правительством РФ, так и независимыми общественными организациями превентивные меры, каждодневный труд наркологов, психиатров и медицинских психологов. Количество наркозависимых неуклонно растет с каждым годом и, если в 2006 г., по данным ФСНК, количество зарегистрированных наркозависимых составляло 2 млн человек, то уже в 2011 — от 2,5 до 6 млн.

Цель исследования заключалась в определении тех социально-психологических характеристик, которые толкнули людей к пробе наркотических веществ с последующим злоупотреблением. Объект исследования — 150 человек в возрасте от 25 до 32 лет, разделенные на три группы.

Первую группу (группа ремиссии) испытуемых составляют мужчины (26 человек) и женщины (24 человека) с диагнозом по МКБ-10 F11 (психические и поведенческие расстройства вследствие употребления опиоидов). Эта группа испытуемых продолжает реабилитационный процесс вне стен больницы (Городская наркологическая больница, где испытуемые проходили реабилитацию по программе «12+») в группах самопомощи. Вторую группу (группа реабилитации) испытуемых составляют лица (мужчины — 26 человек, женщины — 24 человека) с тем же диагнозом по МКБ-10, находящие на реабилитации в ГУЗ СПб ГНБ. Третья (контрольная группа) испытуемых состоит из мужчин (14 человек) и женщин (36 человек), не имеющих наркотического диагноза и отрицающих у себя наличие подобного рода проблем, но имевших опыт пробы «легких» наркотических веществ (по данным анкетирования).

Для формирования анкеты, состоящей из 26 вопросов, были проанализированы теоритические источники по изучаемой проблеме и сделан вывод о необходимости условного разделения ее на четыре блока: 1) социально-демографические сведения; 2) сведения о родительской семье испытуемых; 3) сведения о школьной успеваемости и взаимоотношениях со сверстниками; 4) сведения о наркотическом опыте испытуемого.

Обсуждение полученных данных. Группы наркозависимых в целом описывают свои взаимоотношения в родительских семьях, как дисгармоничные: они, в сравнении с контрольной группой, считают, что отношения были отдаленными (20% респондентов в ремиссии и 40% на реабилитации), печальными (40% — ремиссия и 48% реабилитация), холодными (16% — ремиссия и 24% — реабилитация), нездоровыми (40% — ремиссия, 56% — реабилитация). Группа ремиссии больше остальных указала на такой параметр, как близость отношений (80% против 72% группы реабилитации и 76% контрольной группы), в свою очередь контрольная группа считает, что их отношения с родителями были самыми любящими (88% против 60% группы ремиссии и 80% группы реабилитации). Что касается группы реабилитации, то с их точки зрения отношения в родительских семьях были самыми нездоровыми (56% против 40% группы ремиссии и 4% контрольной группы). Эти данные в целом согласуются с исследованиями семей, а в особенности матерей.

Представляют интерес данные о детском (школьном) периоде испытуемых, когда с точки зрения большинства авторов (Березин С. В., Лисецкий К. С., Ваисов С. Б., Детков Д. В., Сердюкова Н. Б. и пр.) человек (подросток) находится в наибольшей опасности приобщения к употреблению дурманящих веществ. Если говорить о таком факторе наркотизации, как влияние референтной группы, то у всех испытуемых в кругу друзей были лица, употреблявшие наркотические вещества (64% — группа ремиссии, 68% — группа реабилитации, 56% — контрольная группа), употреблявшие алкоголь (56%, 68% и 52% соответственно) и совершавшие правонарушения (76%, 68% и 52% соответственно). Большинство испытуемых считает, что в компании своих друзей они не были ни безусловными лидерами, ни ведомыми (84% — группа ремиссии, 60% — группа реабилитации и 80% — контрольная группа).

Если фактором наркотизации рассматривать школьную успеваемость, то только 36% респондентов из группы ремиссии посчитали, что их успеваемость была низкой, все остальные утверждают, что успеваемость была либо средней, либо высокой (4% в группе реабилитации и 28% в контрольной). Любопытно то, что данные о подростковом периоде, которые могли бы объяснить, почему часть людей при прочих равных условиях пристрастилась к употреблению, а другая часть нет, почти не различаются, что входит в противоречие не только с данными исследований школьной успеваемости как фактора наркотизации, но и с ответами самих испытуемых о причинах наркотизации.

Все группы главным фактором наркотизации считают влияние компании, а наименее вероятным внешнее принуждение. Представляет интерес то, что такой фактор, как «Незнание последствий» группа ремиссии, т. е. наркозависимые с большим стажем употребления, чем наркозависимые на реабилитации, отметили одним из главных. Можно предположить, что это связано с тем, что в пору их приобщения к употреблению не существовало тех программ по предотвращению приобщения к запрещенным ПАВ, которые широко распространены в данное время. Контрольная же группа, будучи моложе испытуемых в ремиссии, этот фактор вообще особо значимым не считает (видимо сказалося хоть и небольшое, но влияние первичной профилактики).

Интересны разрозненные ответы наркозависимых из разных групп. Так, группа ремиссии важными фактором приобщения к употреблению считает любопытство (оно же незнание последствий, исследовательский интерес) и стремление к удовольствию, характерное для представителей современного общества. В свою очередь, группа реабилитации основным и почти единственным фактором, как уже отмечалось выше, называет влияние компании. Любопытно то, что такой фактор, как безделье, был отмечен всеми тремя группами, однако и группы наркозависимых, и контрольная группа в вопросе об увлечениях в подростковом возрасте не сделали ни одного выбора в графе «Ничего (ничем не увлекался)».

Таким образом, полученные данные согласуются с ранее выдвигавшимися утверждениями о ключевом влиянии семьи, особенно матери, и окружения на формирование личности ребенка, а основным фактором приобщения к употреблению — влиянию компании и исследовательский интерес. Любопытно то, что фактор безделья не оказался без внимания, т. е. был указан 32% и 36% респондентов в группах ремиссии и реабилитации соответственно, хотя каждый испытуемый чем-либо увлекался в детстве и подростковом возрасте (рисование, музыка, рыбалка и т. д.) и исправно посещал школу, будучи в массе своей крепким «среднячком» (96% — группа реабилитации и 64% — группа

ремиссии), поэтому школьную неуспеваемость и отсутствие структурированности свободного времени считать причиной приобщения у употребления запрещенных ПАВ нельзя.

*Парфенов С. А. Яковлева Н. В., Арефьев А. А.,
Силина Ю. В., Смирнов С. С.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ВРАЧЕЙ- СТОМАТОЛОГОВ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Синдром выгорания (*burnout*) довольно широко известен и исследуется в зарубежной психологии, однако нельзя сказать, что он уже достаточно хорошо изучен. В отечественной науке этот феномен личностной деформации начал изучаться как самостоятельный лишь с конца 90-х годов, а до этого он либо обозначался, либо рассматривался в контексте более широкой проблематики — профессиональной дезадаптации.

Интерес к синдрому «психического выгорания» возник в зарубежной психологии в 1970-х гг., и по настоящее время эта проблема широко изучается в контексте профессиональных стрессов.

Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая ситуация, или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Ключевую роль в синдроме «выгорания» играют эмоционально затрудненные или напряженные отношения в системе «человек — человек», как, например, отношения между лечащим врачом и трудными больными, отношения между руководителем и подчиненными в конфликтных ситуациях.

Исходя из актуальности данной тематики, цель исследования состояла в обосновании основных направлений профилактики профессионального выгорания у врачей пожилого возраста на основе выявления взаимосвязи эмоциональной направленности личности и профессионального выгорания у данного контингента.

Всего было обследовано 135 врачей-стоматологов в возрасте 55–68 лет.

Методы исследования. В качестве эмпирических методов применялись тестирование и анкетирование. Были использованы следующие методики: опросник Б. И. Додонова на выявление типов эмоциональной направленности личности, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, анкета для оценки удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Концептуальную основу исследования составляет положение о том, что эмоциональная направленность личности (Б. И. Додонов) имеет определенную связь с профессиональным выгоранием менеджера. Концепция эмоциональной направленности, разработана отечественным психологом Б. И. Додоновым (1979), в ней рассматриваются только те эмоции, которые в сознании людей предстают в качестве «ценных» переживаний. В данной концепции эмоциональные переживания человека рассматриваются не только в своей основной, оценочно-отражательной функции, но и дополнительно в функции относительно самостоятельных ценностей для личности.

Полученные данные позволили прийти к следующим выводам:

1. Обследованные группы врачей-стоматологов пожилого возраста с различным уровнем профессионального выгорания характеризуются сходными про-

филями типов эмоциональной направленности, в которых зафиксированы два пика. Первый пик, названный «гуманистическим» компонентом профиля, включает альтруистический, коммуникативный и практический типы, а второй пик, названный «гармонизирующим» компонентом, — гностический, эстетический и гедонистический типы эмоциональной направленности.

2. Установлена отрицательная связь выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов в профиле типов эмоциональной направленности врачей-стоматологов пожилого возраста с уровнем их выгорания. При высокой выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов отмечается низкий уровень выгорания; напротив, при низкой выраженности указанных компонентов наблюдается высокий уровень выгорания.

3. Выявлены общи для врачей-стоматологов пожилого возраста взаимосвязи между выраженностью «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов и уровнем отдельных симптомов выгорания. Выраженность обоих компонентов отрицательно связана с уровнем симптомов «загнанность в клетку», «неудовлетворенность собой» и «эмоциональный дефицит». Выраженность «гуманистического» компонента отрицательно связана с уровнем симптома «редукция профессиональных обязанностей», а выраженность «гармонизирующего» компонента — с уровнем симптома «эмоционально-нравственная дезориентация».

4. Наряду с общими, установлены специфические для врачей-стоматологов пожилого возраста с различным уровнем выгорания связи между отдельными типами эмоциональной направленности и уровнем отдельных симптомов выгорания. В группе врачей-стоматологов пожилого возраста с низким уровнем профессионального выгорания выявлены отрицательные связи между выраженностью альтруистической и коммуникативной эмоциональной направленности и уровнем симптомов «эмоциональная отстраненность», а также между выраженностью практической эмоциональной направленностью и уровнем симптома «личностная отстраненность или деперсонализация». В группе врачей-стоматологов пожилого возраста с высоким уровнем профессионального выгорания установлены отрицательные связи между выраженностью альтруистической и практической эмоциональной направленности и уровнем симптома «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», а также между выраженностью альтруистической и коммуникативной эмоциональной направленности и уровнем симптома «расширение сферы экономики эмоций».

5. Показатели удовлетворенности врачей-стоматологов пожилого возраста своей профессиональной деятельностью положительно связаны с высокой выраженностью «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов профиля эмоциональной направленности. Наиболее тесные положительные связи для обеих профессиональных групп наблюдаются между практической эмоциональной направленностью и показателем эмоционального удовлетворения от содержания работы.

6. Позитивные эмоциональные переживания в процессе профессиональной деятельности врачей-стоматологов пожилого возраста связаны с уровнем их выгорания и с показателями удовлетворенности профессиональной деятельностью: чем чаще специалисты испытывают во время работы гностические и эстетические переживания, тем ниже уровень показателей выгорания и выше показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью.

7. Уровень показателей выгорания врачей-стоматологов пожилого возраста обратным образом связан с показателями их удовлетворенности профессии

ональной деятельностью. Наиболее сильной является отрицательная взаимосвязь между уровнем выгорания и показателем эмоционального удовлетворения от содержания работы.

*Парфенов Ю. А., Петров А. В., Прокапчук И. С.,
Невзорова А. Н., Калмычков Е. В.*

ПРИНЦИПЫ И КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Для формирования здоровьесбережения у подростков важно реализовывать деятельность в соответствии со следующими рекомендациями.

Первый блок рекомендаций посвящен изменениям содержания общего образования с целью актуализации формирования у подростков направленности на здоровье на основе следующих принципов.

Принцип идейно-смысловой целостности знаниевого компонента содержания общего образования с целью усиления направленности на формирование у подростков ориентации на сохранение здоровья как фактора формирования здоровой личности:

- система знания о здоровье как психолого-социальном феномене должна отражать общую идею: «человек здоров, если он духовно и физически совершенствует себя, и все время стремится к лучшему в личной и общественной жизни»;
- структура знания о здоровье как психолого-социальном феномене по ступеням образования должна отражать взаимосвязанную систему идей, характеризующих здоровье как целостность в соответствии с комплексной моделью его формирования в онтогенезе.

Принцип культурной идентификации подростка в процессе формирования у него психолого-социального феномена «здоровье» предполагает, что для того чтобы в процессе образования произошло становление личности подростка как человека с высоким уровнем культуры здоровья, необходимо наполнить содержание образования разнообразными культурно-событийными жизнеутверждающими ситуациями для совместного проживания и переживания их детским коллективом с целью формирования у каждого члена коллектива смысловой установки, что необходимым условием сохранения и развития культуры и общества является здоровье каждого человека во всех его проявлениях (физическом, душевном и социальном).

Развивающий компонент содержания общего образования, способствующий формированию у подростков психолого-социального феномена «здоровье», *может быть реализован в учебно-воспитательном процессе в коллективном активно-деятельностном взаимодействии психолога, педагога и учащихся, если:*

- содержание общего образования будет способствовать актуализации и осознанию учащимися потребности позитивного взаимодействия с окружающими для решения проблем жизнедеятельности конкретного человека и проблем общественного развития (системообразующая идея: «Здоровье как состояние благополучия невозможно без благополучия окружающих, а тем более за счет их нездоровья»);

- содержание общего образования будет осваиваться подростками в процессе разрешения взаимосвязанной последовательности жизнеутверждающих ситуаций, в основе которых лежит решение проблемы оптимизации учебной деятельности подростков с учетом их индивидуальных психологических возможностей и особенностей взаимодействия в условиях конкретного детского коллектива.

Второй блок рекомендаций посвящен переосмыслению тактических целей процесса воспитания учащихся с целью *формирования психолого-социального феномена «здоровье» в онтогенезе.*

В 5–7-х классах основной целью воспитания является формирование смысловой системы «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического уровня во взаимосвязи с совершенствованием психофизиологической жизнеспособности учащегося и формированием социально-личностной жизнеспособности в новой социальной ситуации развития.

В 8–9-х классах основной целью воспитания является формирование смысловой системы «внутренняя картина здоровья» лично ориентированного уровня во взаимосвязи с формированием жизнеспособности подростка как целостной системы с иерархизированной подчиненностью психофизиологического уровня жизнеспособности социально-личностному уровню.

Третий блок рекомендаций регламентирует деятельность единой медико-психолого-педагогической службы общеобразовательного учреждения, в состав которой входили бы медицинские работники, педагог-психолог, логопед, социальный педагог, педагог-организатор, учитель физкультуры и преподаватель ОБЖ. По нашему мнению, такая служба может стать системообразующим элементом комплексной деятельности школы по формированию у подростков психолого-социального феномена «здоровье».

В этом случае целями функционирования медико-психолого-педагогической службы общеобразовательного учреждения должны быть:

- содействие администрации и педагогическому коллективу образовательного учреждения в создании позитивной социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого ребенка и обеспечивающей охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья подростков;
- содействие всем участникам образовательного процесса в приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для формирования устойчивой мотивации на здоровье и здоровый образ жизни;
- оказание психолого-педагогической помощи подросткам в определении своих возможностей, исходя из их способностей, склонностей, интересов и состояния психосоматического здоровья;
- содействие в приобретении подростками знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;
- содействие педагогам и родителям в воспитании подростков, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

В результате подросток будет способен выстраивать оптимальную индивидуально эффективную стратегию поведения внутри актуально разворачивающейся деятельности во взаимодействии с конкретной группой, которая

позволит ему достигать успеха без ущерба для своего здоровья во всех его проявлениях.

Таким образом, можно говорить о формировании у подростков особого личностного опыта «быть здоровым» или компетенции здоровьесформирующего поведения.

Петрушина М. В.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Переходный период реформирования российской экономики повлек за собой изменения в социальной сфере, ведь социум — как лакмусовая бумажка, которая реагирует на изменения окружающей среды и может служить методом контроля эффективности этих изменений и, наоборот, — изменения в социуме могут активно повлиять на изменения как экономической, так и политической составляющих российской системы. На этом основан метод применения социальных технологий управления в различных сферах государственной власти. Хотя этот метод управления еще недостаточно изучен и чаще остается «за кадром» политических и экономических преобразований, но это не умаляет его значения, важности и сложности использования в процессах управления государством.

Как известно, экономика имеет циклическое развитие. Так же и процесс перехода к новому экономическому развитию планомерно пережил период кризиса, который постепенно переходит в период восстановления хозяйства и должен смениться периодом экономического подъема. Наверное, можно поспорить о том, в каком периоде находится страна на данном этапе развития хозяйства, но хочется думать, что кризисный период если еще не миновал, то уже на финальном этапе своего развития.

Современное российское здравоохранение, как и вся социальная сфера, характеризуется следующими социальными чертами: трансформацией системы ценностей; отсутствием эффективной системы мотивации работников здравоохранения; ослаблением взаимосвязи работников медицинской сферы разных уровней и органов управления; созданием обстановки, когда медицинская общественность не может и не стремится повлиять на решения руководящих органов; формированием позиции «безнадежности и неэффективности любых преобразований».

Формирование системы ценностей общества неразрывно связано с его корпоративной культурой. По мнению Кнорринга В. И., Россия находится в состоянии «нравственной амнезии, этого тяжелого недуга, симптомы которого ощущаются постоянно: утрачиваются такие важнейшие категории, как любовь к родине, патриотизм, девальвируются понятия добросовестного труда, бескорыстия, чести и достоинства» [1]. Нельзя не обратить внимание на секреты успеха стран с высоко развитой экономикой — таких, как Япония, США, Германия. Что составляет корпоративную культуру Японии? Это объединяющие общество религия, философские взгляды, высокая эстетическая культура, приверженность многовековым традициям, верность семейным традициям, трудолюбие, любовь к родине и высокое чувство патриотизма. Корпоративную культуру США

объединяет национальная гордость, психология лидера и убежденность в том, что люди живут в «лучшей стране», «сильнейшей экономике» и в самой авторитетной и влиятельной в мире власти. Что позволило СССР поднять разрушенную страну после Великой Отечественной войны? Общая великая цель, любовь к своей стране, единство, гордость за свой народ и своих руководителей, вера в светлое будущее.

Важное значение в совершенствовании современного российского здравоохранения играют мотивационные технологии. Уровень оплаты труда, система премирования (бонусы, проценты) являются важнейшим элементом мотивации в медицинской сфере, которые закрывают большинство потребностей медицинской общественности (самоуважение, безопасность, физиологические потребности). Повышается роль нематериальной мотивации — участие в совместных корпоративных мероприятиях, предоставление социального пакета как методы безадресной мотивации, различные способы поощрения в виде подарков по разному поводу, словесное поощрение при других членах коллектива — все то, что способствует формированию здоровой атмосферы в коллективе, что также отражается на общей работоспособности персонала и на его желании внести свой вклад в общее дело.

Мотиваций сотрудников может быть и вовлеченность специалистов разных уровней в процесс руководства. Например, в немецкой промышленности прочно утвердились принципы демократизации управления. Для предотвращения забастовок на предприятиях тяжелой промышленности еще в 1951 г. был принят закон о закреплении за представителями рабочих 50% мест в советах директоров крупнейших компаний. Коллегиальный метод управления, реализация принципов партнерства значительно улучшают производственный климат на предприятиях, стимулируют заинтересованность рабочих в достижении поставленных управленческих, экономических и социальных задач. Хорошей иллюстрацией практического применения этого принципа служат широко известные во всем мире японские кружки качества, т. е. деятельность японских менеджеров, направленная на широкое вовлечение рядового персонала фирм в мероприятия по обеспечению высокого качества выпускаемой продукции.

Перспективным является способ реализации программы модернизации системы здравоохранения в регионах России. В этот процесс включены специалисты здравоохранения всех уровней: рядовые врачи и медицинские сестры отделений, которые определяют потребность отделения в оборудовании и медицинской технике, далее в процессе согласования закупки принимает участие заведующий отделением, заместитель главного врача по заданному направлению, главный врач, ведущий специалист департамента здравоохранения региона и далее. Независимая организация проводит торги, тогда как другая независимая организация осуществляет контроль за движением финансовых средств и соблюдением законодательства.

Сегодня в медицинской сфере создаются одни из самых идеальных условий для взаимодействия руководителей разных уровней с персоналом медицинских учреждений. Например, многие хирурги, переходя на руководящие позиции и продвигаясь по управленческой лестнице, продолжают вести практическую деятельность, и их, может и не так часто, но можно увидеть в операционной. Это, безусловно, способствует повышению степени доверия руководству отрасли и делает взаимодействие разных уровней более эффективным.

Может ли быть реализована система пожизненного найма в системе здравоохранения? Возможно ли использовать подобный метод мотивации сотрудников в России? Если судить объективно, здравоохранение — одна из самых низко-

мобильных отраслей народного хозяйства по ряду причин. Если предположить, что в медицине не действует система пожизненного найма, то какие пути «движения» возможны в этой отрасли?

1. Система «вертикального роста». Рядовой врач, проработав не менее 10 лет в одной позиции, накопив опыт и знания, может претендовать на должность заведующего отделением, далее по иерархии. Но такая возможность, в среднем, существует у одного из 10 сотрудников.

2. Система «горизонтального роста». Рядовой врач может при наличии соответствующих знаний и опыта перейти на преподавательскую работу. Но процесс не определен по времени, и возможность не более, чем у одного из 10 сотрудников медицинской сферы. Система ротации кадров в медицине невозможна, поскольку хирург вряд ли сможет эффективно заниматься терапией, а терапевт сможет успешно выполнять хирургические операции.

3. Переход в другое лечебное учреждение, например из городской больницы в областную, из ЦРБ в городскую. Изменяется только материально-техническая база учреждения и возможности для саморазвития.

9. Переход в другую сферу деятельности (немедицинскую).

Остается единственный вариант карьерного роста — это система повышения квалификации и оценки компетенций, которая происходит 1 раз в 5 лет с присвоением очередной категории. Насколько мотивирующей она является? Вопрос риторический, поскольку материальная мотивация в данной ситуации, значительной роли в России не играет.

Таким образом, заканчивая медицинский институт, молодой врач попадает в систему практически пожизненного найма с весьма ограниченными возможностями для роста, повышения материального благосостояния, без эффективных способов мотивации и неспособностью повлиять на ситуацию?

Чем отличается японская система пожизненного найма от российской?

1. Сотрудник еще в процессе обучения понимает свои перспективы и для него мотивация попасть в крупную корпорацию, с которой будет связана вся его дальнейшая жизнь.

2. При зачислении на работу и после прохождения испытательного срока сотрудник получает высокую и постоянно увеличивающуюся зарплату.

3. Сотрудник застрахован от безработицы, так как ни при каких условиях не может быть уволен, только в случае банкротства фирмы.

4. Он пользуется многими льготами и преимуществами (оплата проезда до места работы, оплата большей части больничных расходов, предоставление фирменных спортивных залов, пансионатов, зарубежных стажировок и т. п.

5. Продвижение по службе и, как следствие, рост заработной платы зависят от трудового стажа в данной компании и от возраста. Принципы системы «оплаты по старшинству» в различных вариантах применяются практически во всех фирмах и на государственных предприятиях страны. Оплата труда на японских предприятиях состоит из нескольких слагаемых. Во-первых, это основной оклад (базовая ставка). Эта часть заработка примерно одинакова для всех постоянных работников одного возраста и квалификации. Во-вторых, широко применяемые различные дополнительные выплаты: надбавки, премии, бонусы, которые добавляются к основному окладу ежемесячно и по результатам деятельности за каждое полугодие. Величина этих дополнительных выплат колеблется в широких пределах — от 10 до 50% основного оклада. Полугодовые и годовые выплаты (бонусы) могут в несколько раз превышать величину ежемесячной зарплаты.

6. Возможности служебного роста и продвижения на более высокие иерархические уровни гарантированы каждому сотруднику, поскольку уход на пенсию по возрасту является обязательным.

7. Широко применяется система ротации, т. е. плановое перемещение работника на различные участки работы фирмы, «горизонтальное перемещение». Ротация для кандидата на руководящую должность обязательна, и проводится она около одного раза в пять лет. Среднее время пребывания сотрудника на одном посту: в отделе планирования — 5,1, в отделе сбыта — 4,9, в производственном отделе — 5,5, в НИОКР — 6,2 года. Ротация и продвижение часто происходят одновременно.

Таким образом, при разработке социальных технологий управления здравоохранением необходимо учитывать динамику развития корпоративной культуры отрасли и систему ценностей, как ее основу. Социальные технологии управления должны быть сформированы с учетом уровня мотивации сотрудников отрасли и иметь целью ее повышение.

Литература

1. *Кнорринг В. И.* Теория, практика и искусство управления: учебник для вузов по специальности «Менеджмент». 2-е изд., изм. и доп. М.: ИГ «НОРМА-ИНФРА-М», 2001. 528 с.

Радвилович Н. В., Белов В. Г., Кузнецов Е. В., Рогушин С. А.

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКА

Новое понимание феномена «здоровье» связано с исследованиями смысловой сферы личности, в которой психолого-социальное содержание феномена «здоровье» находит отражение в виде личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», выполняющей функцию структурирования отношений субъекта с миром и придания устойчивости структуре этих отношений на основе индивидуального прочтения психолого-социального символа «здоровье».

В структуре личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» у подростков могут быть выделены следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Взятые в системе эти структурные компоненты реализуют информационную и регулятивную функции, а также функцию эмоционального подкрепления.

Выделяются четыре уровня личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» подростка.

На первом (информационно-пассивном) уровне здоровье воспринимается как некоторая данность, не зависящая от человека, как состояние отсутствия болезней. На этом уровне у индивидов преобладают медицинские суждения, связанные со здоровьем, а причины нездоровья связываются с независимыми от человека обстоятельствами (наследственностью, удачей в личных делах, состоянием окружающей среды). Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья выражается в локальных несистемных лечебно-профилактических мероприятиях в связи с возникновением состояния нездоровья.

На втором (адаптивно-поддерживающем) уровне здоровье воспринимается как состояние благополучия, которого человек может самостоятельно достигнуть в результате систематических профилактических мероприятий и соблю-

дения здорового образа жизни в его традиционном понимании. Деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья на этом уровне носит системный целенаправленный характер, но ее содержанием остаются разнообразные лечебно-профилактические мероприятия с целью профилактики состояния нездоровья.

На третьем (ресурсно-прагматическом) уровне здоровье воспринимается как ресурс, который необходим индивиду, чтобы приспособиться к внешним социальным и природным условиям для достижения состояния успешности. Поэтому здоровье необходимо поддерживать и улучшать, чтобы этот ресурс не был преждевременно израсходован. На этом уровне деятельность по сохранению и укреплению здоровья так же носит системный и целенаправленный характер, но ее содержание определяется психофизиологическими особенностями человека и его личностными притязаниями.

На четвертом (лично ориентированном) уровне здоровье воспринимается как проявление способности человека к гармоничному (физическому, социальному и духовному) развитию и достижению состояния благополучия. Здоровье ассоциируется с состоянием человека как уникальной самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности. Поэтому деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья воспринимается как необходимая и естественная для саморазвития и самосовершенствования.

Таблица 1

Внутренняя картина здоровья у подростков

Компоненты системы	Внутренняя картина здоровья
Когнитивный компонент	Совокупность идей и понятий, связанных с социально-культурным содержанием феномена «здоровье», которые являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба
Эмоционально-оценочный компонент	Эмоциональные переживания, связанные с ценностью феномена «здоровье», которые представляют собой специфические переживания правильно-неправильно, обусловленные различными аспектами эмоционального восприятия культуuroобразующего символа «здоровье» как ценности социальными группами и общностями разного масштаба
Поведенческий компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценка фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе совокупности идей и понятий, связанных с социально-культурным содержанием феномена «здоровье». 2. Рефлексия, предполагающая осознанное отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующая коррекция через поиск новых способов решения ситуации на основе совокупности идей и понятий, связанных с социально-культурным содержанием феномена «здоровье». 2. Построение временной перспективы собственной жизнедеятельности на основе совокупности идей и понятий, связанных с социально-культурным содержанием феномена «здоровье»

Следует отметить, что превращение психолого-социального содержания феномена «здоровье» в смысл жизни конкретного подростка возможно только при лично ориентированной смысловой системе «внутренняя картина здо-

ровья», которая должна стать стержневой и обобщенной динамической смысловой системой, ответственной за общую направленность жизни как целого.

Следовательно, «здоровый образ жизни» как целостная характеристика соответствует жизнедеятельности подростка, для которого смысл жизни определяется психолого-социальным содержанием феномена «здоровье» на личностно ориентированном уровне. Во всех остальных случаях «здоровый образ жизни» не является целостной характеристикой жизнедеятельности человека, и поэтому речь может идти лишь о проявлении его отдельных качеств (сторон).

У подростков важно формировать установку на внутреннюю картину здоровья (табл. 1).

Стратегическая задача школы в области сохранения и укрепления здоровья как психолого-социального феномена — формирование у подростков личностной системы смыслов «внутренняя картина здоровья» ресурсно-прагматического и личностно ориентированного уровней во взаимосвязи с совершенствованием их жизнеспособности на психофизиологическом и социально-личностном уровнях. Тактическая задача школы в области сохранения и укрепления здоровья как психолого-социального феномена — формирование у подростков деятельностной динамической смысловой системы готовности к оптимизации жизнеспособности.

Здоровье — это психолого-социальная характеристика подростка, которая интегрирует системные элементы действенно-практической и смысловых сфер личности (жизнеспособность и внутренняя картина здоровья) и проявляется в успешности жизнедеятельности по достижению состояния благополучия (физического, душевного и социального). Следовательно, **здоровый образ жизни — это индивидуальная стратегия жизнедеятельности подростка по достижению состояния благополучия, которая реализуется на основе ценностных психолого-социальных представлений о феномене «здоровье» и с учетом индивидуальных особенностей жизнеспособности.**

*Силина Ю. В., Телепнев Н. А., Яковлева Н. В.,
Парфенов Ю. А., Цой В. С.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Устойчивый интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих отечественных и зарубежных ученых (К. Хорни, Ч. Спилбергер, А. М. Прихожан, Л. М. Костина и др.), что нередко рассматривается в качестве доказательства степени ее разработанности и завершенности.

Между тем в исследованиях по проблеме тревожности чаще всего обсуждаются вопросы, касающиеся ее определения, дифференциации от других, близких по смыслу, феноменов, возможных причин возникновения, а также вопросы, ориентированные на разработку программ коррекции тревожности в виде специально организованных занятий и тренингов. При этом остаются мало изученными способы и механизмы самостоятельного преодоления тревожности, а также роль тревожности в процессе адаптации. Выявить такие механизмы позволяет детальное изучение взаимосвязи тревожности с другими психическими феноменами. Сопоставление уровней тревожности с уровнями адаптации и с направлениями и типами реакций на фрустрацию открывает новые возможно-

сти для изучения внутренних ресурсов врачей пожилого возраста (55–60 лет) с высоким уровнем тревожности, необходимых им для адаптации.

При оценке состояния проблемы тревожности в медико-психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие друг друга тенденции: с одной стороны, ссылки на неразработанность и неопределенность, многозначность и неясность самого понятия «тревожность», а с другой стороны, наличие явной согласованности между исследователями по ряду основных вопросов, которая позволяет очертить некоторые общие контуры данной проблемы, например, по соотношению тревожности, как состояния и тревожности, как свойства, по пониманию функций состояния тревоги и личностной тревожности.

Действительно, в последние десятилетия отношение российских психологов к проблеме тревожности существенно изменилось в связи с резкими переменами в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживание эмоциональной напряженности, фрустрированности, тревоги и тревожности. Несмотря на это, изучение тревожности продолжает оставаться в узких рамках конкретных прикладных проблем, таких как школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность, тревожность спортсменов и т. д., решения которых не всегда бывает достаточно для раскрытия общепсихологических закономерностей, и для выявления тех зависимостей, которые являются предметом исследования в психологии развития.

Важность исследования тревожности как черты личности именно в пожилом возрасте обуславливается тем, что к этому возрасту интенциональная структура субъекта уже достаточно сформировалась и можно говорить о более или менее устойчивой личностной организации. По мнению С. Стеллас, в пожилом возрасте тревожность перестает быть феноменом, сопровождающим кризисы развития, и либо оптимизируется, либо становится частью самой личности.

Настоящее исследование направлено на изучение тревожности как черты личности и как состояния в норме, в связи с тем, что до сих пор представление о личностной тревожности не является целостным: ранее исследователями было установлено, что коренным отличием тревожности в норме от патологической тревожности является фактор противодействия (сопротивления) личности таким переживаниям. Наше исследование расширяет знания о механизмах этого сопротивления и выявляет направления и типы реакций на фрустрирующие ситуации, способствующие или препятствующие успешной адаптации личности.

Объектом исследования являются врачи в возрасте 55–65 лет с разной степенью ограничения возможностей здоровья.

Предмет исследования — тревожность и механизмы адаптации врачей в возрасте 55–65 с различной степенью ограничения возможностей здоровья.

Целью исследования явилось установление взаимосвязи уровней ситуативной и личностной тревожности с уровнем адаптации личности и выявление механизмов адаптации при разных уровнях тревожности.

На основе поставленной цели и выдвинутых гипотез были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Выполнить категориальный анализ, дифференциацию и операционализацию понятийного аппарата, проанализировать психологические концепции и подходы к изучению проблем тревожности и адаптации.
2. Исследовать ситуативную и личностную тревожность у юношей и девушек с разной степенью ограничения возможностей здоровья.
3. Выявить типы адаптации личности.

4. Эксплицировать механизмы адаптации личности, реализуемые через внешние, аллопластические стратегии (реакции на фрустрацию) и внутренние, аутопластические способы адаптации, направленные на регуляцию отношения личности к себе.

В ходе исследования использовались следующие методы и методики:

1. Шкала тревожности Ч. Спилберга.
2. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

3. Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (звуковой вариант).

4. Метод ранжирования ситуаций, вызывающих тревогу.

5. Методика исследования самоотношения С. Р. Панталева (МИС).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Установлено, что трудность удовлетворения значимых потребностей, связанная с ограничениями здоровья, сопряжена с высокой личностной тревожностью у врачей пожилого возраста.

2. Доказано, что в пожилом возрасте между людьми с разной степенью ограничения возможностей здоровья существуют различия по уровню ситуативной тревожности, что связано с различием в способах адаптации личности.

3. Выделены типы индивидуальной адаптации, характеризующиеся сочетанием уровней ситуативной и личностной тревожности с уровнем адаптации личности: умеренно адаптивный тип; традиционно адаптивный тип; парадоксально адаптивный тип; традиционно неадаптивный тип.

4. Выявлена способность к опредмечиванию тревожности, которая заключается в когнитивной проработке причин собственной тревожности, а именно, в локализации тревожности в конкретных личностных и социальных сферах, что позволяет поддерживать ее оптимальный уровень.

5. Определены особенности локализации тревожности в исследованных группах, связанные с уровнем личностной тревожности;

6. Выделены аллопластические механизмы адаптации, реализуемые в направлениях и типах реакции на фрустрацию: механизм актуализации тревоги, механизм дифференциации общего чувства тревоги, механизм трансформации тревоги в активную целенаправленную деятельность.

7. Выделен аутопластический механизм адаптации компенсаторного характера у врачей пожилого возраста, заключающийся в компенсации низкого самоуважения за счет высокой аутосимпатии.

*Телепнев Н. А., Жданова И. В., Игнатьева М. Г.,
Калугин А. М., Кириллов А. А.*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИИ КАК ФАКТОРА ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ

Современные тенденции состояния здоровья населения свидетельствуют о существенном возрастании значимости важнейших неинфекционных заболеваний, оказывающих влияние на реализацию задач повышения структурной эффективности системы здравоохранения. Успехи современной медицины позволяют активно поддерживать состояние больших групп больных и добиваться сокращения смертности населения как одного из главных условий повышения

уровня его здоровья (Стародубов В. И., Тишук Е. А., Флек В. О., Щепин О. П., Щепин О. В. и др.).

Учитывая это, современная практика в России и за рубежом все более опирается на формирование этапности в оказании медицинской помощи, создание медицинских и организационных технологий, позволяющих, начиная с первых этапов, обеспечить оптимизацию маршрутов различных групп больных, т. е. системы, где действует показавшая свою эффективность практика сортировки и направления больных по маршрутам, соответствующим специализации консультирования, клинико-диагностического обследования и стационарного лечения на высокотехнологичном уровне.

Несмотря на активное развитие подобных исследований и создание действующих моделей различных видов специализированной помощи, еще без достаточного внимания остается большая группа больных заболеваниями почек с их тяжелыми последствиями. Особенно это относится к больным с нарушением функции почек, имеющим хроническую почечную недостаточность и находящимся на программном гемодиализе.

Уровень заболеваемости жителей Российской Федерации болезнями почек и мочевыводящих путей в общей структуре заболеваемости населения составляет всего лишь 2–3%. Согласно данным ВОЗ, в структуре смертности населения экономически развитых стран болезни мочевыводящих органов занимают 7-е место и составляют 2,5–3% всех причин смертности. Но вместе с тем, они поражают людей всех возрастов и, особенно молодых (средний возраст этих больных не превышает 40 лет), являясь причиной временной нетрудоспособности и инвалидизации значительного числа трудоспособного населения и нанося тем самым огромный экономический ущерб стране.

Следует отметить, что в силу сложности симптомов и этапов развития заболевания эти больные нередко задерживаются в период распознавания болезни, в результате чего нарастает число практически неизлечимых состояний. По данным официальной статистики, только 30% от общего числа больных почечной патологией состоит на диспансерном учете, 60% — были выявлены при массовом обследовании, причем 13–15% — впервые уже на терминальной стадии.

Известно, что с медицинской, социальной и организационной точек зрения проблема хронической почечной недостаточности (ХПН) относится к числу наиболее острых проблем клинической нефрологии. Это обусловлено, с одной стороны, неуклонным ростом числа больных, страдающих ХПН и нуждающихся в заместительной почечной терапии, а, с другой стороны, высокой стоимостью лечения.

Особенно актуальной является проблема раннего выявления нефрологических заболеваний, формирования групп риска возникновения данной патологии и организации профилактической работы на различных иерархических уровнях оказания медицинской помощи этому контингенту населения с учетом региональных особенностей.

Таким образом, требуют решения вопросы формирования системы общей медицинской и специализированной нефрологической помощи с акцентом на развитие профилактического направления.

Все вышеизложенное определило актуальность настоящего исследования. Цель исследования — научное обоснование и научно-практическая проработка развития профилактического направления в системе оказания нефрологической помощи населению.

Результаты исследования позволили прийти к следующим выводам.

1. Выявлено, что хронической почечной недостаточностью страдают прежде всего люди трудоспособного возраста (85%), и почти 78% из них имеют первую группу инвалидности.

2. Для повышения эффективности деятельности нефрологической службы в Санкт-Петербурге в целях оказания качественной высоко-квалифицированной медицинской помощи больным с патологией почек и мочевыводящих путей, а также более рационального использования ресурсов должна реализоваться концепция, целью которой является разработка и внедрение в практику перспективных методов и механизмов управления нефрологической службой субъекта РФ с учетом современных социально-экономических условий и территориальных особенностей. *Основными направлениями при этом являются: совершенствование правового обеспечения оказания нефрологической помощи; совершенствование управления лечебно-профилактическими учреждениями, оказывающими медицинскую помощь больным с заболеваниями почек и мочевыводящих путей; оптимизация системы подготовки и переподготовки медицинских кадров для вышеуказанных ЛПУ и др.*

3. Одной из форм повышения эффективности оказания нефрологической медицинской помощи в крае явилась разработка и экспериментальная апробация методов и принципов профилактики нефрологических заболеваний на территории, включающих целый комплекс мероприятий по оказанию профилактической помощи лицам, составляющим группу риска по заболеваниям почек, специальные схемы организации профилактической работы на различных этапах оказания медицинской помощи. Для этого составлены алгоритмы раннего выявления заболеваний и поэтапного обследования больных на различных уровнях медицинского обслуживания, схема диспансерного наблюдения лиц с факторами риска возникновения заболевания почек и мочевыводящих путей.

4. На основе накопленного опыта нами рекомендуется регламентировать проведение конкретных профилактических мероприятий в отношении здоровых лиц, входящих в группы риска и больных заболеваниями почек и мочевыводящих путей на различных этапах оказания медицинской помощи (ФАП, врачебная амбулатория, городская поликлиника), что может явиться основой для оптимизации маршрутов движения нефрологических больных, повышения качества и эффективности медицинской помощи и оптимизации использования имеющихся ресурсов.

5. Использование социологических методов исследования позволяет выявлять предпосылки возникновения заболеваний почек на ранних стадиях, определять причины поздней диагностики болезней почек и мочевыводящих путей, а также получать другую информацию для разработки мероприятий по совершенствованию взаимодействия с вневедомственными и общественными организациями с целью достижения эффективности в области укрепления здоровья, формированию новых направлений и осуществлению организационных мероприятий по профилактике нефрологических заболеваний в регионе.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ЛИЦ, ПОПАВШИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ

Одна из основных проблем медицины катастроф и клинической психологии — реакция больного с психогениями от экстремальной ситуации на свое заболевание [10]. Психологическим аспектам соматического заболевания издавна придавалось большое значение многими классиками как зарубежной, так и отечественной медицины. Однако наиболее глубокое и всестороннее изучение данной проблемы началось с работ немецкого врача-интерниста Д. Гольдшейдера (1926), описавшего ощущения, переживания и представления больного о своей болезни. Он назвал их **аутопластической картиной** заболевания. Гольдшейдер выделил два уровня картины болезни: «сенситивный», основанный на ощущениях, и «интеллектуальный» как результат размышлений больного о своем физическом состоянии [2–7; 9].

В отечественной медицине более пристальное внимание переживаниям и реакциям больного стало уделяться, начиная с 50-х годов XX в. В 1944 г. вышла монография известного отечественного клинициста Р. А. Лурия «Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания», положившая начало всестороннему рассмотрению субъективного отражения болезни в психике человека. **Внутренней картиной болезни (ВКБ)** Лурия называл комплекс переживаний больного, связанных с заболеванием: общее самочувствие, ощущения, восприятие, эмоции, представления о болезни [3; 6; 9].

В настоящее время под **ВКБ** понимается субъективное отношение больного к своему заболеванию, складывающееся из болезненных ощущений и внешних проявлений болезни, оценки механизмов их возникновения, тяжести и значения для будущего, а также типы реагирования на болезнь.

Психологом В. В. Николаевой дана **систематика уровней отражения болезни** в психике заболевшего человека (табл. 1):

- чувственный уровень, или уровень ощущений;
- эмоциональный, или аффективный, уровень, связанный с различными видами реагирования на отдельные симптомы, заболевание в целом и его последствия;
- интеллектуальный, или когнитивный, уровень, включающий представления, знания о своем заболевании, размышления о его причинах и возможных последствиях, т. е. концепцию болезни, создаваемую больным;
- мотивационный, или поведенческий, уровень, включающий отношение больного к своему заболеванию, изменение поведения и образа жизни в условиях болезни, а также действия, направленные на возвращение здоровья [1; 3; 8; 9].

Выраженность каждого из компонентов ВКБ, а также соотношения между ними могут быть различными. Например, возникновение боли воспринимается личностью как показатель физического неблагополучия. Кроме того, болевые ощущения могут оцениваться индивидом и как сигнал угрозы жизни или возможных негативных последствий в виде инвалидизации, изменения положения в семье, обществе. Однако, в зависимости от характера болевого синдрома, а также индивидуальных особенностей личности, в одних случаях может иметь место преувеличение значимости боли с выраженным страхом, отчаянием, чув-

ством безнадежности, а в других — недооценка и попытка игнорирования болевых ощущений (так называемые «безболевые» формы инфаркта миокарда, язвы желудка, онкологических и других заболеваний) [1; 2; 5; 9].

Таблица 1

Систематика уровней отражения болезни в психике заболевшего человека

Уровни отражения болезни			
Чувственный (ощущения)	Эмоциональный (реагирование на симптомы или болезнь в целом)	Когнитивный (концепция болезни, создаваемая больным)	Поведенческий (формирование поведения, направленного на выздоровление)

ВКБ зависит от структуры личности, глубины осознания и переживания болезни. Болезнь сама по себе не вносит ничего абсолютно нового в структуру самосознания личности, она лишь модифицирует некоторые черты характера. Делая их более ярко выраженными, заостренными. Но все же личность остается той же самой, что и до заболевания. Поэтому типология отношений к болезни является своеобразной типологией личности.

Литература

1. *Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А.* Психология в медицине. М., 1998. 155 с.
2. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2007. 740 с.
3. Клиническая психология: учебник для студентов мед. вузов / Н. Д. Лакосина, И. И. Сергеев, О. Ф. Панкова. М., 2003. 350 с.
4. *Куликов Л. В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб., 2004. 296 с.
5. *Менделевич В. Д.* Клиническая и медицинская психология. М., 2003. 432 с.
6. *Мясищев В. Н., Карвасарский Б. Д., Либих С. С., Тонконогий И. М.* Основы общей и медицинской психологии. Л., 1975. 259 с.
7. *Николаева В. В.* Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 155 с.
8. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
9. Социальная работа в учреждениях здравоохранения. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992.
10. *Фефилова Л. К.* Безопасность жизнедеятельности и медицина катастроф. М., 2006.

Телепнев Н. А., Яковлева Н. В., Силина Ю. В., Парфенов Ю. А., Цой В. С.

ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ НЕВРОЗОВ У ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Современное виденье теории психологического стресса позволяет рассматривать инновационные процессы как один из вариантов психогенез (невроза). Любую инновацию можно рассматривать как стресс, который может привести к формированию невроза, так как имеют место, по меньшей мере, два действующих фактора: реакция личности на психическом уровне и реакция организма на

физиологическом уровне, что следует рассматривать в едином контексте проявлений. В зависимости от силы, длительности инновационных влияний, реакции личности, развитости компенсаторных механизмов адаптации, стресс, как результат воздействия инновации, может приобретать мобилизирующий характер или разрушительный (стресс-дистресс).

Что касается психогенных аспектов инновационного стресса, то инновационный раздражитель можно рассматривать как стрессогенный при его когнитивной интерпретации, т. е. значении, которое ему придает сам человек (Ellis, 1973; Kirtz, Moos, 1974) или из-за воздействия раздражителя на индивидуум через сенсорный или метаболический процесс, являющийся самим по себе стрессогенным (Cufting, 1972).

В современной социальной медицине и клинической психологии нет однозначной теории этиопатогенеза инновационного невроза и существует широкий диапазон представлений о природе неврозов от конституциональных (биогенетических) до психолого-социальных и социогенетических, получивших распространение в последнее время. Более того, в международной классификации болезней (МКБ-10) термин «невротическое» расстройство используется лишь в связи с его историческим значением. Такое ограничение связано с многозначностью и неспецифичностью критериев невроза, включая умеренную выраженность психического расстройства, отсутствие симптомов психоза и связь развития болезни с воздействием психотравмирующих факторов. Однако если рассматривать невроз в рамках донозологической концепции, которая относит невроз в область пограничных состояний, связанных с расстройствами адаптации, либо причисляет невроз к группам психопатологических и патохарактерологических типов девиантного поведения, то будет правомерно акцентировать внимание на инновационной этиологии неврозов в современном информационном обществе. В связи с этим весьма важным и социально-значимым является рассмотрение инновационных неврозов у врачей пожилого возраста (55–65 лет).

В. Н. Мясичев выдвигает на первый план психологический личностный фактор при неразрывной связи его с биологическим и социальным в рассмотрении различных аспектов инновационного невроза. Психогенная природа невроза определяется им существованием связи между особенностями системы отношений личности и патогенной конфликтной ситуацией больного.

Б. Д. Карвасарский исходит в понимании невроза как психогенного нервно-психического расстройства, которое возникает в результате нарушения особенно значимых жизненных отношений человека и проявляется в специфических феноменах при отсутствии психотических явлений.

Выделяют кратковременные невротические реакции, носящие ситуационный характер (реакция испуга, астеническая реакция, реакция приспособления к новой обстановке и др.), а также случаи патологического развития личности и так называемые акцентуированные, аномальные личности. В описании последних К. Leonhard (1968), А. Е. Личко (1974) и другие авторы особо выделяют различные типы «заострений» характера (черты личности, особенности стремлений) и темперамента (темп, качество, сила, глубина аффективных реакций). Акцентуированные личности, по их мнению, занимают промежуточное положение между состоянием психического здоровья и типичными психопатическими расстройствами.

Описывая вопросы неврогенеза с преобладающим этиологическим вкладом инновационных преобразований, хотелось бы остановиться на психологической платформе изучения неврозогенеза, где можно выделить направление, акценти-

рованное на количественных показателях информации. К нему следует отнести положение и представление М. М. Хананашвили об «информационной триаде», лежащей в основе инновационного невроза. В нее включаются: 1) необходимость обработки и усвоения большого объема новой высокозначимой информации (включая и необходимость принятия решения); 2) хронический дефицит времени, отведенного на такую работу мозга; 3) высокий уровень мотивации. При наличии «информационной триады» закономерно, с точки зрения М. М. Хананашвили, возникают невроз и разнообразные психосоматические расстройства. По мнению П. В. Симонова, невроз — это «болезнь неведения», что, в противовес представлениям М. М. Хананашвили, отражает позицию о патогенетической значимости отсутствия или недостаточного количества информации.

Реакции на острый стресс, возникающих в условиях инновационных воздействий отличаются тем, что они включают расстройства, которые определяются не только на основе симптоматологии и течения, но и на основании наличия одного из причинных факторов: исключительно сильного стрессового инновационного жизненного события, вызывающего острую стрессовую реакцию или значительного изменения в жизни, приводящего к продолжительно сохраняющимся неприятным обстоятельствам, в результате чего развивается расстройство адаптации.

Поведение врачей пожилого возраста в случае возникновения у него социально-стрессового расстройства проявляется заострением личностно-типологических черт характера; развитием гиперстении, гипостении, панических реакций, депрессивных, истерических и других психических нарушений; утратой способности приспосабливаться к происходящему с сохранением перспектив в целенаправленных действиях; появлением цинизма, склонности к делинквентным поступкам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что резкая интенсификация инновационных процессов вследствие широкомасштабного использования современных коммуникационных технологий привела к образованию принципиально новых каналов влияния на психику человека. При этом инновационные изменения несут как позитивный потенциал развития общества, так и негативную стрессогенную составляющую своего влияния. Анализируемые в рамках описанных теорий варианты формирования психогений, позволяют заявить о значительном патогенном влиянии фактора инновации в возникновении большинства перечисленных пограничных расстройств.

Поэтому важно знать основные внешние проявления инновационных психогений, с тем чтобы вовремя оказать квалифицированную помощь в специализированных медико-социальных и психологических учреждениях, в целях предотвращения формирования хронизации расстройств психики у человека и последующей социально-психологической дезадаптации.

Филиппева Т. В., Власов В. Д.

ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В ТРУДЕ БОРТПРОВОДНИКА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Отношение человека к себе можно рассматривать как совокупность отношений к своему телесному, душевному и духовному здоровью. Результаты исследований американских социологов показали, что интерес и потребность в

получении информации о состоянии собственного здоровья с возрастом снижается. Так, в возрасте от 18 до 34 лет здоровьем активно интересуются 81% опрошенных; 35 — 44 года — 74%; 45 — 54 года — 72%; 55 — 64 года — 61%; старше 65 лет — 57% [1].

Хорошее здоровье является одним из профессиональных требований, предъявляемых бортпроводникам воздушного судна (В. с.) гражданской авиации. В отличие от людей нетлетных профессий, бортпроводники вынуждены постоянно и целенаправленно укреплять физическое и психическое здоровье. Изучение приоритетов личных ценностей бортпроводников ($n = 670$) показало: 90% опрошенных отметили важность и значимость здоровья в своей жизни. Эти и другие результаты исследований психологического и физического здоровья бортпроводников изложены в уникальной по своей теме диссертации «Психологическое содержание труда бортпроводника воздушного судна гражданской авиации» [2] и в монографии «Психология профессии бортпроводника» [3].

В соответствии с Федеральными авиационными правилами (ФАП) при поступлении на работу кандидат на должность бортпроводника проходит медицинское освидетельствование, задачей которого является определение годности человека к летной работе по состоянию здоровья [4; 5]. Обязательные ежегодные, полугодовые и ежеквартальные медицинские обследования (РПП 6.4) определяют текущее состояние здоровья бортпроводников.

Специфичность труда бортпроводника на борту В. с. состоит в том, что неустраняемые факторы риска являются следствием вредных, опасных, напряженных, тяжелых условий производственной среды и непрерывности (невозможности прервать) трудового процесса. Труд бортпроводника связан со значительными физическими нагрузками. Многочасовые трансмеридиальные полеты, частая смена часовых поясов, сбой биоритмов, работа в ночное время суток, задержки вылетов и прилетов, различные климатические условия, эмоциональное напряжение, пониженная влажность воздуха в самолете, приводящая к обезвоживанию организма — это и многое другое может вынести только физически крепкий человек со здоровой психикой. Врачебно-летная экспертная комиссия (ВЛЭК) учитывает ряд медицинских противопоказаний: психические заболевания, врозы, хронические соматические заболевания (болезни внутренних органов, эндокринной, сердечно-сосудистой, нервной систем, опорно-двигательного аппарата), нарушения слуха, речи, ограничения по зрению, кожные заболевания.

В своей кандидатской диссертации Суханова Ю. С. *отметила негативное влияние следующих факторов*: «...комплекс неблагоприятных профессиональных и эмоциональных факторов: перегрузки (ускорения) при взлете и посадке, колебания барометрического давления, гипоксия, переутомление, вибрация, микроклиматические факторы, ионизирующее, тепловые и радиочастотные излучения, электрические и атмосферные поля, переакклиматизация при перелетах на большие расстояния, смена часовых поясов при трансмеридианных полетах» [6]. Суханова Ю. С. также установила, что **из 100 обследованных бортпроводниц «хроническая соматическая патология выявлена в 66,9 случаях; болезни системы кровообращения — в 26,9 случаях; болезни органов пищеварения — в 16,3 случаях; заболевания органов дыхания — в 10,3 случаях; болезни мочеполовой системы — в 6,9 случаях.** В 73,9 случаях выявлена гинекологическая патология; в 65 случаях — нарушения менструального цикла, причем в 13,6 случаях — стойкие нарушения). Распространенность гинекологических заболеваний связана со стажем летной работы: до 5 лет — 49,7%; 6–10 лет — 66,3%; 11–15 лет — 82,5%; свыше 16 лет — 89,1%» [6].

В среде бортпроводников бесплодие диагностируется значительно чаще, чем в общей популяции женщин репродуктивного возраста. В соответствии с Отчетом научного междисциплинарного исследования ГосНИИ ГА РФ НИЦ по охране здоровья работающих женщин «...у бортпроводниц бесплодные браки встречаются почти в 5 раз чаще, чем в группе контроля. ... Мало найдется профессий, труд в которых характеризуется столь обширным перечнем вредных и опасных производственных факторов, охватывающих почти всю Классификацию таких факторов — ГОСТ 12.0.003-74 (с Изменением от 1978 г.). Степень выраженности вредных и опасных производственных факторов такова: большинство из них, согласно «Гигиенической классификации труда» № 4137-86, относятся к III классу 2–3 степени. Отягчающим моментом является комбинированное и сочетанное действие этих факторов, усугубляющее влияние на организм каждого из них в отдельности. Заболеваемость с временной нетрудоспособностью бортпроводников, как женщин, так и мужчин, почти в 5 раз выше, чем у летного состава; показатели дисквалификации бортпроводников по состоянию здоровья значительно превышают аналогичные у летного состава, профессиональное долголетие бортпроводников — короче» [7]. Результаты анонимного опроса бортпроводников Аэрофлота (1997) показали: 70,2% «вынуждены брать больничный лист, чтобы отдохнуть от работы», но это скорее связано с неудовлетворенностью графиком полетов и с утомлением [2; 3].

Возраст современных бортпроводников — от 18 до 55 лет и старше, и по мере возникновения профессиональных заболеваний и накопления утомления, бортпроводники все более переживают о том, как пройти ВЛЭК и вновь быть допущенными к летной работе. Состояние здоровья — особый фактор беспокойства и тревоги бортпроводников, и это одна из причин того, что они склонны скрывать истинное состояние своего здоровья, избегая лечащих врачей отраслевых медицинских центров, чтобы не быть списанными с летной работы. В случае заболевания 43% бортпроводников обращаются к знакомым врачам; в поликлинику — 23%; в скорую медпомощь — 15%; и в стационар — 15%; вызывают врача на дом — 4% [6].

Профессиональное здоровье бортпроводников — тема всех Международных конгрессов ИССА прошлого столетия, где специалисты разных стран приводили убедительные эмпирические данные, подтверждающие, что влияние радиации возрастающей интенсивности на больших высотах свыше 8000 метров [8] повышает опасность раковых заболеваний, которые у бортпроводников являются наиболее частыми (Lebuser H. J.) [9], наряду с болезнями сердечно — сосудистой системы, гинекологическими и варикозными заболеваниями (Kostelanetz R.) [10], а также алкоголизмом (Brigg A.) [11].

Результаты анонимного анкетирования показали, что 75% респондентов ($n = 228$) считают, что бортпроводники употребляют алкоголь «для снятия напряжения и расслабления в командировках». По данным Istituto Superiore di Sanita (Rome, Italy, 2005), уровень самоубийств стюардесс в возрасте от 23 до 44 лет в 3 раза выше, чем среди женщин других профессий той же возрастной категории. В России подобные исследования не проводились, хотя известно, что проблемы самоубийств, наркомании и алкоголизма, затрагивающие психосоциальные основы профессии, в среде российских бортпроводников существуют и нуждаются в специальном изучении.

Литература

1. Часы в нашем теле // За рубежом. 1995. № 12.

2. *Филиппева Т. В.* Психологическое содержание труда бортпроводника воздушного судна гражданской авиации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. *Филиппева Т. В.* Психология профессии бортпроводника. М.: НТБ «ЭНЕРГИЯ», 2011.
4. *Dillart R. L., Stephenson E. H., Kramer E. F.* Medical standards, selection and wastage of aircrew. N. Y., 2004.
5. *Medical Assc. Journal.* [San-Francisco, CA, USA]. 1975. P. 104–105.
6. *Суханова Ю. С.* Состояние здоровья и оптимизация медицинской помощи бортпроводникам гражданской авиации: дис. ... канд. мед. наук. М., 2007.
7. *Измеров Н. Ф.* Отчет научного междисциплинарного исследования ГосНИИ ГА РФ НИЦ по охране здоровья работающих женщин. М., 1992.
8. *McAuley I. R.* Exposure of Aircrew to Neutral Radiation. Documents of the 9th World Memorandum on ICAO. Montreal, 1990.
9. *Lebuser H. J.* — Cpt. of Lufthansa German Airlines. Radiation Exposure of Air Crews // Documents of the 9th IFAA World Congress. Dublin, 1991.
10. *Kostelanetz R.* The Edge of Adaptation. Man and the Emerging Society. New Jersey (USA), 1973.
11. Documents of the 11th IFAA World Congress // Intern. Flight Attend. Assc. Athens, November 1997.

Царенко Л. Г.

УКРАИНСКИЙ ДИСКУРС ЗДОРОВЬЯ: ТРАДИЦИОННЫЕ МОДЕЛИ

Сформированные в течение столетий способы толкования здоровья влияют на представления наших современников об этом феномене, на их когнитивные (концептуальные схемы, знание и представление субъекта) и смысловые (мотивированное отношение субъекта к значению) интерпретационные схемы.

Существование в мировоззрении отдельного индивида интерпретационных моделей, характерных для разных систем знания, подтверждается результатами исследования представлений граждан Украины о здоровье: сегодня вполне естественно объединяются рациональные взгляды, которые имеют научную базу, с иррациональными, что дает основания к формированию у личности противоречивого мировосприятия, которое, однако, остается целостным и не вызывает внутреннего диссонанса.

По нашей гипотезе, чем полнее в индивидуальной картине мира представлены схемы интерпретации здоровья и благополучия, чем глубже осмыслены, тем лучше человек может их трансформировать исходя из определенной ситуации, тем более здоровым и благополучным себя ощущает.

Дискурс здоровья мы рассматриваем как набор традиционных для отечественной культуры эталонных представлений, концепций, моделей здоровья, индивидуальных интерпретационных схем, зафиксированных в разнообразных языковых формах, которые одновременно существуют в современном информационном пространстве, состоят из обломков традиционных и заимствованных (на разных этапах развития социума) моделей здоровья, постоянно изменяются.

В диахроническом (историческом) срезе дискурс здоровья состоит из традиционных картин здоровья, каждая из них является целостной структурой,

элементы которой взаимосвязаны на основе определенной картины мира и, соответственно, определенной системы интерпретации действительности.

Проанализировав экспериментальные данные, научную и популярную литературу по вопросам здоровья и древнейшие украинские паремии (пословицы, поговорки, заговоры, пожелания и т. п.), мы выделили восемь социокультурных моделей здоровья, типичных для украинского социума: архаическая (здоровье как благосклонность духов); патриархальная (здоровье как следствие нравственности рода); социально адаптационная (здоровье как приспособленность к социуму); естественно адаптационная (здоровье как образ жизни соответственно с законами природы); христианская (здоровье как близость к Богу); медицинская (здоровье как отсутствие болезни); системная (здоровье как благополучие) и антропоцентрическая (здоровье как личностная зрелость). (Названия моделей «естественно адаптационная», «социально адаптационная» и «антропоцентрическая» мы позаимствовали у О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатова [1], другие названия наши.)

В процентном соотношении представления о традиционных моделях здоровья в картине мира украинских подростков (285) и школьных психологов (32) представлены таким образом:

Модели здоровья	Ассоциации к словам «здоровье», «благополучие»			Ассоциации к словам «болезнь», «неблагополучие»			Что я делаю для здоровья		Что я хотел бы делать для здоровья		
	Р	Д	П	Р	Д	П	Р	Д	Р	Д	П
Архаическая	15	13,5	8,8	19	14	8	2	1	3	1	2
Патриархальная	10,5	12,5	8,8	6	16	5	17	10	6	9	10
Социально адаптационная	20,5	17	30	23	20	18	31	32	65	39	23,5
Естественно адаптационная	10	10	4,4	7	7	8	43	49	21	35	40,5
Христианская	13	13,5	10	3,5	4	7	1	1	1	3	1
Медицинская	9	12	9	26	24	19	2	3	0,5	5	11
Системная	9	7,5	7,8	1,5	2	4	–	1	–	1	–
Антропоцентрическая	13	12	22	14	13	31	4	3	3,5	7	2

Примечание: Р — ребята; Д — девочки; П — психологи.

Как оказалось, часть выделенных нами на основе экспериментального исследования моделей здоровья отвечает традиционным отечественным представлениям о здоровье и благополучии, которые формировались в системах дохристианской (мифологической), христианской и атеистической эпох.

В пределах мифологической (дохристианской) эпохи можно выделить архаическую и патриархальную модели здоровья, сформированные на разных исторических этапах развития народа (племенном и родоплеменном). В архаической модели здоровья благополучие и неблагополучие воспринимаются как

что-то внешнее (беда, горе, счастье, удача). Тем не менее, пути достижения здоровья, характерные для этой модели, испытываемые почти не отмечают. Хотя среди опрошенных автором 70 детей, прооперированных вследствие заболеваний щитовидной железы, только двое не «лечились» в экстрасенсов и народных целителей.

Естественно адаптационная модель здоровья начала формироваться вместе с архаической моделью, в процессе накопления людьми знаний о материальном мире. Эта модель развивалась в течение многих веков, она дополняется новыми фактами и видоизменяется и в наше время. Многие испытываемые путями достижения здоровья считают отсутствие вредных привычек и здоровый образ жизни (чаще всего это занятие разными видами спорта и прогулки на свежем воздухе).

Социально ориентированная модель здоровья, сформированная на основе наиболее позднего пласта дохристианских верований, фетишизма. Культ вещей и определяющая роль социума оставались очень важными элементами в жизни украинского народа, эта ориентация укрепились в атеистические времена и доминирует в наше время как среди подростков, так и среди взрослого населения. Среди всех исследуемых превалирует социально адаптационная модель здоровья и благополучия как материальная обеспеченность и успех в социуме. Представление о том, что пути достижения желаемого — обучение в престижных вузах, за границей, путешествия и владение материальными благами (очень многие отвечали «усердная работа») и отсутствие возможности достичь желаемого — служат причиной личностных конфликтов, приводят к недовольству собой и жизнью в случае отсутствия ожидаемых благ.

Практически отсутствуют у всех испытываемых знания о том, как достичь духовного (христианская модель) и душевного (системная и антропоцентрическая модели) благополучия.

Медицинская модель здоровья, доминирующая в течение XX столетия, сегодня теряет свои позиции. Здоровье и благополучие определенной мерой ассоциируются с хорошим физическим состоянием, самочувствием, тем не менее ни школьники не связывают хорошее здоровье с посещением врачей, профилактическими осмотрами.

Литература

1. *Васильева О. С., Филатов Ф. Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ИЦ «Академия», 2001. 352 с.

Чаплыгина С. В.

БИОПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИЯХ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИХ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Условия жизни современного человека являются фундаментальными предпосылками для возникновения его болезней, так как именно социальные и психологические факторы создают такое разнообразие заболеваний. Настоящее время характеризуется тенденцией: все самое ценное из учений о болезни прошлого использовать при разработке современных интегративных концепций. Современный период исследований нервно-психических и психосоматических

расстройств характеризуется использованием биопсихосоциального подхода, который подразумевает существование сложной многофакторной природы заболеваний (Сидоров П. И., Соловьев А. Г., Новикова И. А., 2006; Карвасарский Б. Д., Простомолотов В. Ф., 1988; Незнанов Н. Г., Карвасарский Б. Д., 2008; Бодров А. В., 2006, 2008; Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Федорова В. Л., 2008; В. И. Симоненков, 2008 и др). При этом внимание исследований все больше фокусируется не на отдельной болезни и ее симптомах, а на пациенте как целостной личности со всеми его жизненными заботами и проблемами. Понятие системности предполагает рассмотрение личности как открытой биопсихосоциальной системы.

С точки зрения биопсихосоциального подхода привлекает внимание концепция качества жизни человека. Качество жизни объекта исследования можно рассматривать как интегративную характеристику биопсихосоциальной системы, которая проявляется в субъективном опыте проживания жизни и отражает механизмы формирования отношения человека к здоровью и болезни; системные механизмы формирования внутренней картины болезни; соотношения жизненных целей и ценностей (Вассерман Л. И., Трифонова Е. А.) и т. д.

Понятие о внутренней картине болезни является центральной категорией изучения психологии больного (Лурия Р. А., 1977; Ташлыклов В. А., 1984; Вассерман Л. И., 2008 и др.). **Анализируя современное состояние проблемы изучения личности больных психосоматическими заболеваниями, Соколова Е. Т. (2006) приходит к выводу о том, что основным личностным феноменом, содержащим в себе «всю драму личностных трансформаций в условиях болезни», является внутренняя картина болезни (ВКБ).** У человека, в ситуации болезни, центральное место занимает значимое к ней отношение, которое соотносится со структурно сложным образованием *внутренней картины болезни*. Современные исследования привели к более тонкой дифференциации структурных характеристик ВКБ, выявлению закономерностей ее формирования и изменения в зависимости от комплекса клинических и психосоциальных факторов (Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Федорова В. Л., 2008 и др.). Изучение внутренней картины болезни позволяет рассмотреть весь сложный процесс самопознания, самооценки и прогнозов заболевшего человека, выявить те средства, которые использует человек для осуществления этого познавательного процесса. В то же время изучение внутренней картины болезни открывает возможность понимания особых способов, приемов преодоления, овладения собственным поведением, используемых человеком в сложной жизненной ситуации (Чижова А. И., 2011). В формировании ВКБ имеет значение социальный статус личности: роль в семейных и служебных отношениях, степень трудоспособности, общественное положение, ценностные ориентации.

Социальные факторы долгое время рассматривались в развитии заболеваний как патогенные, но в последнее время рассматривается их «буферная роль» (Бауманн У., Перре М., 2006). Психологические факторы, влияющие на развитие заболеваний, связаны с социальным статусом, уровнем образования, степенью включенности в социальные связи и выраженностью социальной поддержки. Снижение социального статуса может явиться мощным психологическим фактором, создающим нежелательные перестройки в структуре ВКБ, в частности невротического генеза, которые в дальнейшем могут фиксироваться (Смирнов В. М., Резникова Т. Н., 1983). В качестве личностных адаптационных ресурсов ВКБ можно также рассматривать «внутреннюю картину здоровья» (ВКЗ). Основой психического образования ВКБ и ВКЗ является самопознание

личности. Болезнь — это трудная жизненная ситуация, в которой ВКЗ — элемент самосознания, трансформирующийся в ВКБ в процессе социально-психологической адаптации (Челпанов В. Б., 2009). **ВКБ позволяет раскрыть сложный процесс самопознания заболевшего человека и выделить те средства, которые использует человек для осуществления этого познавательного процесса** (Соловьева С. Л., 2010; Соколова Е. Т., 2006; Сирота Н. А., Ярославская М. А., 2011 и др.). Изучение внутренней картины болезни открывает также возможность понимания особых способов копинг-поведения, используемых человеком в сложной жизненной ситуации (Чижова А. И., 2011). Неконструктивное копинг-поведение и использование ригидных механизмов психологической защиты в ситуации болезни, приводят к нарастанию стрессовой нагрузки и постепенному истощению адаптационно-компенсаторных ресурсов пациента, что обуславливает снижение эффективности преодоления заболевания.

Отношение к болезни выделяется как элемент психологического анализа целостной системы отношений и поэтому не может рассматриваться изолированно (Мясищев В. Н., 1995; Карвасарский Б. Д., Простомолотов В. Ф., 1988 и др.). В. Н. Мясищев подчеркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности социальных объективно существующих отношений в обществе (Мясищев В. Н., 1995).

В современных исследованиях личность больного определяется как активный субъект взаимодействия с факторами окружающей среды. Согласно этому, внутренняя и внешняя активность человека напрямую детерминирована воздействиями окружающей среды. Рассмотрение пациента не только как объекта, но и как субъекта лечения, является условием обеспечения адекватной медицинской помощи и включает систему психологической коррекции личности. Помогая больному выработать адекватное отношение к своей болезни, мы тем самым можем положительно влиять на ее течение (Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Федорова В. Л., 2008).

Понимая, что психологические конфликты отражают, как правило, не только объективную трудность ситуации, но и характер переработки ее человеком, представляет интерес изучение взаимосвязей между некоторыми психологическими характеристиками и показателями конфликтности отношений личности. Важно также учитывать отношение к таким средовым факторам как, например, невозможность вернуться к прежней работе; особенности семейных взаимоотношений; отношение семьи к факту заболевания; профессиональные взаимоотношения и т. п.

Можно прийти к выводу, что игнорирование любого из компонентов психосоциального функционирования личности лишает исследователя потенциально важной информации о многомерной функциональной системе адаптации. Для социально-психологической адаптации личности и для выработки адекватных лечебно-реабилитационных программ важен учет всех значимых психосоциальных факторов и особенно тех, которые имеют наиболее близкие связи с проявлениями заболевания.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ (ОПИЙНАЯ АДДИКЦИЯ)

С целью выявления особенностей социально-психологической адаптации лиц с наркотической зависимостью (по МКБ-10 F11 — психические и поведенческие расстройства вследствие употребления опиоидов) было проведено исследование, включающее в себя анализ личностной сферы (Пятифакторный личностный опросник) и уровень социальной адаптации (Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда). Для статистической обработки данных использовался U-критерий Манна — Уитни (компьютерная программа «Statistica-6»).

В исследовании приняли участие 75 человек. Экспериментальную группу (50 человек) составили лица с наркотической опиийной зависимостью и прошедших или проходящих реабилитацию по 12-ти шаговой программе от нее (25 человек — в ремиссии и 25 — на реабилитации). Возрастной диапазон — 25–32 года. В контрольную группу вошли люди независимые, т. е. без наркотической зависимости того же возраста. Соотношение мужчин и женщин примерно в равном количестве. Достоверность различий определялась не только между наркозависимыми и независимыми, но и более дифференцировано между наркозависимыми в ремиссии (т. е. наркозависимыми с большим стажем употребления) и наркозависимыми на реабилитации с независимыми респондентами.

В результате сравнения групп по пяти факторам Пятифакторного личностного опросника достоверных различий выявлено не было, однако есть некоторые значимые различия по параметрам внутри интегральных показателей.

Активность группы ремиссии статистически достоверно выше, чем активность контрольной группы. Это можно объяснить тем, что наркозависимые после прохождения реабилитации, необходимо все время поддерживать «трезвый» образ жизни, бороться с тягой и заново выстраивать свою социальную жизнь. Без достаточно высокого уровня активности не представляется возможным решить накопившиеся за время употребления проблемы, связанные со здоровьем (как физическим, так и психологическим), в отношениях с другими людьми, работой, жильем, документами.

Следующий показатель, который достоверно выше у группы ремиссии, чем у реабилитации и контрольной группы, аккуратность в делах. Наркозависимые в ремиссии отличаются большей настойчивостью, методичностью и добросовестностью в сравнении с контрольной группой.

Наибольшее различие между группами ремиссии и контрольной наблюдается по показателю самокритика — самодостаточность. Группа независимых достоверно самодостаточнее, чем группа испытуемых в ремиссии. Можно предположить, что наркозависимым в ремиссии крайне важно критично оценивать, как свое поведение, так и поведение других людей с тем, чтобы сохранить трезвость.

При сравнении групп ремиссии и реабилитации было выявлено значимое различие по параметру «Напряженность — расслабленность», которое показало, что группа ремиссии большее нервно-психическое напряжение, нежели наркозависимые на реабилитации. Данное положение может быть вновь объяснено необходимостью сохранять трезвость, т. е. ситуацией, а не базовой характеристикой.

Достоверных различий между группой реабилитации и группой контроля не выявлены. Возможно, полученный результат отражает действие какого-то латентно действующего фактора, нивелирующего различия между группами. Таким фактором может быть социокультурный, например, — особенности «молодежной субкультуры» в современном обществе. Известно, что культурные и поведенческие нормы в последние 10–15 лет существенно трансформировались, особенно в молодежной среде, — под влиянием рекламы потребительского образа жизни, агрессивного маркетинга «рыночных ценностей» и т. п.

Сравнение групп, проведенное для Пятифакторного опросника и методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) по 13 параметрам (8 интегральных показателей по тесту СПА и 5 показателей Пятифакторного опросника), показали два достоверных отличия между выборками по двум параметрам «Адаптивность» и «Принятие других», причем и тот и другой параметр относятся к тесту СПА. В тенденции у нее же более выражен и интегральный показатель «Самопринятия».

Сравнение групп «Ремиссия» и «Контроль» позволяет выявить только одно достоверное различие: интегральный показатель уровня «адаптивности» по тесту СПА у контрольной группы значимо выше. Еще по двум шкалам теста СПА можно отметить статистические тенденции в пользу различия, а именно: у контрольной группы несколько выше уровень «Принятия других», а также и уровень «Эскапизма».

По шкалам теста СПА были выявлены лишь два значимых различия между группами. Эти различия касаются только двух групп (реабилитации и контрольной) и относятся к параметрам «Неадаптивности» и «Непринятие себя», где уровень неадаптивности и неприятия себя значимо выше у реабилитантов, чем у независимых.

Полученные различия позволили предположить, что в ходе реабилитации у наркозависимых развивается такая черта личности, как аккуратность, которая позволяет сохранять трезвость посредством тщательного контроля и анализа своего поведения и поведения других людей. Вероятно, вследствие постоянной «боевой готовности» отследить и противостоять тяге и наркоагитации, у группы ремиссии значимо выше показатель по параметру «Напряженность» в сравнении с реабилитантами. Конечно, сохранение трезвости большой стресс для психики, особенно в условиях тотальной рекламы наркотических средств (в т. ч. и алкоголя, так как наркозависимым после реабилитации пожизненно нельзя пить алкоголь). Кроме того, само возвращение к обычной жизни после тепличных условий стационара, в которой, как правило, мало, что есть без наркотиков (все нужно приобретать заново: работу, семью, друзей и т. д.) представляет большие трудности и таит в себе опасность срыва, поэтому не удивительно, что психика наркозависимых в ремиссии напряжена.

Уровень дезадаптации и неприятия себя достоверно выше у реабилитантов в сравнении с независимыми респондентами. В принципе, ожидаемо, так как вся реабилитация направлена на научение пациентов конструктивно адаптироваться (без использования дурманящих веществ) к реалиям. Так же в ходе реабилитации, уменьшается неприятие себя и в тенденции появляется принятие других. Кроме того, наркозависимые в ремиссии отличаются большей активностью, нежели независимые респонденты. Опять же, в этом усматривается влияние реабилитации, которая указывает на необходимость активных действий в деле сохранения трезвости и обретения нового образа жизни (на это же указывают такие параметры, как аккуратность и самокритика, которые в тенденции выше у наркозависимых в ремиссии, чем у независимых).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНОЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ

В последние годы значительно возрос интерес к вопросам, связанным со стрессом и механизмами формирования стрессоустойчивости человека в различных профессиях. Значительное внимание привлекают особенности влияния профессиональной деятельности на состояние здоровья тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми. У этих специалистов наиболее часто наблюдаются психические и физиологические реакции на широкий круг ситуаций в трудовой деятельности. Эти реакции являются проявлением такого феномена, как профессиональный стресс. С полным основанием к категории лиц, наиболее подверженных профессиональному стрессу, можно отнести врачей пожилого возраста (55–65 лет) (Maslach С., 1982).

Социальная и экономическая «цена» профессионального стресса у медицинских работников очень высока. Например, в Англии 40% всех случаев нетрудоспособности врачей связаны с эмоциональным стрессом. У врачей часто отмечается высокий уровень тревоги и клинически выраженная депрессия, нередко даже более выраженная, чем у их пациентов. Обследованные врачи часто отмечали хроническую усталость, мышечные и головные боли, обострение соматических заболеваний, различные нарушения сна, проявления раздражительности и агрессии в отношениях с пациентами.

Особенно значима профилактика стресса у медицинских работников, так как их деятельность связана с преодолением специфических трудностей при оказании медицинской помощи больным; и эта помощь будет тем более качественной, и эффективной, чем более здоров будет сам медработник.

Однако до сих пор остается малоизученной тематика, касающаяся оценки влияния различных социально-психологических ситуаций и клинико-психофизиологических особенностей на стрессоустойчивость врачей пожилого возраста (55–65 лет).

Исходя из этого цель нашей работы заключалась в изучении удовлетворенности работой, эмоциональных и характерологических особенностей у врачей пожилого возраста (55–65 лет) с различной стрессоустойчивостью.

Предмет исследования — удовлетворенность работой, эмоциональность и характер, а также состояние здоровья у врачей пожилого возраста (55–65 лет) с различной стрессоустойчивостью. Всего было обследовано 120 врачей пожилого возраста (60 человек — с высокой стрессоустойчивостью и 60 человек — с низкой стрессоустойчивостью).

Основные задачи исследования:

- произвести анализ литературы по проблематике исследования;
- оценить удовлетворенность работой и состояние здоровья у врачей с различной стрессоустойчивостью;
- определить самочувствие, активность, настроение и характерологические особенности врачей с различной стрессоустойчивостью;
- определить взаимосвязь психологических особенностей и стрессоустойчивости врачей с помощью корреляционного анализа;

- на основании полученных данных обосновать основные направления профилактики и коррекции стресса у врачей.

Для получения первичных данных использовались следующие методы: беседа и тестирование (методика для определения вероятности развития стресса (по Т. А. Немчину и Тейлору), тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН), методика исследования личности с помощью опросника FPI (модифицированная форма В).

Полученные первичные данные подвергались статистической обработке с использованием методов описательной статистики (расчет параметров вариации признаков), а также оценкой достоверности различий в выделенных группах (по t -критерию Стьюдента и χ^2 -Пирсона) и корреляционного анализа для оценки взаимосвязи показателей.

Полученные данные позволили прийти к следующим выводам:

1. Врачи с различной стрессоустойчивостью субъективно оценивали свое состояние здоровья следующим образом: в группе лиц с низкой стрессоустойчивостью состояние здоровья как хорошее оценивали 29,4%, удовлетворительное — 29,4% и плохое — 41,2%; в группе же лиц с относительно высокой стрессоустойчивостью состояние здоровья как хорошее оценивали 50%, удовлетворительное — 35,7% и плохое — 14,3%.

То есть чем лучше состояние здоровья у врачей, тем они более стрессоустойчивы. Это на наш взгляд объясняется тем, что по мере ухудшения состояния здоровья снижаются функциональные резервы организма и человек не может в полной мере противостоять стрессу.

2. Стрессоустойчивость у врачей достоверно зависит от удовлетворенности работой, о чем свидетельствует высокая значимость различий по критерию χ^2 -Пирсона (в варианте 4-полюсной таблицы) в указанных группах врачей ($p < 0,05$). Это связано, по-видимому, с тем, что удовлетворенность работой способствует меньшей напряженности человека, его усталости и служит профилактике возникновения внутриличностных конфликтов, а в некоторой мере и несет коррекционный эффект.

3. Состав семьи у обследуемых врачей не оказывает существенного влияния на их стрессоустойчивость, о чем свидетельствует отсутствие достоверных различий в полярных группах ($p > 0,05$). Это связано, по-видимому, с тем, что средний возраст обследуемых достаточно большой (более 51 года) и в их среде присутствует в основном уже сложившиеся и стабильные семьи.

4. У врачей с относительно высокой стрессоустойчивостью отмечается достоверно более высокий стаж профессиональной деятельности ($p < 0,05$), по сравнению с лицами с относительно низкой стрессоустойчивостью; по показателю же возраста данные группы существенно не различались ($p > 0,05$). Такая картина связана с тем, что с возрастанием стажа профессиональной деятельности появляются навыки преодоления трудных ситуаций, все становится более знакомым и требует меньших затрат при решении разнообразных задач, что и влечет к повышению стрессоустойчивости работников.

5. У врачей с относительно высокой стрессоустойчивостью, по сравнению с врачами с относительно низкой стрессоустойчивостью отмечались достоверно более высокие показатели по шкалам самочувствия и настроения по методике САН ($p < 0,05$). При этом по всем шкалам (самочувствие, активность и настроение) у лиц с низкой стрессоустойчивостью показатели находятся ниже 5 баллов, что свидетельствует о развитии у них неблагоприятного функционального состояния.

6. Врачи с относительно высокой стрессоустойчивостью имеют достоверно более низкие показатели по шкалам невротичности, депрессивности, раздражительности, эмоциональной лабильности, а также достоверно более высокие показатели по шкалам общительности, открытости ($p < 0,05$).

7. Корреляционный анализ показал, что стрессоустойчивость у врачей имеет достоверные высокие и умеренные связи с невротичностью и раздражительностью, а также достоверные умеренные отрицательные связи с возрастом и стажем профессиональной деятельности. Учитывая, что шкала стрессоустойчивости имеет обратную градацию (чем выше показатель, тем ниже стрессоустойчивость), то получается, что по мере возрастания невротичности и раздражительности, что влечет к частым межличностным конфликтам в коллективе, а также уменьшения возраста и стажа профессиональной деятельности снижается стрессоустойчивость врачей.

*Яковлева Н. В., Теленев Н. А., Арефьев А. А.,
Силина Ю. В., Смирнов С. С.*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ВРАЧАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКУЮ СОМАТИЧЕСКУЮ ПАТОЛОГИЮ

В настоящее время происходит замена доминировавших ранее соматических заболеваний на ранее менее распространенные варианты патологии, связанные с экологией человека, его личностными особенностями, образом жизни, положением в социальной среде (В. И. Симаненков, 2006). При этом у медиков и в обществе в целом происходит трансформация традиционных взглядов на болезнь как сумму органических нарушений: пациент справедливо видится не только «обладателем» больного органа, но и личностью.

Внутри заболеваний, имеющих отношение к отклонениям в психической деятельности, выделяется особая группа — психосоматические болезни (А. А. Кирпиченко [и др.], 1998). В широком смысле психосоматическими являются все болезни с соматической патологией, если рассматривать их с позиции, согласно которой в процессе любой болезни всегда участвует личность человека (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, 1998). К этиологии психосоматических заболеваний можно выделить три подхода: специфический, неспецифический и целостный. На современном этапе целостный подход превалирует: патогенез заболеваний объясняется действием множества факторов, находящихся в сложной констелляции и определенным образом иерархизированных (Е. Б. Артемьева, 2002).

Так как любое соматическое заболевание, так или иначе, связано в своем этиопатогенезе с психологическими факторами, при терапии болезней тела необходимо применять психологические методы. Психологическая работа с соматическими больными должна быть направлена на изменение неадекватных реакций на болезнь, создание у больных реалистичных установок на лечение, восстановление внутрисемейных и более широких социальных связей и, тем самым, способствовать не только улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов заболевания. Достижение этих целей возможно только при изменении отношения к болезни (Л. И. Вассерман [и др.], 2005). Целью исследования явилось

изучение взаимосвязей отношения к болезни со свойствами индивидуальности хронических соматических больных и определение приоритетных направлений психологической работы с ними.

Методологией исследования является теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина — Б. А. Вяткина, согласно которой интегральная индивидуальность есть частный случай саморазвивающейся и самоорганизующейся многоуровневой системы, свойства различных уровней которой отражают присущие человеку разные этапы развития материи, организованы в системы и структурированы по иерархическому принципу. Интегральная индивидуальность — это особый, выражающий индивидуальное своеобразие, характер связи между всеми свойствами человека; это динамическая система, обеспечивающая приспособление человека к среде.

В исследовании приняли участие 150 человек в возрасте 55–69 лет — 80 мужчин и 70 женщин; по 75 пациентов кардиологического и гастроэнтерологического отделений. Отношение к болезни диагностировалось усовершенствованным вариантом методики «Тип отношения к болезни» с объединением типов в три блока: адаптивный; дезадаптивный с интра- и интерпсихической направленностью. Выраженность свойств интегральной индивидуальности измерялась Гиссенским опросником соматических жалоб; опросником Я. Стрелю; опросником формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова; опросником «Шестнадцать личностных факторов» Р. Кэттелла (105 вопросов); самоактуализационным тестом; Торонтской алекситимической шкалой; методикой «Семейно-обусловленное состояние» Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса; модифицированным вариантом шкалы одиночества UCLA; опросником самооценки социальной значимости болезни А. И. Сердюка. Для обработки первичных данных использовался корреляционный анализ по К. Пирсону и факторный анализ методом главных компонент с Varimax normalized-вращением.

Корреляционный анализ выявил тотальные взаимосвязи показателей отношения к болезни с показателями всех исследуемых уровней интегральной индивидуальности. Тесная связь интенсивности соматических жалоб с высокой выраженностью дезадаптивных тенденций в отношении к болезни и с низкой выраженностью адаптивных тенденций имеет, по-видимому, взаимный характер: отношение к болезни обуславливает оценку тяжести состояния и в то же время само является производным от физического самочувствия человека. Связь отношения к болезни с нейро- и психодинамическими свойствами может рассматриваться как результат биологической обусловленности отношения к болезни; причем благоприятную роль имеют сила процесса возбуждения и процесса торможения, подвижность и уравновешенность нервных процессов, активность и эмоциональная устойчивость. Из личностных свойств наибольшую связь с отношением к болезни имеют эмоциональные характеристики; ведущее позитивное значение у эмоциональной уравновешенности, расслабленности, самоуверенности и компетентности во времени. Тесные взаимосвязи обнаруживаются с социально-психологическими свойствами: неблагоприятная семейная атмосфера, переживание одиночества и оценка болезни как ограничивающей социальную жизнь сопутствуют дезадаптивному характеру отношения к болезни. Взаимосвязь отношения к болезни с показателями личностных и социально-психологических свойств имеет, вероятно, характер «замкнутого круга». В целом наибольшую «свободу» во взаимосвязях со свойствами интегральной индивидуальности имеют гармоничный, паранойальный и дисфорический типы,

а наименьшую — тревожный, сенситивный и анозогнозический типы. Таким образом, тенденция «ухода в болезнь» наиболее тесно связана с особенностями интегральной индивидуальности.

Исходя из этого, психологическая работа с хроническими соматическими больными врачами пожилого возраста должна быть направлена на формирование адаптивного отношения к болезни с соответствующим ему стилем жизнедеятельности, улучшение биопсихосоциального самочувствия и гармонизация индивидуальности в целом. При этом необходимо учитывать, что устойчивые, генетически заданные свойства нейро- и психодинамического уровней индивидуальности детерминируют характер отношения к болезни. В личностном плане необходимо повышение эмоциональной устойчивости, увеличение положительных переживаний, усиление позитивного взгляда на жизнь, формирование способности жить настоящим и повышение самоуважения. Работа по улучшению состояния больного человека должна быть нацелена и на его социальное окружение, взаимоотношения с людьми, в первую очередь — с семьей. Важной задачей должно быть предотвращение или минимизация социальных ограничений, вызванных заболеванием. Большая роль в процессе выздоровления принадлежит самому человеку, его стремлению преодолеть болезнь. Именно через отношение к болезни и соответствующую организацию жизнедеятельности врач, психолог и другие специалисты могут «привлечь» болеющего человека к их общему делу — преодолению болезни и улучшению качества его жизни.

РАЗДЕЛ II

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере массовой коммуникации и информационных процессов, рекламы, маркетинга и потребительского поведения

Андреевская В. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ТЕКСТА В ПРОСТРАНСТВЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Создание научного текста, владение научным дискурсом, научное текстотворчество — важнейший компонент коммуникативной компетентности современного психолога.

Предметом нашего исследования стал процесс продуцирования научного текста — как специфическая, разворачивающаяся во времени деятельность в единстве ее мотивационных, операционных, аффективных и волевых аспектов, которая имеет поэтапную структуру и подлечит влиянию как объективных, так и субъективных факторов.

Продуцирование научного текста — произвольная творческая деятельность автора, обладающая одновременно смыслообразующей и коммуникативной функциями, в которой он параллельно решает как рационально-экспрессивные, так и рационально-коммуникативные задачи. Сам научный текст, как сложное высококодифицированное образование, лишь в малой степени отражает те сложные нелинейные текстотворческие процессы, которые ему предшествуют.

Исследователь-автор при таком подходе является не просто «оператором», владеющим определенной компетенцией и эффективно осуществляющим необходимую деятельность, а живым индивидом, для которого написание научного текста — творческий акт, исполненный значимости и жизненного смысла, глубоко мотивированный, интеллектуально напряженный, насыщенный эмоциями и переживаниями. Понятно, что такая версия текстотворчества предполагает существование значительного спектра его индивидуальных характеристик.

В нашем исследовании испытуемыми стали психологи-научные работники, различающиеся стажем научной деятельности. Этапы исследования: 1) выделение (на основе теоретического анализа проблемы и опыта подобной работы в смежных областях — литературоведении, психологии творчества) важнейших параметров оценки научного текстотворчества как процесса и как деятельности автора; 2) получение исходного репертуара значений этих параметров в ходе интервьюирования опытных исследователей с большим позитивным опытом научного текстотворчества, способных к адекватной психологической оценке своих когнитивных процессов, эмоциональных состояний и операционально-технологической стороны деятельности (группы экспертов); 3) проверка полученных выводов на широком контингенте респондентов — научных работников разных возрастных и статусных категорий (с использованием специально разработанной анкеты).

На базе полученных данных были проанализированы: 1) личностные аспекты текстотворчества; 2) операционально-технологические аспекты текстотворчества.

Личностные аспекты текстотворчества касались мотивации этого процесса, самооценки субъекта как автора текста, его рефлексирования своих переживаний, эмоционального фона и волевых аспектов деятельности.

Что касается мотивации текстотворчества, то главнейшим мотивом оказалась потребность подтвердить свой научный статус, на третьем месте стоит мотив профессиональной самоактуализации (оказываясь наиболее значимым для опытных авторов со стажем до 30 лет научной деятельности). У них же выразительно проявляется внутренний мотив «воздействие на информационное поле науки» (в общей выборке находящийся на последнем месте).

Отметим, что большинство респондентов отмечают выразительную динамику эмоциональных состояний в работе над текстом: от негативных к позитивным эмоциям. Значительная их часть оценивает эмоциональный фон как постоянно позитивный (что особенно характерно для «начинающих» и «опытных» авторов).

Второй блок вопросов, направленных на рефлекссию автором собственной технологии написания научного текста, касался его планирования, оценки сложности отдельных его структурных компонентов, индивидуального размаха «шага» самоконтроля, учета формальных требований, осознания ориентации собственного текста на будущего читателя. Как показывают наши данные, основные значения параметров текстотворчества отличаются у респондентов с разным профессиональным опытом — одни в большей, другие в меньшей степени.

В целом направление изменений — от внешних к внутренним мотивам, от «скромных» ожиданий что касается резонанса своей работы — до активного желания быть услышанным, от эмоционально-напряженного — к комфортному режиму текстотворчества с доминированием положительных эмоций и появлением наслаждения от самого процесса.

В операционально-технологическом аспекте наблюдается появление с опытом умения свободнее обращаться с материалом, рефлексировать более глубокие уровни зарождения замысла работы, склонности к «нежесткому» планированию с последующей конкретизацией содержания в ходе написания работы, возрастание внимания к словесной форме выражения идей.

Бойко С. Т.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ В УКРАИНСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Одной из характерных черт современного информационного общества является создание глобального информационного пространства, обеспечивающего взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным продуктам и услугам. Информация стала одним из важных стратегических ресурсов и является мощным средством воздействия на личность и общество в целом. Осознание этого отразили результаты опроса, который проводил Лондонский музей науки (London's Science Museum). Посетителей попросили назвать вещи, без которых они не могут представить свою жизнь. В результате на первую позицию большинство опрошенных поставили Солнце, а на вторую — Интернет,

Facebook оказался на пятом. В десятку жизненно необходимых вещей также попали электронная почта и мобильный телефон [5].

Личность строит образ мира в «пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это — смысловое поле, система значений» [3, с. 253]. Изучить и проанализировать его можно через текст, который создает человек, причем под текстом подразумевается любой способ проявления мысли или переживания, любой поступок, то есть все, что может быть выражено личностью — от простого события до произведения искусства.

Современные информационные технологии (прежде всего Интернет) дают возможность практически любому человеку (а не только журналистам, художникам, публичным лицам или специалистам в определенных сферах деятельности) превращать текст — продукт индивидуального сознания — в медиатекст, то есть продукт массовой коммуникации. Если раньше личный дневник, в котором человек фиксировал свои переживания и события, с ним происходили, был все-таки вещью интимной, то сейчас в Интернете популярен формат «Живой журнал» — то есть тот же дневник, только в свободном доступе, для любого пользователя. Различные социальные сети побуждают пользователя предоставлять как можно больше информации о себе. Поэтому «полиция мысли» из романа Дж. Оруэлла «1984» могла бы позавидовать нынешнему состоянию дел — ведь сейчас своеобразный «информационный экстибиционизм» является делом вполне добровольным. Кроме того, поисковые системы (в частности, Google) сохраняют не только те сведения, которые предоставляет пользователь, но и то, на какие сайты или страницы он заходит.

Итак, практически каждый из нас — автор своего медиатекста, который является продуктом индивидуального сознания, потом существует самостоятельно и становится частью медиапространства. В свою очередь, медиапространство создает картину определенной «реальности», которая и влияет на формирование образа мира личностью. Круг замыкается — и человек формирует текст, и текст формирует человека.

Особое внимание исследователей влияния медиапространства на личность привлекли явления негативного характера. В Украине этот вопрос начали изучать с середины 90-х годов. В частности, Б. Потятиник ввел понятие «патогенный текст» и дал ему такое определение: «...под патогенным мы будем понимать текст, который причиняет или, по мнению экспертов, способен наносить вред моральному и психическому здоровью отдельного человека, нации, государства, человечества» [4, с. 209]. Также патогенный текст — это семиотическая (знаковая) структура, которая имеет встроенные механизмы размножения, самоэкспансии.

По мнению философов-постмодернистов, для современного общества определяющей является стратегия подмены, имитации, симуляции, большинство социальных проявлений описываются категориями гиперреального, состоящего из симулякров, о вирусной природе которых писал Ж. Бодрийяр. Считая, что симулякр по своей природе является одной из разновидностей патогенного текста, рассмотрим это понятие на конкретном примере.

Феноменальным симулятивным образом, который, эволюционируя, превратился в настоящий симулякр, является вездесущий персонаж украинского медиапространства Верка Сердючка. Большинство журналистов и критиков, анализируя образ, созданный Андреем Данилко, совершенно справедливо вспоминают теорию смеховой «карнавальной культуры» М. Ш. Бахтина (С. Трымбач, А. Косюк, А. Окара, В. Азаров, В. Климчук, В. Полищук).

Однако задумается: если эта теория касалась народной культуры средневековья и Ренессанса, тогда почему персонаж Верка Сердючка как ее современное воплощение (что уже само по себе является симуляцией) является таким популярным в украинском обществе (а также в России)? Красноречивый ответ на этот вопрос дает перечень заголовков некоторых публикаций в украинских СМИ: «Симулякры украинской демократии» (И. Лосев), «Украинская „элита“ как симулякр (сон накануне праздника)» (блогер Пан Отц), «Мифологемы и симулякры» (Е. Ходун), «Гуманитарный симулякр» (М. Дубинянский), «Симулякр Дня гнева» (А. Когут), «Журналистика как симулякр» (Д. Дуцык), «Убить симулякр, или Как нам выиграть войну за Украину» (Ю. Романенко), «Бодрийяр умер, симулякры остались...» (И. Андрусак). В предисловии к украинскому изданию труда Ж. Бодрийяра «Символический обмен и смерть» Л. Кононович писал: «Действительно, в свете бодрийровской теории современная Украина является огромным накоплением тенденций, которые в свое время не обменялись, не разрушились, не сожглись, — и мертвым грузом повисли над целым обществом, породив ряд пустых, безреферентных знаков» [2, с. 8].

Образ Верки Сердючки насквозь амбивалентен. Мужское/женское, гламурное/простоватое, украинское/русское, талантливое/примитивное, привлекательное/отталкивающее, соединяясь, представляют собой причудливое образование, являющееся прекрасной иллюстрацией концепции Е. И. Головахи об общественной амбивалентности Украины как признаке переходного периода, когда сталкиваются две модели общественного, политического, экономического и даже речевого поведения [1].

Как известно, основной функцией текста является его социальная роль, способность обеспечивать определенные потребности разных слоев общества. Поэтому учитывая распространенность патогенного текста, а также то, что каждый индивид является как субъектом, так и объектом медиапространства, очевидной является потребность в обеспечении надлежащего уровня медиаграмотности украинского общества.

Литература

1. Головаха Є. Особливості політичної свідомості: амбівалентність суспільства та особистості // Політологічні читання. 1992. № 1. С. 24–39.
2. Кононович Л. Смертельний дарунок Жана Бодріяра // Символічний обмін і смерть / Жан Бодріяр; пер. з фр. Л. Кононович. Л.: Кальварія, 2004. 374 с.
3. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
4. Потятиник Б., Лозинський М. Патогенний текст. Львів: Місіонер, 1996. 296 с.
5. Шокующий хит-парад речей, без яких не можуть жити британці... [Електронний ресурс]. URL: <http://www.mediaosvita.com.ua/material/3280>.

Виноградная Е. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖЬЮ ЭПИЗОДОВ НАСИЛИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМАХ

В статье изложены результаты исследования структуры, индивидуально-психологических особенностей восприятия насилия в кинофильмах, связи последних с базовыми личностными характеристиками.

В конце 80-х годов отечественные экраны заполнил поток зарубежных фильмов разных жанров, наполненных насилием. Хотя с этого момента прошло почти полтора десятилетия, до сегодняшнего дня не существует систематических эмпирических исследований характера реагирования украинского зрителя на такую кинопродукцию.

В зарубежной психологии проблема экранного насилия вызывает достаточный научный интерес, который во многом объясняется беспокойством общества содержанием телепрограмм. Так, по данным Р. Харриса, приблизительно в 60% американских телепрограмм и 90% телефильмов встречаются сцены драк, убийств и т. д.

В Украине наблюдается подобная картина. Так, А. А. Зайцев, Ю. В. Онишко, Р. И. Исаков в 2001 г. на протяжении двух недель изучали передачи украинских телеканалов УТ-1, 1+1, Интер, ICTV, СТБ. Установлено, что сцены агрессии в среднем встречались каждые 16 мин, а с 19.00 до 23.00 (prime time), когда перед экраном собирается наибольшая аудитория, такие сцены появлялись каждые 12 мин.

По данным зарубежных исследователей факторами, что обуславливают реагирование зрителя на такую кинопродукцию, являются: объективные характеристики данного продукта, ситуация просмотра, возраст, пол, некоторые отклонения психической деятельности. Среди личностных характеристик это — эмпатийность, уровень агрессивности, желание переживания острых ощущений и макиавелизм, тревожность. Роль других личностных факторов в детерминации реагирования зрителя на изображения насилия не известна.

В процессе исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Характер восприятия насилия в художественных фильмах обусловлен следующими личностными факторами: мотивацией просмотра, качествами пятифакторной модели личности, ценностными ориентациями, спецификой отношения к себе и акцентуациями личности.

2. Существуют значительные индивидуально-психологические и половые отличия в характере восприятия сцен экранного насилия и в его личностных факторах.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе на основании ответов 87 студентов (41 мужчины и 46 женщин в возрасте от 17 до 21 года), касавшихся восприятия ими семи продемонстрированных с помощью видео сцен кинонасилия, сконструирован семантический дифференциал. На основном этапе исследования 146 студентов (63 мужчины и 83 женщины в возрасте от 17 до 20 лет) оценивали с помощью шкал семантического дифференциала и специально сконструированного опросника те же семь эпизодов, где демонстрировались различные формы насилия. Кроме того, были использованы методики «Локатор большой пятерки», опросник исследования самооотношения, опросник Леонгарда-Шмишека, семантический дифференциал, где в качестве объектов оценивания фигурировали ценности. Испытуемые отвечали на вопросы относительно мотивов просмотра художественных фильмов, содержащих насилие.

Факторный анализ оценочного каждого эпизода и общей матрицы данных позволил выделить инвариантную структуру восприятия кинонасилия, состоящую из следующих измерений: восприятие, осмысленность, реалистичность, мистичность сцены, провоцирующая агрессия, сопереживание жертве, формирование насильственной картины мира, удовольствие от просмотра (удовольствие от просмотра интересной сцены, от просмотра недозволенного, от принятия насилия).

Кластерный и дискриминантный анализ позволили выделить три типа восприятия сцен насилия в художественных фильмах. Представители первого типа

отличаются повышенной чувствительностью к насилию, отрицательным отношением к нему. Представители второго типа характеризуются относительно слабой эмоциональной реакцией на насилие, которое не пробуждает в них сильных положительных или отрицательных эмоций, стремления подражать. Зрители третьего типа отличаются низкой чувствительностью к жестокости, выраженным положительным отношением и интересом к насилию, склонностью переживать удовлетворение и агрессивно реагировать на демонстрацию экранного насилия.

Результаты корреляционного анализа согласуются с выдвинутыми гипотезами исследования и свидетельствуют о том, что характер восприятия насилия в художественных фильмах зависит от мотивации просмотра, ценностных ориентаций, самоотношения, основных свойств отражаемых пятифакторной моделью личности, акцентуаций личности.

Галкина М. В.

МЕСТНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Телевидение вошло в нашу жизнь в 1930-х гг. и стало, как и радио, равноправным участником средств массовых информационных в 60-х годах XX в. В дальнейшем оно развивалось опережающими темпами и выдвинулось на первое место.

Общероссийские телеканалы и их взаимоотношения со зрителями являются наиболее удобным и интересным предметом изучения для исследователей: каждый из них представляет «раскрученный» бренд, более или менее устойчиво принимается на территории страны, имеет узнаваемый репертуар и вполне сложившуюся аудиторию. Вместе с тем, существует и другое телевидение — региональные и местные телеканалы. Общая их численность на порядок выше, чем численность общероссийских каналов, а их аудитория очень локальна, что делает невозможным изучение каждого из них как самостоятельного бренда в рамках общероссийских опросов. Действительно, если спрашивать обо всех местных каналах в целом — это все равно, что измерять «среднюю температуру по больнице», а если спрашивать про каждый из них, то возникает вопрос, какие практические и содержательные выводы можно сделать, если в каждом конкретном случае все данные строго привязаны к определенному телеканалу.

Местное телевидение имеет сложную структуру. В окружающей среде оно выполняет не только роль «властителя дум», но и социальный заказ общества и его отдельных представителей. Если представить местное телевидение как систему, то отчетливо выявляются следующие группы:

- Редакция телевидения, с интересами ее руководителей, журналистов, финансистов.
- «Администрация» — местные органы власти, заинтересованные в местном телевидении как ресурсе влияния на аудиторию и соответственно на собственный электорат.
- «Собственники» — влиятельные персоны или организации, которые создают или финансируют местное телевидение с целью получения денег или влияния на местную политику.
- «Рекламодатели» — персоны или организации, заинтересованные в размещении на местном ТВ телерекламы для получения коммерческой (реклама товаров) либо политической (реклама персон) выгоды.

Местное телевидение в качестве продукта создает влияние на аудиторию. Собственно, получение влияния и есть основная цель всех групп взаимодействующих с телевидением. Прибыль не является главной задачей, так как в настоящее время телевидение нередко не в состоянии окупить затрат на него. Местная администрация ориентирована на контроль СМИ для реализации своих административных задач и поддержания политического влияния, в особенности этот контроль возрастает в предвыборной ситуации. Администрация, как правило, избегает вкладывания средств в телевидение и свое влияние на журналистов реализует через механизм административного регулирования.

Рассмотренные выше группы воздействия на телевидение являются важными, но не менее значительную роль в этой цепочке взаимодействий играет зрительская аудитория. Получение информации местного значения для локального общества является базовым в повседневной жизнедеятельности, поскольку позволяет выполнять потребность в идентификации личности с окружением. Полученная информация о произошедшем событии или зарегистрированном телекамерами явлении и местной инфокультурной среды вызывает у обывателя ряд иных мотиваций: потребность человека в контакте с другими представителями общества, ввиду малой дистанции обмен информацией происходит оперативнее, при этом число контактов на порядок выше, чем в крупных мегаполисах. В зависимости от характера переданного сообщения реализуется другие потребности. Если информация позитивного направления, то осуществляется потребность в снятии напряжения, эмоциональной разрядки. Потребность в получении знаний, которые можно использовать в своей практической деятельности успешно выполняется при трансляции информации просветительского содержания. Художественно-эстетическая потребность находит разрешение в просмотре телезрителями культурных программ. Большое значение при восприятии программ местного телевидения имеет уровень образования.

В малых городах уровень образованности населения в большей степени относится к средне-специальному. Техническое образование широко востребовано на предприятиях текстильного и сельскохозяйственного профиля. Малый (предпринимательский) бизнес в последнее время заметно выделяется на общем фоне трудоустройства населения. Перевес технических специалистов объясняет популярность местного телевидения как главного фактора социализации в культурной среде локального общества.

Сегодня в регионах создается мощная информационная система местного телевидения. В последние годы местное телевидение овладело электоральными функциями, активно участвует в избирательных кампаниях. По мнению некоторых исследователей, это произошло вследствие того, что у политических элит регионов возникла необходимость иметь собственное информационное пространство, через которое они непосредственно могли бы влиять на общественное мнение. Местное телевидение предоставляет областным и городским администрациям возможность обращаться к огромной аудитории, оказывая тем самым непосредственное воздействие на телезрителей «не только логикой аргументов, но и эмоциональным настроением, тональностью выступления, всей нематериальной, но чрезвычайно действенной составляющей живого процесса общения».

Возрастание роли местного телевидения сегодня обусловлено, во-первых, большим доверием к нему населения по сравнению с центральными вещателями, а во-вторых, стоящей перед ним в современных условиях задачей — стать ключевым консолидирующим звеном в системе коммуникаций, объединяющим

население региона на основе культурных ценностей, самобытных традиций. Местное телевидение сегодня заявило о себе на всей территории России, став не только новым источником развлечений, но и источником местной информации. Производство местных телевизионных новостей впервые дало возможность высказывать мнение и выражать интересы местной аудитории, а это важно для государства, которое традиционно опиралось на централизованные структуры.

Гудинова И. Л.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОТОНАРРАТИВНЫХ ИСТИН ОТБРАЖЕННЫХ В ИНТЕРНЕТ МОТИВАТОРАХ И ДЕМОВАТИВАТОРАХ

Данная тема достаточно нова и мало раскрыта в психологии. Исследования ведутся в основном в социологии, лингвистике, философии и рекламе.

На сегодняшний день Интернет блог становится механизмом благодаря которому, человек вспоминает прошлое (задействована сила памяти, которая вне временами и касается духовности, обыденного и событийного). Когда человек прислушивается к своему прошлому, то начинает лучше понимать себя, предстает перед своей совестью.

Но очень часто наблюдается проблема не понимания, неверной интерпретации высказанного в блоге. Сами же блогеры обозначают это состояние, как «личность, потерявшаяся в виртуальном пространстве». Причиной не понимания является разный культурный, когнитивный, смысловой уровень интерпретации воспринимаемого текста (Чепелева Н. В.). Наши наблюдения психологических особенностей блогов позволили заметить странный парадокс. Вкрапление афоризмов, цитат в тексте выводят кривую непонимания к однозначному пониманию. В психологии такие текстовые микроформы называют — протонарративами. Прото — (от греч. protos — первый), часть сложных слов, которая указывает на первичность, первооснову (например, прототип) наивысшую степень. А именно, протонарративы — это афоризмы, крылатые высказывания, лаконичные цитаты, имеющие событийно-пространственную временную организацию. Это рассказ об одном событии. В них кроме тематической направленности (мораль, вечные ценности) и поэтика (язык, образность, ритм), присутствует познавательная надежность, заложенная в славянских концептах (душа, дух, ум). Мудрость наивысшая жизненная компетентность. Такое понятие как протонарратив в своих работах раскрывали Рикер, Ф. Левин, А. Зорин, Й. Ужаревич.

Вообще афоризм считается глубоким обобщением смысла события, которое имеет лаконичную текстуальную оболочку. Его еще можно назвать золотословом человеческой жизнедеятельности потому, что в нем охвачены аргументации и оценки, актуальность и иллюстрация к событию, благозвучие и чистота изречения, личный взгляд на событие, мудрость. Процесс подбора афоризмов является фактом расширения смысловой основы когнитивного пространства, обобщения и конкретизации смыслового поля текста, иллюстрацией прохождения всех этапов осмысления и структуризации будничной реалии жизни личностью. Также, стилиевой контраст между подробным и обобщенным изложением содержания события способствует резкому усилению выразительности. Следовательно, умение воспринимать смысл текста-события избирательно, гиб-

ко мысля, разнообразно и многогранно воспринимая мир, является признаком глубокого понимания, который способен привести к новой структуризации личностного жизненного смысла. Такой жизненный смысл образуется и наполняется благодаря наличию в своей структуре личностных чувственных образов, ценностей, убеждений, знаний, взглядов, отношений построенных субъектом в предыдущих актах понимания и что будет формировать смысл всей человеческой жизни. Весь процесс восприятия и осмысления действительности направлен на «конкретизацию и сужение обобщающих смысловых связей, что позволяет обнаружить качественную сторону понимания.

Определение смысла «события» человеческой жизни лаконичным, красочным высказыванием есть постанова смыслового удара на выразительности своей мысли. Нынешнее время вынесло на волну успеха использование в Инете афоризмов, крылатых высказываний, хотя психологический и психолингвистический механизм образования и влияния их почти не рассматривается. Мы же рассматриваем афоризм (протонарратив), как результат осмысления определенных событий жизни человека и изложенных в такой текстовой микроформе. В нем присутствует понятие «литературного переживания», «ощущения итога» А. Зорин.

Нами было выдвинуто предположение о том, что афоризм, который возник в результате субъективной интерпретации жизненного события, способен качественно структурировать и переструктурировать личностный опыт субъекта.

Специфика Интернет общения, тяготеет к максимальному сокращению текста и большей его смысловой насыщенности благодаря лаконичности высказывания и с помощью добавления или соединения с картинкой.

В современном мире протонарративные формы гармонично встраиваются в такие известные Инет-формы, как мотиваторы (мем) и демотиваторы (дем). То есть визуальное дополнение (картинка в тему) под которой есть подпись в форме протонарратива. Мем является единицей культурной информации, внутренняя репрезентация знания, единица мышления благодаря которой осуществляется его процесс. Другими словами, мем — единица культуры, которая исповедуется ее носителем и мотивирует дальнейшие действия. Первое его появление зафиксировано в 1976 г. Р. Докинз в книге «Эгоистичный ген». На сегодняшний день существует целая наука меметика.

Такой противоположной формой в нашем случае появляется дем. В нем мотивационные постеры являются изображениями, которые состоят из картинок в черной рамке (?), с комментирующей подписью в виде слогана, афоризма. Для автора такого протонарратива источником и исходной точкой при создании являются те настроения, которые он замечает в современной жизни (ошибки, недостатки, пороки), которые он наблюдает в окружающей среде, и против которых он направляет свое учебное слово. Это все отображается в его структуре: разъяснение факта, его комментирование, нравственное наставление (агитация, манипулирование). Такие на первый взгляд вроде бы безобидные комментарии вызывают безнадёжность, печаль и горечь положения.

Голиков О. С. считает демотивационный стиль мышления способом реконструирования ценностей и визуальных артефактов. Он расшатывает систему жизненных принципов, но в то же время является публичным сетевым искусством. С другой стороны, дем появляется своеобразной «прививкой» против линейного восприятия.

Массовое и стремительное распространение таких форм свидетельствует лишь об одном — популярности в блогосфере. Но, результаты такого влияния не достаточно изучены и предсказуемы.

Как вывод из нашего исследования, можно сказать: 1) использование протонарратива приводит к количественным изменениям, а именно, конкретизация переосмысленной ситуации; 2) повышается эмоциональный уровень и самоуважение к себе; 3) текстовая лаконичность приводит к ощущению завершенности и получению жизненной мудрости; 4) человек становится способным словом помочь другому человеку афоризмотерапия; 5) ощущение гармонии и окончательной упорядоченности жизненного опыта, «организует хаос сознания», и «наводит в нем порядок и лад, лад и гармонию культуры». В данном случае человек оказывается перед лицом культурного Абсолюта, в нем задействованы высшие потенции сознания. Мы ищем смыслы жизненных изменений. Это тексты личностного роста (жемчужины мысли); 6) протонарративная форма отображающая жизненный опыт свидетельствует словом о своем пути (осмыслении), опыте, состоянии души.

Колосова Т. А., Соловьев С. А.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗБАРЬЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В последнее время все чаще и чаще мы слышим о создании единого учебного пространства для всех детей. Теме инклюзивного образования посвящено большое количество конференций, съездов специалистов, докладов и интернет-обсуждений.

Одним из факторов, определяющих уровень цивилизованности общества, является его отношение к людям, обделенным здоровьем и имеющим физические проблемы. Известно, что значительная часть людей с ограниченными физическими возможностями страдает не только от своих болезненных ощущений, но и от невозможности приспособиться к нормальному образу жизни. Их жизнь — сама по себе большой барьер, который они преодолевают ежедневно.

Говоря о безбарьерном пространстве для людей с ограниченным возможностями здоровья, как правило, подразумевают создание технических приспособлений, облегчающих передвижение в пространстве. К сожалению, при этом забывается, что отношение со стороны социума может оказаться не меньшим, а то и большим барьером. Социальная реклама способствует снятию подобных барьеров.

В социальной рекламе должны быть задействованы технологии социальной работы, так как они направлены на помощь человеку в трудной жизненной ситуации и на раскрытие собственного потенциала личности. Все это соответствует целям и задачам социальной рекламы [1].

Производство социальной рекламы — это один из элементов социальной ответственности. Степень ответственности в социальной рекламе очень высока, так как реклама может оказать обратный эффект. Однако в России все еще не существует государственной концепции развития социальной рекламы. Нет льгот по размещению в эфире. Социальная реклама размещается в эфирных пробелах и существует, к сожалению, по остаточному принципу.

Очень важно развивать социальную рекламу на всех уровнях, ведь это нужно для блага государства в целом и граждан живущих в нем. Людям необходимо,

чтобы с ними разговаривали на одном языке, а ведь именно в этом заключается эффективность социальной рекламы — если человек понял, что ему хотели сказать, значит — будет и результат. (Социальная журналистика и социальная реклама в действии.)

Социальная реклама это не прямая пропаганда, а диалог между человеком и проблемой, диалог между личностью и социумом. Она помогает человеку выйти из круга проблемы и оглянуться на окружающий его мир. По иерархии потребностей А. Маслоу одним из наиболее ценных для существования человека как личности является стремление к самореализации. Разные субкультуры по-разному добиваются этой цели, но к какой бы субкультуре не принадлежал человек, он проживет в этом коллективе лишь часть своей жизни.

Именно социальная реклама должна помогать человеку, задавая более широкие смысловые горизонты, показывая многообразие путей решения проблем и организовывая условия, которые способствуют человеку автоматически включиться в активный поиск собственных возможностей. Информация социальной рекламы должна сообщать, что пространство восприятия личности увеличилось, что человек вышел за рамки собственной ограниченности, а также отвечает на вопросы: «Кто Я такой?», «Что Я такое?» Социальная реклама, освещающая проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья, не пропагандирует их беспомощность или незащищенность, наоборот, цель такой рекламы — показать, что у всех людей есть потребность любить и быть любимыми, счастливыми, встречаться с друзьями. «Люди разные бывают — знает каждый индивид. И нет разницы на деле — инвалид, не инвалид. Люди так не делятся!»

Литература

1. *Селиверстов С. Э.* Социальная реклама. Самара: ИД «Бахрах-М», 2006. 288 с.

Лыкасова С. Н.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В РОЗНИЧНОЙ ТОРГОВЛЕ

Обслуживание является неотъемлемой частью любого «целого предложения» и роль, которую играет качественное обслуживание в обеспечении удовлетворения покупателя, очень важна для розничного предприятия.

Удовлетворение покупателя возникает при сравнении (купившим) ценности/благ, полученных (или относительно которых считается, что они получены) с убытками (в том числе издержками), понесенными с целью получить эти блага. Многие авторы предполагают, что мотивы совершения покупки людьми являются результатами действия многих переменных, не обязательно связанных с покупкой. Считается, что понимание мотивов совершения покупок требует внимания к удовлетворению, получаемому от совершения покупок, а также от пользы, получаемой от товара, который может быть приобретен.

На основе изучения результатов исследований отечественных и зарубежных ученых процесса мотивации можно сделать некоторые обобщающие выводы. Человек осуществляет определенные действия в соответствии с давлением на него совокупности внутренних и внешних по отношению к нему сил.

Совокупность этих сил, называемая мотивацией, вызывает у людей далеко не одинаковую реакцию. Поэтому невозможно однозначно описать процесс мотивации. В то же время на основе эмпирических исследований было разработано несколько концепций, описывающих факторы, влияющие на мотивацию и содержание процесса мотивации. Теории содержания мотивации основное внимание уделяют тому, как различные группы потребностей оказывают влияние на поведение человека. Широко признанными концепциями этой группы являются теории иерархии потребностей Маслоу, теория ERG Альфреда, теория двух факторов Генцберга и теория приобретенных потребностей МакКлелланда. Несмотря на принципиальные отличия концепций, они тем не менее имеют нечто общее в своей основе, что отражает определенную общность в мотивации человека к действиям. Процесс мотивации раскрывается в теориях, пытающихся объяснить, почему люди готовы осуществлять определенные действия (покупать определенные товары и услуги), затрачивая большие или меньшие усилия. Теория ожидания, теория постановки целей, теория равенства и теория партиципативного управления, объясняя то, как следует воздействовать на людей, чтобы побуждать их к результативной работе, дают менеджерам ключ к построению действенной системы мотивирования людей.

При рассмотрении удовлетворения недостаточно обратить внимание на полезность товара или услуги. В розничной торговле в вопросах мотивации покупателей следует также обратить внимание на удовлетворение от совершения покупки как возможного варианта проведения свободного времени. Совершение покупки должно приносить удовольствие, потому что когда покупателю нравятся впечатления от похода по магазинам, то ему много легче согласится на совершение покупки. В этом случае обслуживание может играть еще более значительную роль, например, в ресторане или закусочной, где предлагаемое обслуживание является основной частью предложения. Внешний вид, отношение и помощь, исходящая напрямую от персонала магазина, или косвенно от служащих розничного предприятия на далеком расстоянии (например, телефонистов компании заказов по почте) могут оказаться решающими факторами при совершении многих сделок. Они могут также иметь большое значение в любом магазине, где полезная услуга может не привести к немедленному совершению сделки, но за счет улучшения имиджа, может увеличить вероятность совершения ее в будущем.

Уровень обслуживания покупателей должен быть запланированным и соотнесен с ожиданиями покупателей. Хотя большинство розничных предприятий обладает интуитивным чувством того, что требуется, исследования дают более четкую картину. Конечно, исследование должно проводить различие между желаемым уровнем обслуживания, который является максимумом того, что может ожидать покупатель, и приемлемым уровнем обслуживания, который считается адекватным и достаточным. Между этими двумя точками будет простираться зона толерантности, характеризующая диапазон, который согласны принять покупатели. Исследование должно быть нацелено на выявление деталей относительно минимально приемлемого уровня и конкретных компонентов обслуживания, которых ожидает каждый покупатель, а также дополнительных услуг, которые могут оказаться желательными. Кроме того, в отношении зоны толерантности верны следующие утверждения:

- различные покупатели обладают различными зонами толерантности;
- зоны толерантности для разных мероприятий по обслуживанию отличаются;

- зоны толерантности отличаются для обслуживания в первый раз и для повторных посещений.

Создание наибольшей ценности для покупателей требует детального понимания всей ценностной цепочки, и оценки в целом многих различных элементов в каждом предложении, которое может быть получено покупателем.

Черчес Т. Е.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СМИ

В настоящее время развивается совершенно новый тип культуры, ориентиры в которой меняются стремительно и разнонаправленно. Своеобразным ядром этой культуры являются средства массовой информации, которые все активнее присваивают себе просветительские, образовательные функции. Всякая коммуникация оказывает воздействие, которое зависит от множества факторов, способствующих или препятствующих адекватному усвоению информации. Большинство СМИ представляют материал в аудиовизуальной форме, обязательной составляющей которой является видеоряд, сопровождаемый словесным рядом, несущим существенную смысловую нагрузку. Влияние обоих компонентов на результат аудиовизуального восприятия требует специального психологического обоснования.

К информационным возможностям видеоряда относится показ явлений, предметов, действий людей и т. д. Для словесного ряда характерно установление логических элементов информации, причинно-следственных связей, связывание в общее целое содержание показа и т. д. Поэтому воздействие речи при аудиовизуальном восприятии позволяет наиболее глубоко и полно осмыслить и усвоить полученный материал.

При восприятии речи ведущую роль играет активность сознания, которое преобразует словесный материал в визуальные образы (Б. Г. Ананьев) [1, с. 126]. Степень их устойчивости зависит от уровня осмысления речевого материала. Визуальные образы воспринимаются на основе их словесного значения, что также требует временных и мыслительных затрат. Одновременное осмысление визуального и словесного образов возможно лишь при достаточно медленном темпе предъявления обоих стимулов. Однако, в большинстве телепередач средняя длина кадров изображения в монтажной последовательности явно недостаточна для одновременного для полного и глубокого восприятия слова и изображения.

Аудиовизуальное восприятие, как и всякое другое восприятие, постоянно, что проявляется в формировании образа независимо от физических условий предъявления информации. В данном процессе происходит опознание, как слова, так и визуального объекта. Однако этот процесс лишь первичный этап формирования представлений, являющихся результатом данного вида восприятия. Важнейшим свойством восприятия является, прежде всего, его смысловая целостность, которая при аудиовизуальном восприятии возможна только в случае равнозначного осмысления материала, заложенного в обоих рядах. Видеоряд и словесный ряд являются постоянно взаимодействующими, но ведущая роль преимущественно принадлежит видеоряду, в силу его яркости,

изобразительной насыщенности и конкретно-наглядной содержательной нагрузки. Когда перед телезрителем разворачивается целостная зрительная картина, то он не осознает необходимости переключения внимания на словесный ряд, несущий существенную, а чаще всего основную, информацию об объектах или событиях, являющихся содержанием телепередачи. Поскольку зрительные образы служат в этой ситуации препятствием для усвоения материала словесного ряда, то полученной информации явно недостаточно для формирования целостного представления, адекватно и полно отражающего общее содержание сообщения.

Исследования Н. Т. Ерчака показали, что при просмотре видеоряда человек получает образы восприятия в готовом виде, поскольку по причине высокой скорости предъявления изображения недостаточно времени для формирования образов представления, и в них нет необходимости, так как образы видеоряда обладают чрезвычайно ярким и насыщенным содержанием [3]. Особенности восприятия предполагают приоритет зрительного восприятия, вследствие этого можно сделать вывод, что видеоряд в силу своей насыщенности **конкретно-наглядным содержанием**, является доминантным, а словесный ряд оказывается на периферии сознания и изредка выделяется человеком как наиболее значимый при восприятии, следовательно, лишь оставшиеся ресурсы обработки информации используются для осмысления словесного ряда.

В. Ф. Минаев отмечал, что человек может контролировать, «отфильтровывать» сообщения, получаемые по одному каналу восприятия [4]. Если эти каналы соединяются, то эффективность внедрения информации в сознание значительно возрастает, потому как сокращается поток собственных представлений. При восприятии видеоряда собственные представления не формируются, поскольку в нем самом существуют яркие и запоминающиеся образы-восприятия. Однако известно, что появление образов-представлений в сознании есть важнейшее условие устойчивости внимания и глубокого осмысления. При восприятии видеоряда активизируется непроизвольное внимание, которое имеет пассивный характер, так как навязывается субъекту внешними по отношению к целям его деятельности событиями.

Проведенные в учебных заведениях г. Минска исследования показали, что при восприятии различных по тематике аудиовизуальных материалов СМИ, возникало неполное и искаженное усвоение содержания, заложенного в словесном ряду. Это выражалось в нарушении целостности и полноты осмысления сюжета, потерей его логики, снижением точности и быстрой его утратой в памяти. Разработанный для решения задач исследования коэффициент результативности аудиовизуального восприятия лежит в интервале 0,13–0,43, что позволяет сделать вывод о незначительном объеме и низкой устойчивости воспринятой аудиовизуальной информации. Анализ полученных результатов показал, что после просмотра телепередач 73% испытуемых усвоили менее половины изложенного материала. Поскольку именно речь, а не показ, задает целостность и связность предъявляемого содержания, то нарушения в восприятии содержания связной устной речи приводят к снижению продуктивности восприятия всего аудиовизуального сообщения.

Роль видеоряда в современном коммуникативном процессе чрезвычайно велика, поскольку мысль движется, опираясь, прежде всего, на изображение. Представления об окружающем мире формируются как визуальный в своей основе образ восприятия. Именно поэтому в СМИ все больше используются визуальные образы для раскрытия содержания сюжета. Однако опора на изо-

бражение рождает подчас поверхностный анализ явлений, констатацию чисто внешней стороны события (Дж. Брайант, С. Томпсон) [2, с. 36].

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. *Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ. М.: ИД «Вильямс», 2004. 432 с.
3. *Ерчак Н. Т.* Психология профессиональной речи учителя: учеб.-метод. пособие. Мн.: Изд-во МГЛУ, 2004. 143 с.
4. *Минаев В. Ф.* Соотношение слова и изображения в телевизионной журналистике // Вестник Московского университета. Сер. 18: Журналистика. 1989. № 2. С. 36–54.

РАЗДЕЛ III

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере межэтнических отношений

Баранова М. А.

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ)

Актуальность данной работы заключается в изучении социально-психологических особенностей предпочтений при восприятии музыки разных жанров у русских и у французов. В ней раскрывается уникальный характер кросс-культурных различий.

Целью работы является кросс-культурное исследование восприятия различных музыкальных жанров (на примере русских и французов).

Предмет исследования: социально-психологические особенности предпочтений при восприятии различных музыкальных жанров.

Основные гипотезы:

1. Такие жанры, как рок, джаз и классика, воспринимаются универсально: они вызывают сходные образы и эмоции, как у русских, так и у французов.
2. В предпочтениях русских и французов проявляются кросс-культурные различия.
3. Существуют различия в восприятии музыки в зависимости от пола и возраста.

Объект исследования: русские (49 человек) и французы (42 человека), всего 91 человек. Респонденты различались по полу и возрасту (2 возрастные категории: 18–29 лет и 30–60 лет).

В ходе исследования нами были использованы следующие методы:

Эксперимент

Испытуемым было предложено просмотреть 9 видеороликов трех разных жанров: рок, джаз и классика. Вокальные партии в видеоматериале звучали на английском языке (не родном ни для русских, ни для французов).

На каждый из трех жанров предъявлялись композиции трех типов:

- соло-вокал (один вокалист);
- ансамбль-вокал (несколько вокалистов);
- инструментал (нет вокалистов, только музыканты);

Композиции были объединены в тройки по 3 ролика (3 соло-вокал, 3 ансамбль-вокал и 3 инструментальных композиции), и предъявлялись в случайном порядке (последовательность выделенных троек и видео внутри каждой из троек были рандомизированы). После просмотра каждой композиции испытуемые должны были оценить ролик по 10-балльной шкале в специальной таблице в бланке анкеты.

Анкета.

Для анализа оценки музыки разных жанров, жанровых предпочтений, мы разработали анкету.

Наблюдение.

Во время проведения эксперимента велось скрытое наблюдение за испытуемыми.

Контент-анализ результатов анкеты.

Мы рассматривали особенности предпочтений по полу и возрасту в каждой выборке, внутри группы русских и внутри французов, и проводили сравнительный анализ между русской и французской выборками.

Полученные **результаты** можно сформулировать в основных **выводах**:

1. Теоретический анализ показал, что музыка представляет собой особый вид невербальной **коммуникации, вызывая различные образы и эмоции**.

2. Такие жанры, как рок, джаз и классика, воспринимаются универсально; они вызывают сходные образы и эмоции у представителей разных стран, а именно, у французов и у русских (контент-анализ). Причем на каждый жанр возникают свои образы.

3. В предпочтениях русских и французов больше сходств, чем различий.

Сходства заключаются в том, что:

- как русские, так и французы в первую очередь предпочитают «рок», на втором месте у них — «джаз» и на третьем — «классика»;
- при восприятии музыкального видеоматериала значительную роль играет поведение исполнителей;
- наиболее предпочитаемые русскими и французами композиции — те, где вокалистами являются мужчины, или инструментальные композиции.

Наиболее понравившиеся композиции оказались сходными для русских и французов.

Контент-анализ результатов анкеты выявил, что общим для наших выборок является то, что:

- русские и французы отмечают, что важным критерием выбора композиции была энергия, которая «сообщается» солистами зрителям;
- «прилив энергии и бодрости» русские и французы испытывают при прослушивании музыки в стиле рок и джаз, поэтому под нее они предпочитают заниматься какой-либо активной деятельностью, затем — отдыхать и редко, когда эта музыка сопровождает работу интеллектуального плана. Под классику русские и французы предпочитают отдыхать, а русские мужчины также любят под классику принимать пищу.

Основные статистически значимые различия выявились только в том, что французы (и женщины, и мужчины), в отличие от русских, любят выполнять задания по учебе или работать в сопровождении классической музыки.

4. В отношении предпочтений выяснилось, что в понравившихся композициях у русских и французов проявляется больше сходств, а в непонравившихся — различий.

Корреляционный анализ показал, что:

5. Французы и русские младше 30 лет имеют больше сходств в предпочтениях со своими родителями.

6. В целом, родители и русских, и французов слушают музыку всех трех жанров, причем музыка в стиле рок, джаз и классика входит в число наиболее предпочитаемых жанров у родителей респондентов.

7. Предпочтение русскими родителями классики отражается в предпочтениях их дочерей.

8. *Корреляционный анализ* также выявил, что общим для русских и французов является то, что, предпочитающие классику, менее всего любят композиции рок направления.

9. У обеих выборок центральными в корреляционных плеядах являются показатели «родители любят рок», «родители любят джаз» и «родители любят классику», причем у русских эти параметры связаны с «полом» и «возрастом», а у французов только с «возрастом».

10. *Корреляционный анализ* выявил, что у русских некоторые предпочтения связаны с *полом* и с *возрастом*, а у французов — только с *возрастом*.

В группе французов:

- французы младше 30 лет чаще слушают музыку в стиле джаз, чем французы старше 30 лет.

В группе русских:

- русские женщины чаще получают удовольствие от прослушивания классической музыки, нежели мужчины, и с возрастом любовь к классике у женщин возрастает.

Таким образом, наши гипотезы подтвердились.

Брийовская И. Б.

НЕКОТОРЫЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩЕСТВА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СОТРУДНИКОВ ФАРМФИРМ

После многих лет отсутствия внимания к ней, культура наконец-то вошла в основную сферу аспектов, которые изучает психология, а понятие ценностей, ценностных ориентаций и убеждений теперь играют важнейшую роль, вместе со связанными с ними понятиями культурной компетентности.

Как в стратегии, так и в тактике деятельности фармацевтических организаций «проработка» элемента культуры становится дополнительным компонентом технологии продукции, завоевания или удержания рынка. Сотрудничество между лицами, которые являются выходцами из различных культурных кругов, позволяет вносить исключительные стержневые компетенции, благодаря которым партнеры могут воспользоваться эффектов синергии. Однако в ситуации, когда члены организации являются выходцами из разных культур, следует вводить основы функционирования организационной культуры, базирующейся на «межкультурном диалоге». Учет понятия диалога позволяет нам выйти за рамки коммуникации в одной культуре, и тем самым способствует совместному решению задач, несмотря на существование таких значительных культурных различий. Более того, это делает возможным налаживание эффективных взаимоотношений между представителями различных культур, которые работают вместе. Это служит основой для создания в организации атмосферы сотрудничества и взаимопонимания. Также важным является поиск консенсуса и выявления активности в процессе совместного создания культурных образцов и ухода от подчеркивания исключительности собственных норм и обычаев либо безоговорочного принятия действующих эталонов.

Теоретический анализ и проведенное нами кросс-культурное эмпирическое исследование ценностных ориентаций турецких («Novartis») и украинских со-

трудников («Arterium») фармацевтических компаний, позволили выделить некоторые ключевые этнокультурные характеристики обеих культур.

В кросс-культурном исследовании ценностей нам помогают те измерения культур, которые охватывают разное количество элементов и которые регулируют поведение индивида в обществе. Как отмечает Гринфилд (2002) — «глубинной структурой» культурных различий, на основании которых развиваются все другие различия, является измерение: индивидуализм-коллективизм. Результатом нашего исследования ценностных приоритетов, является последовательное и системное описание этих культур. Так, ключевым признаком и важной характеристикой турецкой культуры на множественных уровнях анализа является высококонтекстуальность и сильный коллективизм. Ключевым признаком украинской культуры является ее интровертность. Согласно исследованиям, украинцы не являются индивидуалистами, а занимают усредненное место (например, по итогам исследования Г. Хофтэде). Исходя из результатов нашего исследования, мы считаем целесообразным выделение двух осей ценностных типов двух культур: ориентация на коллективную сферу взаимоотношений (общество, группа) (турецкие сотрудники) и ориентация на личностную сферу взаимоотношений (любимый, ребенок) (украинские сотрудники). В том, что украинцы любят «малые группы» проявляется, в частности, и их интровертность. Из теории интровертивности К. Юнга следует, что украинец — человек «малых групп», в которые он непосредственно прорастает и в которых со знанием дела действует. «Семья, община для украинца значат гораздо больше, чем абстрактные группы единомышленников. В интровертированных обществах народ относительно спокойный, терпеливый, неагрессивный, миролюбивый. Упрямство, сдержанность, терпение и настойчивость, как отмечает О. Донченко, выделяли еще древних предков украинцев — восточных славян Киевской Руси».

Результатом сравнения средних значений ценностных типов по опроснику ценностей Ш. Шварца турецких и украинских сотрудников является следующее. Для украинских сотрудников самой важной является ценность доброты, мотивационная цель которой — благополучие людей, с которыми индивид находится в личных взаимоотношениях (любовь, дружба, быть полезным, ответственность, честность), это потребность в положительном взаимодействии, потребность в аффилиации. Для турецких сотрудников самой важной ценностью является универсализм (расширенное понятия доброты), мотивационная цель которой — понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Следовательно, общим для обеих культур мотивационный тип ценностей (по Ш. Шварцу) является доброта. По утверждению Ш. Шварца, эта ценность занимает первое место во многих культурах. Системное подтверждение этой тенденции мы имеем, например, и в анализе профессиональных ценностей. Из всех 38 ценностей как самые нужные для успешной работы в коллективе турецкие и украинские сотрудники одинаково выделили и поставили на высокие ранги, прежде всего высококонтрастные ценности, такие как: ответственность и честность. Последние входят в мотивационный тип доброты, согласно Ш. Шварца.

Следующий вывод из нашего исследования ценностных приоритетов касается этнопсихологических характеристик. Он состоит в том, что турецкие сотрудники предпочитают ценности Самовыражения, Самостоятельности и ориентированы на социальное взаимодействие (равенство между людьми, счастье других), на коллективную сферу взаимоотношений (коллектив, община). Украинские же сотрудники предпочитают ценности Выживания (материально обеспеченная жизнь, интересная работа, общественное признание). Исследование Ш. Шварца

показывает, что экономическая небезопасность приводит к увеличению значения веса статуса и ориентирует на личностную сферу взаимоотношений.

Сравнение средних значений инструментальных ценностей сотрудников обеих выборок, дает следующий результат. Турецкие сотрудники предпочитают такие ценности, как рационализм, широта взглядов, твердая воля (так называемые личностные и межличностные характеристики). Украинцы, в свою очередь, ориентируются на набор тех ценностей, которые отражают «поведенческие» характеристики: аккуратность, тщательность и жизнерадостность. После факторного анализа и перегруппировки инструментальных ценностей стало понятно, что для украинцев наиболее значимой оказалась группа: процессуальность. Она включает в себя ценности: аккуратность, воспитанность, являющиеся поведенческими характеристиками.

Следующая интересная этнокультурная характеристика заключается в следующем: как отмечает Инглегарт, определенные общества могут иметь различные культурные основания для правильного ответа на вопрос о том, как им живется. В нашем исследовании мы получили относительно устойчивую положительную тенденцию в ответах на вопросы о сферах жизнедеятельности турецких сотрудников и относительно отрицательную тенденцию в ответах украинских сотрудников о нормах субъективного благополучия.

Таким образом, получается, что турецкая культура относится к культурам, где жалобы относительно своего положения могут считаться несколько невежливыми, а украинская культура такая, где жалобы относительно своего положения могут считаться нормой. Как показал В. В. Кочетков, украинский/русский менталитет за экстенсивностью проявление чувств относится к пессимистическому, а турецкий, значит, скорее всего — к оптимистическому. Также в исследовании мы столкнулись с проблемой тенденциозности ответов. Турецкие сотрудники ставят крайние (завышенные) оценки в ответах анкеты, а украинцы, наоборот, по всем вопросам — усредненные, несколько сниженные оценки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом этнокультурных особенностей представителей разных этносов и исследованиям как именно обстоятельства жизни влияют на выбор ценностей. В будущем анализе ценностей, возможно, нужно будет больше пользоваться косвенными подходами, в частности, обращать внимание на то, что общество дает своим членам, какое поведение вознаграждается, а какое наказывается и т. п.

Мирошниченко А. В.

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЭТНОСА НА УКРАИНЕ

После распада СССР и исчезновения большого советского народа на территории новых независимых государств стала отчетливо просматриваться тенденция, связанная с ликвидацией национально-культурных признаков и традиций этносов и народностей, насильственной идентификацией согласно новой идеологии титульной нации. В погоне за политическими дивидендами руководящая элита, устанавливая новые знаковые средства выражения этноидеологии (сим-

волю, ритуалы, стереотипы и пр.), спровоцировала развитие одних и деградацию других этнических регионов и групп. В недалеком прошлом, в начале XX в., подобные процессы активно протекали в Европе и России. Показательным примером может служить судьба немецкого этноса.

На юге страны — в Малороссии и Новороссии кипел ассимиляционный котел народов, в котором варились русские, украинцы, греки, болгары, сербы, евреи, немцы и многие другие народы, северные части тоже подвергались миграционным процессам, но именно на фоне такого многообразия в России начинается появление так называемой «мобильной диаспоры».

Мобильная диаспора — этническая группа, живущая в многонациональном государстве (империи) и выполняющая некоторые специфические функции, которые доминирующая или титульная нация в силу ряда причин выполнить не может.

Такое определение мобильной диаспоры ввел американский ученый-демограф Армстронг [2]. Понятие *мобильная* диаспора, равно как и понятие *титульная нация* (т. е. определяющая название государства — *Авт.*), используются в исторических, социологических, демографических и других близких к ним научных исследованиях. Практически во всех империях, по определению являющихся многонациональными государствами, с древних времен и по настоящее время, можно найти этнос, подпадающий под определение мобильной диаспоры.

В течение почти двух веков, с момента завоевания Прибалтики и создания Российской империи, высшее офицерство, духовенство и представители администрации в основном были прибалтийскими немцами и составляли основу «мобильной немецкой диаспоры» в царской России. Приглашенные в XVII в. на государственную службу немцы-ученые и перемещенные для освоения незаселенных российских земель немцы-колонисты образовали довольно многочисленный немецкий этнос на территории Российской империи. Ассимиляционные процессы привели к тому, что немцы, жившие на территории Российской империи, стали называть себя «российскими немцами», что подтверждало их принадлежность к новой родине, но не отвергало предыдущую идентификацию с немецкими традициями, религией, происхождением, языком и др. Рассматривая вклад немецкого этноса в образование, науку, культуру, политическую и государственную сферы деятельности, возникает вопрос: почему в течение трех столетий вплоть до революции 1917 г. во всех этих областях было так сильно немецкое влияние, куда оно исчезло и как отразилось на психологическом состоянии нынешних немцев пребывание во враждебной среде?

Наличие у российских немцев стабильных, сформировавшихся в течении многих столетий хозяйственных навыков способствовало быстрому расцвету колоний. Однако у немцев, живших на территории современной Украины, модель хозяйствования оказалась ближе к американской (хозяин своего участка земли конкурирует с себе подобными за право стать капиталистом), чем к привычной прусской (помещик становится капиталистом, отпуская своих крепостных и нанимая батраков из бывших крепостных), в чем и был залог его успеха в южнорусских немецких колониях. Большую роль в укреплении западноевропейской цивилизации на Украине играли присущие переселенцам католическая, протестантская, евангелическо-лютеранская и меннонитская духовная этика и религиозная культура, веротерпимость и уважение к другим конфессиям, закрепленные в сознании столетиями европейских религиозных войн и, самое главное, дух капитализма.

Важнейшим элементом западной цивилизации являлась система всеобщего, хотя и начального церковного, школьного образования. Немецкие колонисты

принесли с собой и сохранили традиции средневекового гуманизма, на их средства была учреждена сеть приютов и лечебных заведений, в которых помощь получали больные независимо от их национальности и вероисповедания. Начиная с 60-х годов XIX в., жители территории современной Украины все более стали подражать немецким колонистам в ведении хозяйства, что никоим образом не означало утрату самобытных этнических признаков коренного населения. Это заимствование капиталистического опыта хозяйствования, особенно в сельском хозяйстве, способствовало экономическому развитию Украины. В XX в. жившие на Украине немцы вступили вместе со всем населением Юга России в обстановке экономического, социального и духовного подъема.

Однако начало Первой мировой войны и революции 1917 г. повлекли общий спад промышленного производства в Российской империи, перешедший в разруху после гражданской войны и отразившийся и на живших на Украине немцах, которых стали считать опорой царизма и «пособниками капитализма». Но, с точки зрения теории мобильной диаспоры, тогда и произошел переход руководящей роли от немецкой к мобильной еврейской диаспоре. Последующие социалистические преобразования, Вторая мировая война и послевоенная политика тоталитарного государства полностью изменили как социальный статус, так и психологическое состояние живших в СССР немцев.

Российские немцы, будучи приглашенными в Российскую империю в качестве земледельцев, учителей и ученых, прошли страшный путь до самой необразованной части населения СССР. При этом не поворачивается язык сказать «нации», так как в советский период долгие десятилетия немецкий этнос был лишен всех признаков нации, даже официально признанных советской пропагандой. Вся история живших в Российской империи и СССР немцев была запретной темой для нескольких поколений советских ученых, журналистов и писателей. К сожалению, после I, особенно после II мировых войн отношение к российским и советским немцам изменилось в худшую сторону, так как руководство страны культивировало разными способами неприязнь и даже вражду.

Сейчас этническое самосознание большей части представителей немцев Украины пребывает в состоянии внутреннего конфликта: с одной стороны, эти люди остро осознают свою этническую принадлежность, а с другой — в значительной мере утратили важные критерии этнической самоидентификации (язык, традиции и др.), оказавшись людьми без родины и национальности, решающими проблемы выживания [1].

Последствия ухудшения отношений России, а затем и СССР, и Германии в течение многих десятилетий в первую очередь испытывали на себе немцы, жившие как в Российской империи, так и в СССР. Как ни парадоксально, но немцы стали жертвой в СССР именно из-за наличия тех достоинств, ради которых они и были приглашены в Россию. Реальные исторические процессы опровергают теории о неизбежности стирания национально-культурных различий и формирования транснационального мирового сообщества, ведь этническое самосознание и этномобилизация являются важными факторами политической жизни, повышающими вероятность межэтнических напряжений и конфликтов на фоне этнической самореализации.

Литература

1. Кайгер В. И. Депрессивные проявления как показатели этнофункциональной дезадаптации немцев-переселенцев на Украине // Наука и образование. 2001. № 6. С. 20–23.

СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Работа по сохранению уникальных черт этнической культуры и созданию условий в образовательном пространстве для ее сохранения и развития способствует стабилизации межнациональных отношений в полиэтническом и мультикультурном социуме. Россия представляет собой полиэтническое пространство с множеством культур, которые постоянно пересекаются и взаимодействуют между собой.

В Волгоградской области проживает более 100 различных народов. Значительная часть ее территории в начале XX в. входила в состав области Войска Донского. Многие жители нашей области, так или иначе, идентифицируют себя с казачеством либо по этнокультурному, либо по социокультурному признаку. В этих условиях важнейшей задачей является — формирование гражданского согласия: сохранение духовного и исторического наследия российского казачества; воспитание уважения к отечественной истории; культурным ценностям и традициям народов, проживающих в нашем регионе. Казаки являлись сдерживающим фактором межэтнических конфликтов. Казачьи станицы намеренно селились таким образом, чтобы отделять, друг от друга веками кроваво-враждовавшие народности — именно казаки прекращали междоусобные войны между осетинами и ингушами, между горцами и ногайцами, между калмыками и киргизами, между казаками и башкирами. Необходимо, чтобы традиционная культура использовалась не как иллюстрация художественной деятельности, а как форма жизнедеятельности человека с ранних лет. Чтобы она стала основой его жизненных правил и норм поведения — в семье, в обществе, в быту. Казачество — это образ жизни, образ мысли, образ действия. Честь и доброе имя для казака дороже всего. В современных условиях, когда неблагоприятные семьи, подростковая наркомания и детская преступность стали явлением привычным, реализация регионального этнокультурного казачьего компонента в дошкольном воспитании убедительно доказывает, что формирование личности гражданина — патриота и своей малой Родины, и великого Отечества необходимо начинать с самых юных лет.

Важным моментом в работе является конструктивное взаимодействие дошкольного учреждения с семьями воспитанников, учреждениями дополнительного образования и учреждениями культуры, позволяющими расширить границы познания дошкольниками своей и других национальных культур и тем самым гармонизировать межнациональные отношения.

В народе говорится: «Нет дерева без корней, а дома без фундамента». Трудно построить будущее без знания исторических корней и опоры на опыт предшествующих поколений. Духовность надо воспитывать с самого раннего детства. Первым шагом в освоении общечеловеческих богатств мировой культуры, в формировании собственной личности является региональная культура. Она имеет и свое прочное наследие, и свои несомненные ценности. Дети должны

знать, что народная песня — основа основ, имеющая свою музыку, свои традиции, свой колорит. Когда же они познают народное пение, будут с любовью относиться к другой культуре. Познание ребенком региональной культуры начинается со знакомства с культурой родного села, города. И заключается в узнавании особенностей природного окружения, труда людей, народного творчества, достопримечательностей края. Нет ничего ближе, понятнее и роднее, чем изучение, принятие и укрепление традиций предков.

Сегодня эта тема актуальна и востребована. Именно поэтому в муниципальной образовательной организации — детском саду № 21 в 2003 г. создан кружок «Родничок». Детей знакомят с казачьей культурой, традиционными и обрядовыми праздниками. В кружке занимаются дети разных национальностей: русские, калмыки, татары, армяне, азербайджанцы и др. Ребенок любой национальности впитывает культуру той местности, где он родился и вырос. Приобщается к традициям общества, в котором живет и в дальнейшем передает ее своим детям.

Ежегодно в детском саду проводятся такие фольклорные праздники, как «Капустница», «Кузьминки», «Святки», «Рождество», «Масленица», «Сороки», «Посиделки», «Пасха», «Троица», особо чтимый казаками праздник «Егорий Храбрый», посвященный Георгию Победоносцу, день матери казачки. Мы знакомим детей с традициями, обрядами, предметами быта, казачьим диалектом, историей донского казачества; разучиваем песни, частушки, танцы. В детском саду создана соответствующая предметно-развивающая среда, сшиты детские и взрослые казачьи костюмы. Родители никогда не остаются в стороне и активно помогают проведению наших веселых праздников. Уже стало традицией в нашем детском саду «Солнышко» организовывать яркие мероприятия, выставки кукол — оберегов, которые изготавливают всей семьей к Рождественским праздникам, пасхальных открыток и яиц, изготовленных из самых разнообразных материалов. Каждую осень в детском саду проходит ярмарка с народным гулянием, в которой принимают участие все воспитанники детского сада, родители и сотрудники. Ведь это часть общей культуры, это наше наследие, и мы должны не только сохранить и познакомить с ним детей, но и передать его им, чтобы они в свою очередь передали его следующему поколению.

РАЗДЕЛ IV

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере образования

Marina P. Bonser

A THINKING TOOL FOR GLOBAL SUSTAINABILITY

Contemporary World is looking for solutions to overcome global problems and establish Sustainable Development for the benefit of our planet and the humanity. Overpopulation and pollution of the planet, poverty in Third World, energy crises, and many other problems concerning our whole planet need approaches and strategies for important solutions. Traditional methods of problem-solving are not effective on a planetary scale. Concept of Global Education became one of the approaches for solving global problems.

Global (or Global-Oriented, Universal, Holistic) Thinking is one of the basic concepts of Global Education. It was defined as an ability to think using the categories of whole planet, and to perceive the world as a system of systems and a system of multilevel interdependencies. I have enriched this concept with a new content, and now it is a functional knowledge anyone can use to develop effective strategies and solutions. It opens up a whole new level of Global Sustainability Education Theory. Sustainable Development intends to be in harmony with the environment and does not destroy its own pre-conditions and resources. Global Sustainability is a sustainability of the whole planet as a system.

Developing a motivation for maintaining a peaceful sustainable planet via Global Awareness is not enough for solving global problems. Developing thinking structures (habits) appeared to be more effective. I found that educational programs for multiple thinking abilities development (critical, creative, systems, etc.) are about two and a half times more effective for Global Thinking development than programs just for gaining Global Competency and Global Awareness. To have a program focused especially on the development of Global Thinking abilities is the most effective way to reach this goal. Besides that, Global Thinking development helps to develop a motivation and ethics because it brings deeper understanding of the importance of maintaining a peaceful sustainable planet.

I consider Global Thinking is a **Global Systems Thinking**. Systems Thinking focuses mainly on the exploration of connections between parts of a system, or connections between systems. Global Thinking, besides that, focuses on impacts of patterns of systems to the whole planet. A Systems Thinking approach is getting popular for developing sustainable strategies and making sustainable solutions for different systems in the world. Global Systems Thinking is a tool for Global Sustainability strategies and solutions. It can be applied to different global systems as continental and intercontinental weather patterns, forest growth or automobile industry on the whole planet, as well as to global concepts like history of society development on the planet or cross-cultural communication models. Certainly, Global Thinking development gives people ability for better understanding global components of their local problems.

I have explored the nature of Global Thinking, and found that it is a type of Creative Thinking which develops into Systems Thinking via operating with above mentioned

global systems and categories. On the base of this approach I found parameters (variable components) of Global Thinking: Integrity, Dynamics, and Alternativity. These are my definitions for them:

Integrity is a pattern of connections between parts of a system, between a system and other systems, and eventually of multilevel interconnectedness to the entire world.

Dynamics is a pattern of movements, changes, and continuous advances in the system's development via its inner potential, and via its interaction with other systems, including the entire world.

Alternativity is a pattern of choices in a system's development at each bifurcation point considering inner and outer factors. A bifurcation point is the point of instability in a system's development when a system may change its direction of development, often spontaneously and unpredictably, for instance the point when intense clouds can turn into a rain or can be taken apart by a strong wind.

I have proved in my research (2001–2004) that each of these parameters is essential, and this system of three parameters is complete. I calibrated these parameters by levels of their development and built up a Scale for the evaluation of Global Thinking levels. Each level of each parameter represents a certain type of worldview. Transitioning from one level to the next means transforming accumulation of information quantity into a new quality of understanding. It is like connecting pieces of puzzle; you will see the whole picture at some point when you have connected many of them.

I found that the higher level of the development of those parameters the more they become dependent upon each other. Eventually they become inseparable, and work as unified system of parameters: 'integrity-dynamics-alternativity'. Following Scale for the evaluation of Global Thinking illustrates 4 levels of each of the 3 parameters, and a common 5th level for the whole system of parameters.

THE EVALUATION SCALE FOR GLOBAL THINKING ©:

I	INTEGRITY (interconnectedness in space)
0	Different things and systems in the World are mostly not connected
1	Strong interconnections between different things and systems are recognized and taken into account
2	Lateral interconnections between different things and systems are recognized and taken into account
3	Multilevel interconnections between different things and systems are recognized and taken into account
4	The model of the Word becomes a whole System where all different things and systems have a certain place. Ability to see the design of interconnections between any systems and things
II	DYNAMICS (interconnectedness in time, interdependence)
0	Only physical movements and changes in the World are recognized and taken into account
1	Natural development of different things and Systems is recognized and taken into account
2	Development by material, energetic, and informational interaction between Systems is taken into account
3	Multilevel interdependences are taken into account
4	The model of the Word becomes a whole process of multiple levels and multiple speeds of development of all systems. Ability to see the evolving design of interdependences between any systems and things

III	ALTERNATIVITY (interconnectedness in cause; various visions of problems)
0	Only one function of a multifunctional object, one solution of a complicated problem is recognized and taken into account without considering the causes and effects of this solution
1	There are several options of solutions (can be considered with most obvious causes and effects)
2	There are different types of options of solutions (can be considered with systems of causes and effects)
3	Ability to find all alternative points in a solution, important in the context of the situation, and develop routs of possible solutions
4	Alternativity as a principle of World development, of development of all the World's systems and processes. Ability to discover the spectrum of options of solutions for any alternative point of a problem and design a reasonable path to the solution

The unification level of all tree parameters 'INTEGRITY — DYNAMICS — ALTERNATIVITY':

Perception of the world as a Holistic System: an alternative process with multilevel interdependences of all subjects, facts and processes; a clear vision of the pattern of strong and lateral interconnectedness of possible causes and effects of problems; spectrums of its possible solutions and their interdependence are taken into account. From this understanding, develops a responsibility of making solutions.

The level of Global Thinking can be found as the arithmetic mean of all three parameters (from 0 to 5). I consider Global Thinking as developed if it achieves the 3rd level because this is the lowest level when thinking begins to operate with systems, becomes Systems Thinking, which gives a person an ability to solve effectively large scale multilevel problems, including global problems.

I developed an Educational Technology for Global Thinking development upon this Scale, and I have it verified with hundreds of students from different high schools in Saint Petersburg, Russia. I taught Global Thinking workshops for teachers at Saint Petersburg State Academy of Advanced Teacher Education. Working as a Vice Principal for Experimental Curriculum Development at the Advanced School for Global Education # 631 in Saint Petersburg I organized and led Global Thinking competitions for high school students.

The goal of my courses is developing student's structure of thinking into a system of many interrelated types of thinking (logical, lateral, creative, critical, etc.). My students look for solutions to global and large scale problems in a series of practical tasks. During individual and team work they explore connections concerning environmental, social, economical and other aspects of life.

My courses can be beneficial for government and educational leaders, as well as for international and large national companies and organizations leaders. Please read more about courses, opportunities, and conditions for Global Thinking development at my website: [www. GlobalThinkingWorld.net](http://www.GlobalThinkingWorld.net). An official Abstract of my thesis in Russian can be found there also.

ИНСТРУМЕНТ МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Современный мир ищет способы преодоления глобальных проблем и развития на благо мира и человечества. Перенаселение и загрязнение окружающей

среды, бедность в странах третьего мира, энергетический кризис, а также многие другие проблемы, касающиеся всей планеты, нуждаются в подходах и стратегиях для принятия важных решений. Традиционные методы решения проблем оказываются неэффективными в планетарных масштабах. Концепция глобального образования стала одним из подходов к решению глобальных проблем.

Глобальное (глобально-ориентированное, универсальное, целостное) мышление является одним из базовых понятий глобального образования. Оно было определено как способность мыслить категориями мира, всей планеты, и осознавать мир как систему систем и систему многоуровневых взаимозависимостей. Я привнесла в это понятие новое содержание, и теперь это действующее знание, которое может быть использовано для развития эффективных стратегий и принятия решений. Это открывает совершенно новый уровень в теории глобального образования для мирового устойчивого развития. Устойчивым называется такое развитие системы, которое стремится быть в гармонии с окружающей средой и не разрушает свои собственные предпосылки и ресурсы. Глобальным устойчивым развитием называется устойчивое развитие всей планеты как системы.

Для решения глобальных проблем недостаточно развивать мотивацию для обеспечения мира во всем мире и устойчивого развития на планете с помощью глобального осознания. Развитие структур (привычек) мышления оказывается более эффективным. Образовательные программы для развития различных способностей мышления (критического, креативного, системного и т. д.) примерно в два с половиной раза более эффективны для развития глобального мышления, чем программы только для повышения глобальной грамотности и глобального сознания. Но самый эффективный способ достичь этой цели — это программа, которая специально предназначена для развития глобального мышления. Кроме того, развитие глобального мышления помогает развить мотивацию и этику, потому что приносит более глубокое понимание того, как важны мир и устойчивое развитие на нашей планете.

Я рассматриваю глобальное мышление как глобально-системное мышление. Системное мышление фокусируется в основном на исследовании связей между частями системы или связей между системами. Глобальное мышление, кроме этого, фокусируется на влиянии совокупностей этих систем на всю планету. Системный подход становится популярным для стратегий устойчивого развития и принятия устойчивых решений для разных систем в мире. Глобально-системное мышление — это инструмент для стратегий глобального устойчивого развития. Оно может быть применено к разным глобальным системам — таким, как общекоинтентальный и межконтинентальный прогноз погоды, рост леса или автомобильная промышленность на всей планете, так же как и к глобальным концепциям — таким, как история развития общества на планете или кросс-культурные модели общения. Разумеется, развитие глобального мышления дает возможность лучше понимать глобальные компоненты в локальных проблемах.

В результате исследования природы глобального мышления выяснилось, что это тип творческого мышления, которое становится системным в процессе оперирования с вышеописанными глобальными системами и категориями. С помощью этого подхода были найдены параметры (переменные компоненты) глобального мышления: целостность, динамичность и альтернативность.

Вот мои определения для них:

Целостность — это совокупность взаимосвязей всех частей в системе, взаимосвязей всей системы с другими системами, и в конечном итоге многоуровневых взаимосвязей системы со всем миром.

Динамичность — это совокупность движений, изменений, постоянных улучшений в развитии системы как с помощью внутреннего потенциала развития, так и с помощью взаимодействия с другими системами, включая весь мир.

Альтернативность — это совокупность выборов в развитии системы в каждой точке бифуркации с учетом внутренних и внешних факторов, влияющих на систему. Точкой бифуркации называется временное нестабильное состояние системы, когда система может изменить направление развития, часто спонтанно и непредсказуемо. Например, если облака сгустятся, может пойти дождь, а если их разгонит сильный ветер, то дождя не будет.

В моем исследовании (2001–2004) было доказано, что каждый из этих параметров необходим и система этих трех параметров достаточна для описания глобального мышления. С помощью градуирования данных параметров по уровням развития была составлена шкала для определения уровня глобального мышления. Каждый уровень каждого параметра представляет определенный тип мировоззрения. Переход с одного уровня на следующий означает трансформацию накопления количества информации в новое качество понимания. Это как соединение кусочков мозаики; с какого-то момента вся картина становится ясной, если соединить достаточно много ее частей.

Было определено, что чем выше уровень развития этих параметров, тем больше их взаимозависимость. В конце концов, они становятся неразделимыми и функционируют как объединенная система параметров. Шкала оценки глобального мышления иллюстрирует четыре уровня каждого из трех параметров и общий пятый уровень для всей системы параметров.

ШКАЛА ОЦЕНКИ ГЛОБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ©:

I	ЦЕЛОСТНОСТЬ (пространственная взаимосвязь явлений)
0	Мир делится на объекты и системы, в основном не связанные между собой
1	Учитываются близкие межпредметные связи и другие «сильные» связи
2	Учитываются дальние межпредметные связи и другие «слабые» связи
3	Учитываются многоуровневые взаимосвязи
4	Видение мира как целостной системы, где каждый объект и явление имеют свое место. Умение построить картину взаимосвязей между любыми заданными явлениями или объектами
II	ДИНАМИЧНОСТЬ (временная взаимосвязь — взаимозависимость; в противовес статичности, косности, стереотипности; включает лабильность, гибкость, диалогичность, рефлексивность)
0	Статическая картина мира, движение только физических объектов в пространстве-времени
1	Учет динамичности отдельных систем в процессе их внутреннего синергетического развития
2	Учет динамичности систем за счет взаимодействия их с другими; диалоговое взаимодействие, в т. ч. рефлексия
3	Учитываются многоуровневые взаимозависимости; взаимообусловленность развития взаимосвязей во времени
4	Видение мира как единого процесса разноуровневого и разноскоростного развития всех его систем. Умение построить картину взаимозависимостей между любыми заданными явлениями или объектам

III	АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ (причинная взаимосвязь; разностороннее видение проблемы)
0	Видение только одной функции многофункционального объекта; одного решения многозначной проблемы, призванного устранить проблему без учета ее причин и следствий принятого решения
1	Видение вариантов решений (возможно, с учетом ближних причин и следствий)
2	Видение спектра разноплановых альтернатив решения (возможно, с учетом ближних и дальних причин и следствий)
3	Умение выявить узловые точки альтернатив внутри процесса (возможно, по результатам анализа причин и (или) следствий; по актуальности для субъектов процесса и т. д.)
4	Видение альтернативности как общего принципа развития мира, всех его явлений и процессов. Умение увидеть спектр вариантов решений к любой узловой точке проблемы и обосновать свой выбор направления движения мысли к решению проблемы

5-й уровень системы параметров «ЦЕЛОСТНОСТЬ — ДИНАМИЧНОСТЬ — АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ».

Восприятие мира как единого целого с многоуровневыми взаимозависимостями всех объектов, явлений и процессов, видение картины взаимосвязей дальних и ближних причин возникающих проблем, спектров их возможных решений, учет картины ближних и дальних взаимозависимостей последствий этих решений, и, как следствие, сформированная ответственность за их принятие.

Уровень глобального мышления можно определить по среднему арифметическому (от 0 до 5). Глобальное мышление можно считать сформированным, если оно достигло третьего уровня, так как это самый низкий уровень, когда мышление начинает оперировать системами, становится системным, что позволяет человеку эффективно решать крупномасштабные и многоуровневые проблемы, в том числе глобальные.

На основе этой шкалы была разработана образовательная технология для развития глобального мышления, и она была проверена на сотнях учащихся старшей школы в Санкт-Петербурге. Я также проводила семинары по глобальному мышлению для учителей в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования. Работая заместителем директора по экспериментальной работе в гимназии глобального образования № 631 в Санкт-Петербурге, я организовывала и проводила соревнования по глобальному мышлению для старшеклассников.

Цель моих семинаров и курсов — развить способности мышления учащихся в систему взаимозависимых типов мышления — логического, креативного, критического, латерального и т. д. Решая практические задания, учащиеся ищут решения для глобальных и крупномасштабных проблем. В течение индивидуальной и коллективной работы они исследуют связи, касающиеся окружающей среды, социальных, экономических и других аспектов жизни.

Курсы по развитию глобального мышления будут полезны для руководящих работников в правительственных структурах, в образовании, в интернациональных и больших национальных компаниях и организациях. Подробнее о курсах, возможностях, а также об условиях развития глобального мышления можно прочитать на моем вебсайте на английском языке: [www. GlobalThinkingWorld.net](http://www.GlobalThinkingWorld.net). Там же можно прочитать автореферат моей диссертации на русском языке.

TEACHING STUDENTS REFLECTIVE PRACTICE

Данная работа посвящена одному из популярных приемов, используемых в обучении в Великобритании — рефлексии. Этот прием направлен на то, чтобы выявлять и анализировать свои сильные и слабые стороны и самостоятельно пытаться выработать стратегии, ведущие к самосовершенствованию. В работе представлена пошаговая модель ознакомления русскоязычных студентов с использованием рефлексии для повышения результативности обучения.

The idea of reflective practice is not new. It is derived from the philosophical concepts of Aristotle and Socrates formulated more than two thousand years ago. Nowadays reflection is an important attribute of many professionals. For example reflection on feeling plays a significant role in person-centred therapy and counselling. It helps clients identify the reasons for their different behaviour patterns and attitudes in order to find constructive coping strategies in particular difficult situation.

Reflective practice is a strong tool for students. The results of a survey, carried out by K. F. Osterman and R. B. Kottkamp (1994), showed that reflective practice has effects on specific areas of action; it increases confidence, introspection and enhance self-understanding. There are a number of different theories regarding reflective learning. They all link closely with everyday routine and existence. They encapsulate the ideas we have about how things should and do work (Osterman, Kottkamp, 1994). For example, 'common sense reflecting' deals with the thoughts that occur to us during daily experience and other events. Within this reflection it is necessary firstly to describe what happened to you, what others did when interacting with you and how you responded. Then, you describe your feelings. Despite the strong critical comments of this approach we have found it useful and therapeutic. In modern life it is vital to cope with negative emotions. However, using the aforementioned approach might not be enough for personal development and for improving particular skills in individual professional practice.

For developing learning skills it probably would be more relevant to use Kolb's four-stage model: 'Do it', 'Reflect on it', 'Read up on it' and 'Plan the next stage' (Cited Roley-Barentsen, Malthouse, 2011). The main advantage of the model is its structure and simplicity. It combines theory and practice and after every single cycle can help you to outline your improvement and plan for the next stage. The main 'thrust of this system is that you take responsibility for yourself. You think about what you have done and how you have done it, and you then read up about it to find more information and decide how you will do it differently on the next occasion, It has been suggested that the only person we really listen to is ourselves; here it is put into practice' (Roffey-Barentsen, Malthouse, 2011, p. 7).

Students' reflective practice as an important part of the learning process is common in many countries. In Russia students mostly focus on acquiring knowledge rather than on reflection on their personal development but it does not mean that reflective practice does not exist in this country. In order to find out attitudes towards reflective practice in Russia a survey was carried out in which 50 randomly selected adults took part. The results of the survey showed that about 83% of the participants understand the meaning of the term reflection, 46% used reflective practice on a regular basis but only 4% of participants do this in writing showing that this form of reflection is not popular in Russia. However according to Roffey-Barentsen and Malthouse (2011) sys-

tematic written reflective practice helps students and professionals to improve their learning, enhance problem-solving and decision making skills, become critical thinkers, acknowledge personal values, take their own advice, etc. Learning without reflection and analysing might take only a 'surface' approach aimed at memorising materials without climbing further up Bloom's (1956) taxonomy.

To introduce gradually to Russian students the main benefits of reflective practice a three-stage model has been created. Russian students are familiar with techniques to assess their learning outcome and to answer the question 'What I have learnt today?' but they do not generally reflect on their learning. Thus, for the first stage G. Monina designed a questionnaire which incorporates different questions about the learning process such as: 'What was the main idea of the session?', 'What information was the most important?' etc. and reflection on learning such as: 'How can you assess your participation in the session?' 'What do you think you could have done do better?' Etc. After every lecture students were asked to answer all the questions in writing. At the end of the course they said they had found this experience very useful in their learning process. It had helped them to identify and analyse their strength and weaknesses and plan for their future development.

The second and current stage involves introducing the students to a deeper level of reflection. First of all we direct them with their writing tasks and offer them a questionnaire in which they choose questions relevant to their thoughts and experience. Examples of the questions are as follows:

How can you describe your learning experience during the session (day)?

If you had any remarkable achievement during the session (day), what was it?

Was there anything that influenced you to make further improvement, development or changes? In what way? Etc.

After using these writing strategies the students will be prepared to study reflective learning models, for example Kolb's, and they can use their own style and strategy to describe and analyse their experience.

To sum up, for professionals and students 'structured reflection can provide a framework within which they can examine their strengths and weaknesses and identify strategies for improvement. In addition, professionals can use reflection as a bridge to help span what is often regarded as a chasm between the reality of their practice as teachers and the theoretical models and concepts put forward by academics who research education' (Huddleston, Unwin, 2002, p. 165). Through observation, reading, discussions, receiving feedback from the peers and teachers, thinking and applying new skills in practice students go up step by step to a higher level of self-awareness. K. F. Osterman and R. B. Kottkamp (1994, p. 1) suggested that 'reflective practice is a powerful approach to professional development. But it is much more. It is an integrated way of thinking and acting focused on learning and behavioural change; it is individuals working to improve organisations through improving themselves'.

References

1. Bloom, B. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. N. Y.: Longman.
2. Huddleston, P., Unwin L., (2002) *Teaching and Learning in Further Education* (2nd ed.). L. & N. Y: Routledge-Falmer.
3. Osterman, K. F., Kottkamp R. B. (1994) *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. L.: Corwin Press.
4. Roffey-Barentsen J., Malthouse R. (2011) *Reflective Practice in the Lifelong Learning Sector*. Tavistok: Learning Matters.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Одним из самых значимых процессов в современной России является переход к информационному обществу. Интернет является ключевой технологией информационной эпохи.

Информатизация и компьютеризация современного общества приобретает все более глобальные масштабы. По данным проекта «Интернет в России / Россия в Интернете», проводимого фондом «Общественное мнение», по количеству пользователей Интернета Россия обгоняет Австралию, Испанию, Италию, Францию, Великобританию и Бразилию, и занимает третье место в мире. В период с 2002 по 2010 г. число интернет-пользователей в России выросло с 8% (8,7 млн человек) до 40% (48 млн человек), а уровень суточной аудитории — с 2,1 млн до 23,9 млн человек. Таким образом, каждый третий житель России является пользователем Интернета, а каждый седьмой — посещает Интернет ежедневно.

Широкое внедрение информационных технологий в жизнь современного человека имеет как позитивные, так и негативные последствия. Отрицательными последствиями длительного использования информационных технологий являются сужение круга интересов, уход от реальности в виртуальный мир и развитие зависимости. Неуклонно растущая компьютеризация российского общества актуализирует проблему патологического использования Интернета.

По результатам опросов фонда «Общественное мнение» преобладающей группой пользователей Интернета в России являются молодые люди в возрасте от 16 до 24 лет. Данная группа составляет 52% от общего числа пользователей Интернета. Молодое поколение воспринимает Интернет как основное средство образования и личной коммуникации.

С одной стороны, увеличение количества пользователей Интернета студенческого возраста, разработка новых скоростных программ общения и виртуального взаимодействия, а с другой — отсутствие комплексных мер, включающих психологическую профилактику, привело к росту интернет-зависимости.

Исходя из актуальности данной тематики и широкой доступности компьютерных технологий, а также хрупкости подростковой психики **целью** исследования являлась оценка структуры характера, депрессивности, мотива принятия (отвержения) и пола у подростков с компьютерной зависимостью, а также обоснование рекомендаций по преодолению данной зависимости в процессе их психологического сопровождения.

Объект исследования — 81 подросток в возрасте 14–18 лет; из них 62 в основном не имели зависимости от компьютера и Интернета (время работы в неделю — 1,8 ч), а 19 проводили в нем около 18 ч в неделю. Отнесение к указанным группам осуществлялось на основании экспертных оценок (трех психологов и социального работника).

Методики исследования. Обследование проводилось по следующим методам:

1. Анкетирование для уточнения некоторых характеристик (пол, время пребывания в Интернете и за компьютером (часы в неделю), цель пребывания (прагматическая, развлекательная), наличие других увлечений и друзей).

2. Методика для оценки зависимости от компьютерных игр (А. В. Котлярова)
3. Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге (адаптация Т. И. Балашовой).

4. Методика исследования личности с помощью опросника FPI (модифицированная форма В)

5. Методика для оценки мотивов принятия и отвержения (Мехрабиани).

Полученные результаты исследования свидетельствуют о следующем.

1. Процент детей, увлеченных чтением книг, посещением кружков, музеев, театров очень низок, что же касается увлеченностью компьютерными играми, то они располагаются на первом месте (32%). Затем идет прослушивание музыки (которую зачастую также прослушивает на компьютере) (25%), прогулки с друзьями (22%), отдых (15%) и просмотр телевизора и DVD-дисков.

2. Мужской пол подростка, развлекательный мотив пребывания за компьютером и в Интернете (в основном для игр и навигации по www-ресурсам), наличие малого числа друзей и других увлечений являются способствующими факторами увлечения Интернетом, о чем свидетельствуют достоверные различия по данным показателям в полярных группах подростков по критерию проведения времени в интернет-ресурсах.

3. Подростки, проводящие меньше времени за компьютером, и в основном тратящие его на утилитарные цели, имеют достоверно более низкие показатели невротичности ($p < 0,05$), спонтанной агрессивности ($p < 0,05$), раздражительности ($p < 0,05$), застенчивости ($p < 0,05$), эмоциональной лабильности ($p < 0,05$), а также достоверно более высокий показатель открытости ($p < 0,05$).

4. Подростки, проводящие меньшее время за компьютером и в Интернете и не имеющие от него зависимости, имеют достоверно более низкий показатель депрессивности ($p < 0,05$) и достоверно более высокий показатель стремления к принятию ($p < 0,05$) по методике Мехрабиани.

5. Склонность к увеличению времени пребывания за компьютером у подростков имеет достоверно прямые умеренные связи с развлечением ($r = 0,4$, $p < 0,05$), депрессивностью ($r = 0,4$, $p < 0,05$), невротичностью ($r = 0,3$, $p < 0,05$), раздражительностью ($r = 0,3$, $p < 0,05$), интровертированностью ($r = 0,5$, $p < 0,01$) и страхом отвержения ($r = 0,3$, $p < 0,05$), а также обратные умеренные связи с увеличением круга увлечений ($r = -0,5$, $p < 0,01$), числом друзей ($r = -0,3$, $p < 0,05$), открытостью ($r = -0,3$, $p < 0,05$).

Полученные результаты исследования с большой долей уверенности позволяют утверждать, что по мере расширения кругозора, увеличения числа увлечений и близких друзей, открытости, общительности, снижения невротичности, раздражительности, боязни отвержения, повышении утилитарных мотивов использования информации из Интернета снижается время нахождения подростков за компьютером и их склонность к зависимости от нее.

Булохова М. А., Булохова Н. В.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социальный заказ и требования, предъявляемые к качеству современного образования, обуславливают необходимость работы ГДОУ, как в режиме функционирования, так и развития. Инновационные преобразования приобретают

системный характер, позволяя обеспечивать вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи. Инновационная деятельность становится требованием времени и необходимым условием эффективности работы ГДОУ. Ее специфика заключается в том, что объектом любой педагогической инициативы становятся дети, и ответственность при выборе нововведений в ГДОУ особенно высока. Поэтому, необходимыми условиями инноваций являются их научная обоснованность, серьезная подготовительная методическая и организационная работа.

Управление инновационными процессами в ГДОУ с учетом прогноза конечных результатов требует коллегиального обсуждения. При этом поставленные цели и задачи должны быть реалистичны и адаптированы к новым условиям, повышать уровень мотивации и стимулирования. Необходимым условием является контроль их исполнения.

Анализ деятельности показал, что образовательная и коррекционная работа ГДОУ полностью удовлетворяют запросам родителей. Для повышения культурного уровня, развития творческого потенциала была выбрана музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!».

Успешной реализации программы способствовали: расположение детского сада в историческом центре города, наличие созданного в ГДОУ музея народно- и декоративно-прикладного искусства, кадровый потенциал (наличие сотрудников, имеющих опыт работы по программе «Здравствуй, музей!»).

Многоуровневая музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!» разработана сотрудниками Российского центра музейной педагогики и детского творчества в сотрудничестве со специалистами «Института детства» РГПУ им. А. И. Герцена, рекомендована Комитетом по образованию для внедрения в дошкольных образовательных учреждениях и успешно реализуется в более чем 20 регионах России.

Программа включает шесть независимых (самостоятельных) разделов, каждый из которых разработан с учетом психологических особенностей возраста, и охватывает все звенья образовательного процесса, начиная с детского сада и заканчивая вузом.

На дошкольников ориентирован первый раздел программы — «Мы входим в мир прекрасного». По замыслу авторов, «ребенок через общение с музейной средой, должен приобрести навыки и умения: развитого визуального мышления, изложения и оценки самостоятельных суждений, интерпретации зрительных образов в условиях постоянно возрастающего потока визуальной информации, осмысления художественных достижений общества, творчески активного отношения к окружающему миру». Материал раздела построен на основе общепринятой государственной программы для детского сада и возможностях художественного музея. Он формирует основы визуального мышления и эстетического восприятия на базе наблюдения как природных, так и музейных объектов, что способствует развитию мыслительных процессов, речи ребенка, формированию творческих начал как в практике изобразительной деятельности, так и в общении с детьми, родителями, педагогами.

Успешность и действенность инновационной работы, влияющей на развитие дошкольного образовательного учреждения, зависят от ее актуальности, заинтересованности и профессиональной компетентности участников, системы методических и организационных мероприятий.

Важно и то, какие условия создает руководитель для организации и проведения инновационной деятельности в педагогическом коллективе.

Для успешной и эффективной инновационной деятельности ГДОУ необходимы следующие условия:

- системность в методической работе с педагогами по развитию их профессиональных навыков и умений в педагогической деятельности;
- наличие у педагога личного плана развития, который мобилизует его потенциальные способности;
- постоянный анализ успехов и достижений в работе педагогов и создание ситуаций успеха педагога, которые приводят к развитию его деловых качеств, появлению положительного мотива к совершенствованию себя и своего дела;
- создание творческой атмосферы и объединение усилий всего педагогического коллектива, направленных на построение образовательного пространства, где каждый ощущает свою значимость;
- установление добрых открытых отношений, при которых снимаются напряжения и страх быть не понятым, приветствуется обсуждение, а не отрицание альтернативных взглядов на ту или иную проблему;
- конструктивная проработка конфликтов;
- проведение открытых дискуссий по проблеме инновационной деятельности, где каждый высказывает собственную точку зрения, но решение принимается коллегиально.

Все вышеуказанное находит соответствующее отражение в планировании работы ГДОУ.

Вейц А. Э.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В последнее время очень большое значение придается интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в современное общество, для того, чтобы они могли вести полноценный образ жизни и чувствовать себя равноправными гражданами. Для обеспечения их интеграции необходимо уже с детства осуществлять комплексное сопровождение со стороны врачей, психологов, педагогов и их родителей.

Психологические проблемы являются как причиной, так и следствием психических нарушений. По результатам исследования, проведенного в г. Сумгаите, отсутствие навыков общения (57%), взаимодействие с руководством (39%), собственная неуверенность (37%) названы главными причинами стресса. В результате, мать, находящаяся в состоянии хронического стресса, срывается на окружающих, ребенок приобретает такие психологические проблемы, как тревожность, неуверенность в себе или, наоборот, агрессивность. Накопление отрицательных эмоций ведет у такого ребенка к неврозу — болезни невыраженных эмоций, развиваются характерные признаки невроза: энурез, тики, фобии и т. д. Ребенок страдает, прежде всего, психологически — чувствует себя ущемленным, не таким, как все, сторонится окружающих, в результате он еще больше замыкается в себе, черты тревожности заостряются, или, наоборот, он проявляет агрессию от собственного бессилия что-либо изменить. Возникает замкнутый круг. По результатам нашего исследования клинико-психологических особенностей детей с

неврозами выявлено, что такие дети склонны к интроверсии ($p < 0,030$), неустойчивы в интересах и редко доводят начатое до конца ($p < 0,05$), ответственность за поступки у них — минимальная, а зачастую вообще отсутствует ($p < 0,01$), они привыкли, что все решают за них, не осознают серьезности возложенных на них обязательств ($p < 0,01$) [1]. В силу вышеперечисленных особенностей эмоционального реагирования дети с неврозами часто остаются непонятым окружающими, конфликтуют с ними, у них отсутствуют коммуникативные навыки, им трудно адаптироваться в семье, садике, школе. Кроме того, дети, а также их родители, воспитатели и учителя не знают, как грамотно справиться со своими проблемами, в результате чего возникают конфликты.

Поэтому необходимо комплексное обследование таких детей в следующих направлениях:

- постоянное наблюдение врача-психоневролога, осуществляющего диагностику, лечение и предупреждение рецидива заболевания каждого ребенка, находящегося на учете в ПНД;
- психологическое консультирование детей с психическими проблемами с целью определения спектра психологических проблем;
- проведение коррекционных игр и упражнений и сеансов арт-терапии с этими детьми;
- систематическое проведение встреч с группой родителей детей, находящихся на учете в ПНД, с группой педагогов для обеспечения бесконфликтного общения их между собой, достижения их взаимопонимания;
- семейное консультирование.

Обучение детей справляться с собственными психологическими проблемами, уметь направлять их отрицательные эмоции в положительное русло — задача не менее важная, чем врачебное наблюдение [4]. Исходя из этого, в Сумгаите был проведен пилотный проект «Психологическое сопровождение детей с особенностями поведения и развития, их родителей, воспитателей и учителей».

Психологическое консультирование осуществлялось, в основном, по методикам, полученным на семинаре «Дети с особенностями поведения и развития. Основные направления психологической помощи» Г. Б. Мониной, а также по книгам ряда российских психологов [1–3].

Коррекция направлена на обучение методам борьбы со стрессом, релаксации и саморегуляции, повышения самооценки, снятия агрессивности, тревожности, обучению коммуникативным навыкам. Во время консультаций широко использовались диагностические плакаты из серии «Психологический инструментарий на каждый день», разработанные Г. Б. Мониной и Е. К. Лютовой-Робертс, их невербальная часть.

Коррекционные игры и упражнения проводились с детьми с проблемами гиперактивности, агрессивности, тревожности и аутизма [1; 4; 6; 8].

Во время сеансов арт-терапии, способствующей снятию напряжения и раскрытию творческих возможностей, дети слушали музыку, рассказывали о своих ассоциациях, изображали их на бумаге, показывали их в произвольном танце, создавали импровизированный оркестр, делали ритмические движения под музыку, изображая различных животных, людей разных профессий, свои чувства, разные эмоции и т. д. С успехом применялся метод «Арт-терапия шедеврами искусства» М. В. Элькина.

Для достижения положительного эффекта необходимо проводить работу не только с детьми, но и их родителями и педагогами. По результатам исследования матерей детей с неврозами по методу А. Я. Варги и В. В. Столина было выявлено,

что на проявление эмоциональных нарушений у этих детей оказывают влияние такие негативные психо — социальные факторы, как недостаточное принятие ребенка (26,6%), чрезмерный контроль за действиями ребенка (4,1%), недооценивание ребенка как личность (1,6%), отсутствие веры в него (4,7%) — $p < 0,01$. Результаты опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса показали, что в семьях у матерей детей с неврозами преобладает воспитание по типу потворствующей гиперпротекции (76%), т. е. ребенок находится в центре внимания семьи, стремящейся к максимальному удовлетворению его потребностей, воспитание является смыслом жизни таких матерей. Также у мам этих детей наблюдаются высокие баллы по шкале «Фобия утраты ребенка» (ФУ) — 52%, т. е. у таких мам еще свежи воспоминания о прошлых, даже отдаленных переживаниях, связанных с последствиями перинатальной патологии у их детей. Высокие баллы по шкале «Расширение сферы родительских чувств» (РРЧ) — 47% указывают на нарушенные супружеские отношения между родителями, по шкале «Воспитательная неуверенность» (ВН) — 50% означают, что родитель «идет на поводу» у ребенка, непоследователен в своих поступках, в системе наказаний и поощрений.

Работа с родителями этих детей предусматривает разъяснение отрицательно-го влияния сформировавшегося типа семейного воспитания на психику ребенка, убеждение в необходимости изменить отношение к ребенку, посмотреть на него другими глазами, поверить в него, принять его таким, какой он есть, дать ему возможность проявить свою самостоятельность, показать, на что он способен, помочь ему почувствовать себя личностью [5; 7], а также — коррекцию семейных отношений путем проведения индивидуальной и семейной психотерапии [9].

На основе этого с родителями проводились регулярные встречи, на которых их знакомили со стилями воспитания, с психическими и психологическими нарушениями их детей и методами их коррекции, обучали их справляться с собственным стрессом и другими психологическими проблемами, а также навыкам коммуникации и многому другому.

Работа с педагогами предусматривала ознакомление их с видами психических и психологических проблем, встречающихся у их воспитанников и методами их коррекции, обучение тактике поведения на занятиях с такими детьми, а также тактике общения с их родителями.

В результате проведенной работы:

- дети с психическими нарушениями находятся под постоянным наблюдением врача, что позволяет уменьшить количество обострений и продлить ремиссию;
- дети стали более увереннее в себе, могут самостоятельно справиться с некоторыми своими психологическими проблемами, увидели, что они — не одиноки, что можно объединиться с товарищами со сходными нарушениями и вместе решить свои проблемы;
- происходит терапия творческим самовыражением, что способствует гармонизации внутреннего состояния детей;
- их родители теперь хорошо информированы о болезни своих детей, могут адекватно реагировать на возможные реакции, обусловленные болезнью, знают, как предупредить рецидив, какую коррекцию провести, могут справляться со своими проблемами и могут помочь в решении проблем своих детей;
- педагоги также получили информацию о болезни своих подопечных и возможных реакциях и последствиях. Они могут оказывать необходимую по-

мощь при внезапном обострении болезни своих подопечных, а также проводить грамотную коррекцию их психологических проблем и регулировать психологический климат класса или детсадовской группы. В свою очередь, они научились бесконфликтно взаимодействовать с родителями этих детей для достижения их эффективного комплексного сопровождения.

Наш проект является первым в Азербайджане по проведению комплексного сопровождения детей, имеющих психические нарушения, по российским методикам. Надеемся на дальнейшие контакты с российскими коллегами!

Литература

1. *Бреслав Г. Э.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб.: Речь, 2007. 138 с.
2. *Головей Л. А.* Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 694 с.
3. *Лютова Е. К., Моница Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2007. 190 с.
4. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. М., 2003.
5. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006. 150 с.
6. *Миланчиц Ю. М.* Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
7. *Монина Г. Б., Лютова Е. К.* Коммуникативный тренинг. СПб.: Речь, 2007. 224с.
8. *Набойкина Е. Л.* Сказки и игры с особым ребенком. СПб.: Речь, 2006. 140 с.
9. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицикс В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 2000.

Волокитина А. Ю., Шишкина В. Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЗНАЧИМЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕРЕХОДА В ШКОЛУ

Важным фактором развития личности ребенка является благополучие окружающей его системы. Очень значимым для ребенка является при переходе из одного социального статуса в другой эмоциональный комфорт и участие близких. Именно поэтому мы разработали программу «Дорога к успеху», направленную на формирование мотивационной готовности к школьному обучению дошкольников, профилактику дезадаптации учащихся начальной школы через организацию совместной деятельности воспитанников детского сада и учащихся гимназии.

В настоящее время проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования в рамках Федеральных Государственных требований является одной из самых актуальных. Первоочередная задача приоритетного национального проекта «Образование» — ориентация на инновационный путь развития, стимулирующий систему образования к движению вперед. Для общества в целом вопрос значимости преемственности дошкольного и школьного образования является механизмом расширения его профессионального и куль-

турного потенциала, важным условием в сфере образования и решения задач современности, способом сохранения общечеловеческих ценностей.

Дошкольное и начальное образование — единый развивающий мир. Выдающийся детский психолог Д. Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства дошкольного и младшего возраста. Ученый считал, что «дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве».

Программа, направленная на формирование мотивационной готовности к обучению в школе дошкольников, начала реализовываться в ДОО с 2005 г. Была составлена учебная программа по формированию у старших дошкольников познавательных интересов и повышения уровня учебной мотивации, которая была согласована зав. кафедрой психологии СПбАППО, доктором психологических наук А. К. Колеченко и одобрена доцентом кафедры психологии СПбАППО И. Н. Агафоновой.

Программа состоит из двух блоков:

1. Познавательный — повышение познавательной активности ребенка.
2. Мотивационный — повышение уровня учебной мотивации детей и профилактики дезадаптации.

С 2006 г. началось плодотворное сотрудничество детского сада № 95 с гимназией № 363, в результате чего мотивационный блок программы был расширен за счет составления плана совместных мероприятий.

Данный проект рассчитан на воспитанников подготовительной группы детского сада, учащихся школы, родителей, педагогов образовательных учреждений и практических психологов.

Социальная значимость данного проекта выражается, прежде всего, в том, что затрагивает всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов. Возникает необходимость поиска единых концептуальных основ взаимодействия специалистов образовательных учреждений и согласованности проводимых ими мероприятий по преемственности в работе с детьми дошкольного и школьного возраста.

Научная значимость проекта основывается на мнении многих ведущих отечественных психологов: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой. Л. С. Выготский не отрывал период школьного обучения от предыдущего этапа развития. Именно в дошкольный период формируются предпосылки для обучения в школе. Д. Б. Эльконин указывал, что дошкольники и младшие школьники «мало чем отличаются между собой». «Самое интересное» заключается в том, что ученики начальных классов не могут окончательно отойти от игровой деятельности, поэтому считается, что дети дошкольного и младшего школьного возраста принадлежат к единому периоду — детство. «При формировании мотивации следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на ее реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте» — отмечает А. К. Маркова. Именно эти идеи мы реализуем в нашем проекте.

Данный проект в области практической детской психологии и практики развития мотивационной сферы ребенка имеет большое прикладное значение. Чтобы подготовить ребенка к школе, требуется серьезная работа специалистов детского сада, родителей и педагогов школы. Причем эта работа не может огра-

ничиваться только обучением читать, писать, считать. От того, как ребенок подготовлен к школьной жизни всем предшествующим периодом развития, будет зависеть успешность его адаптации, вхождение в режим школьной жизни, учебные успехи, психологическое самочувствие. В результате реализации нашего проекта, переход ребенка из дошкольного учреждения в школу происходит успешно.

Таким образом, год от года наша работа расширяется. Цель данного проекта заключается в формировании мотивационной готовности дошкольников, профилактики дезадаптации учащихся начальной школы через организацию совместной деятельности воспитанников детского сада и учащихся гимназии.

Данный проект имеет высокую позитивную результативность. Динамика ее изменения отслеживается при помощи методики Т. Д. Марцинковской «Определение уровня сформированности мотивационной готовности к школе». На начало учебного года уровень сформированности мотивационной готовности у дошкольников составлял — 44%, а на конец года — 89%. По отзывам педагогов школы, адаптация первоклассников, участвовавших в проекте, проходила более успешно. К положительным результатам можно отнести и то, что благодаря участию в проекте у учеников среднего звена (5-6 классы) повышается личностная зрелость. А также после реализации проекта мы получаем многочисленные положительные отзывы родителей и педагогов.

Мы считаем, что работа в данном направлении имеет большое значение для развития психологии:

1. Просветительская работа, пропаганда важности развития мотивационной сферы и профилактики дезадаптации первоклассников.
2. Повышение статуса педагога-психолога среди родителей, детей и педагогов образовательных учреждений.
3. Для расширения возможностей практической психологии данный опыт работы рекомендовано внедрять во всех дошкольных учреждениях.

Давыдова О. В.

АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМ РАНЖИРОВАНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В современном мире оценка государства, наряду с другими факторами, определяется качеством человеческого капитала. Один из важнейших критериев человеческого капитала — качество образования, которое во многом предопределяется позициями ведущих национальных университетов на международном уровне. Вместе с тем позиции ведущих национальных университетов на мировом рынке образовательных услуг влияют на международную оценку государства. Понятно, что объективная оценка таких позиций крайне важна, ибо дает представление не только об образовании, но и в более широком контексте — об экономике, качестве политической системы, а в целом — о состоянии национальной безопасности.

Рассмотрим возможные варианты классификации рейтингов вузов [1].

Рейтинги вузов могут классифицироваться по **типам ранжирования**:

- Рейтинги с начислением единого итогового балла — их применяют для ранжирования вузов в целом. Это очень распространенный подход, наиболее

удачными примерами его применения могут послужить рейтинги U. S. News and World Report (США) и журнала «Перспективы» (Польша).

- Рейтинги вузов по конкретным дисциплинам, программам обучения или по отдельным предметам — в этом случае ранжированию подвергаются не вузы, а предлагаемые ими отдельные программы или обучение определенным предметам. Такие рейтинги готовят журналы «Перспективы» (Польша), «Штерн» (Германия), «Бизнес уик», «Файнэншл Таймс» (Великобритания) и многие другие.

- Рейтинги с комбинированным подходом в ранжировании. В данном случае присутствуют свои, особенные методы рейтингов/таблиц лиг, которые невозможно объединить в единый тип.

Возможна классификация по группировке вузов в рейтинге:

- Порядковый. В этом случае вузам присваиваются порядковые номера, и они располагаются в рейтинге в соответствии с этими номерами. Такой подход применяют в «Приложении по высшему образованию» к газете «Таймс», рейтинги DAAD в Германии и др.

- Кластерный (группировка вузов по рейтингу). Например, рейтинг «Штерн» (Германия) объединяет ранжируемые вузы в три группы — лучшую, среднюю и худшую.

- Комбинированный. Каждому вузу присваивается количественная оценка, но данные публикуются только по определенному числу лучших вузов. Этот вариант представляет своего рода гибрид двух первых. Такой подход применяет «Рекрут» (Япония), где в рейтинг по каждому показателю включаются только 50 лучших вузов. Возможны и другие комбинации.

Также важна классификация вузов по **источникам данных**:

- По имеющимся данным (например, содержащимся в опубликованных отчетах вузов).

- По собранным данным (анкетирование студентов, профессорско-преподавательского состава, работодателей, выпускников).

Итак, наиболее распространенная точка зрения, что рейтинг — это расположение в определенном порядке группы объектов, оцененных по различным критериям. Использование различных критериев позволяет всесторонне оценить объекты и расположить их по порядку — от лучшего к худшему.

Однако при составлении рейтинга необходимо четко представлять себе, для кого он предназначен. Именно целевая аудитория в конечном итоге определяет желательный вид рейтинга и способ представления результатов. Выбор показателей имеет решающее значение при подготовке рейтинга. При этом важно понимать, что пригодность показателей во многом зависит от специфики национальной системы образования. Поэтому в одном случае определенный показатель может быть исключительно важным, но в другом оказывается практически бессмысленным.

Наиболее известные национальные рейтинги

- *Рейтинги журнала US News&World Report*, публикуемые с 1983 г. Это наиболее авторитетные рейтинги, публикуемые в США. Методология в том, что взято 6 показателей, чтобы сформировать международный рейтинг институтов. Из которых 40% — это академическая репутация (глобальное исследование), 10% — оценка работодателя (глобальное исследование), 20% — цитирование факультета (по базе данных SciVerse Scopus), 20% — соотношение студентов и факультетов, 5% — доля международных студентов, 5% — доля международных факультетов.

- *The Center for Measuring University Performance* (Центр измерения результатов деятельности университетов). Один из основных проектов Центра — со-

ставление рейтинга американских исследовательских университетов. На сайте представлены ежегодные отчеты, публикуемые Центром, начиная с 2000 г. Центр выделяет лучшие американские исследовательские университеты по 9 факторам: общее количество исследований, федеральные научные исследования, активы фонда, ежегодные присуждения, членство в Национальной Академии, достижения факультетов, гранты на докторантуру, постдокторальные учебные кредиты и среднестатистический показатель по тесту SAT Scores.

- *Students Review: Dynamic University & College Rankings* (Студенческий обзор: Динамический рейтинг университетов и колледжей). Основная целевая аудитория этого портала — абитуриенты и студенты американских вузов. Он работает с 2000 г. Рейтинги составляются на основании данных опросов студентов.

- *CHE Hochschulranking* — рейтинги, составляемые Центром развития высшего образования в Германии. Это достаточно авторитетные рейтинги, при их составлении оценивается большое количество показателей. Они ориентированы на оценку специальностей, а не вуза в целом.

- *Guardian* — одна из старейших газет в Англии с точки зрения публикации рейтингов. Результаты исследований нацелены на абитуриентов, желающих получить высшее образование в Англии, Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии.

- Рейтинг канадского журнала *Maclean's* — один из рейтингов, который составляет СМИ. Методика рейтинга ориентирована на сбор статистических показателей. В 2011 г. рейтинг вышел уже в 20-й раз.

Хочется представить также и известные российские рейтинги:

- Независимое рейтинговое агентство «*РейтОП*».

- Рейтинг реального трудоустройства выпускников *SuperJob.ru*.

Для построения этого рейтинга источником информации служит крупнейшая в России база данных резюме SuperJob.ru, насчитывающая более миллиона резюме российских специалистов. Информационная база портала содержит в себе сведения о выпускниках большинства высших учебных заведений России практически всех профессий, существующих на современном этапе развития рынка труда. Две трети всей базы составляют резюме специалистов, имеющих законченное высшее образование. Рейтинг представляет из себя совокупность независимых рейтингов по отдельным сегментам, раскрывающим картину трудоустройства и качества образования выпускников высших учебных заведений: рейтинг занятости по специальности; рейтинг средних зарплат выпускников вузов, работающих по специальности; рейтинг средних зарплат выпускников вузов, работающих не по специальности; индекс вариации зарплат выпускников вузов при смене специальности.

Целевой группой рейтинга являются будущие абитуриенты и их родители.

- *Студенческий рейтинг вузов России*.

Необходимо отметить и европейскую (многомерную) систему оценки университетов.

Ее суть заключается в том, чтобы сравнивать только учреждения, которые похожи и сопоставимы с точки зрения их задач и структуры.

U-Map Lifelong Learning Program — результат этого проекта.

Каждый университет рассматривается в разрезе 25 ключевых индикаторов, которые группируются в 6 направлений. Все виды деятельности вуза трансформируются в картинку. Это позволяет увидеть объемно ранжирование по разным признакам.

Рассматривая рейтинг, важно понимать, что все рейтинговые системы в той или иной степени субъективны, что в рейтинговых системах не учитывается разная масштабность университетов, хотя по основным факторам, учитываемым в рейтинге в каждом из них, деятельность может вестись.

Сложность заключается еще и в том, что значимость признаков динамична и подвержена фактору времени. Отсюда ясно, что требование объективной оценки каждого признака весьма сложно и проблематично.

Научно-технический прогресс не стоит на месте, он развивается, и вместе с ним изменяются количественные и качественные значения всех факторов, влияющих на образовательный процесс.

Следовательно, при решении задачи ранжирования можно оперировать только понятием значимость того или иного признака на сегодня, так как на завтра ценность факторов может измениться.

Литература

1. Национальный рейтинг университетов (Интерфакс). [Электронный ресурс]. URL: <http://univer-rating.ru/txt.asp?rbr=48> (дата обращения: 20.11.2011) и др. сайты представленных рейтинговых систем.

Дмитриев М. Г., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Ильичева Ю. Н.

ВОСПИТАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Основой развития любого общества является социализация как процесс взаимодействия общества и индивида, в ходе которого общество передает, а индивид усваивает и преобразует нормы, ценности и образцы поведения. Воспроизводство социальности происходит в диалектическом единстве традиций и инноваций. Их соотношение обусловлено реалиями исторического, культурного, политического и социально-экономического развития. Активное воздействие на социальное становление подрастающего поколения, придание позитивной направленности ее социализационным практикам – важнейшее условие устойчивости и поступательного развития общества, во многом определяется процессом воспитания.

Интерес исследователей к воспитанию подростков является традиционным в истории науки и цивилизации, так как данная проблема тесно переплетается с проблемой социальной адаптации молодежи, которая является фактором стабильности общества и его развития. Перспективы страны в большей степени зависят от уровня воспитания, социализации и образованности сегодняшних подростков.

Структура воспитания. В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие стадии преемственности воспитания:

- 1) дотрудовая, включающая период жизни человека до начала трудовой деятельности;
- 2) трудовая стадия охватывает период зрелости человека. Именно в труде закладываются основные базисные ценности, формируется самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности;
- 3) послетрудовая стадия наступает в пожилом возрасте и знаменует прекращение трудовой деятельности.

Одной из основных функций воспитания является формирование личности, адекватно отражающей социальную ситуацию и способной взять на себя решение наиболее важных общественно значимых задач, а также эстафировать свою духовность живущим в этом же обществе, стране, семье и в едином цивилизационном пространстве.

Сущностный смысл воспитания раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация.

В зависимости от степени интеграции с личностью прививаемых идей выделяют: 1) целенаправленный конформизм, когда приспособливающийся человек знает, как он должен действовать, как вести себя, но внешне соглашаясь с требованиями социальной среды, продолжает придерживаться своей системы ценностей (А. Маслоу); 2) взаимная терпимость, при которой взаимодействующие субъекты проявляют взаимнуюнисходительность к ценностям и формам поведения друг друга (Я. Щепаньский); 3) аккомодация как наиболее распространенная форма социальной адаптации возникает на основе терпимости и проявляется во взаимных уступках, что означает признание человеком ценностей социальной среды и признание средой индивидуальных особенностей человека (Я. Щепаньский); 4) ассимиляция, или полное приспособление, когда человек полностью отказывается от своих прежних ценностей и принимает систему ценностей новой среды (Ж. Пиаже).

Механизмы реализации воспитания. Выделяют два «плана» воспитания: филогенетический, объясняющий пути и механизмы формирования родовых свойств человека, и онтогенетический, объясняющий процесс становления личности в ходе индивидуального развития. Онтогенетическое воспитание представляет собой процессы интериоризации (перенос общественных представлений в сознание отдельного человека, переход внешних практических действий в умственный план) социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также процессы экстериоризации (вынесение вовне результатов умственных действий), осуществляемые в процессе индивидуальной жизнедеятельности.

Еще в 30-е годы Л. С. Выготский говорил о воспитании как о преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения, как об интериоризации или присвоении индивидом общественного опыта, культурных знаков (культурно-историческая концепция развития высших психических функций). Согласно Л. С. Выготскому, переход от низших психических функций к высшим есть присвоение культуры индивидом. Источник этого процесса — в социальных отношениях, взаимодействии ребенка и взрослого. Воспитание практически тождественно «окультуриванию» как присвоению социального опыта ребенка через взаимодействие с носителем этого опыта. За всеми высшими функциями личности стоят социальные или реальные отношения.

Воспитание и коллектив. Непременным условием воспитания ребенка является его общение в коллективе. Общество сверстников — это совокупность различных малых групп.

Стереотипы поведения, особенностей языка в малых группах складываются под влиянием больших социальных групп. Психологи выделяют в детских и подростковых группах функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками. Функционально-ролевые отношения зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действий в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. Основная функция эмоционально-оценочных отношений в

детской и подростковой группе — осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. Личностно-смысловые отношения — это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает личностный смысл для других сверстников. При этом другие начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют.

Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, характеризуются возрастной динамикой. Так, дошкольники в играх и в реальной жизни, общаясь со сверстниками, воспроизводят отношения взрослых, реализуют нормы и ценности, усвоенные в общении со взрослыми. Основания для межличностных отношений у младших школьников иные: предпочтения в выборе товарищей определяются в наибольшей степени успехами в учебе, при этом ориентир делается на мнение учителя, появляются первые признаки взаимоотношений по интересам, что служит основой формирования неформальных групп. Для подростков наиболее важным в межличностных отношениях становится соответствие ожиданиям. Именно поэтому неформальные группы, объединенные общностью интересов и взаимными симпатиями, для подростка приобретают особую притягательность. Выявление этой референтной группы помогает понять, кто оказывает наибольшее влияние на психологический климат класса. Опора на авторитет «значимого круга общения» усиливает эффект целенаправленного воспитания.

Дмитриев М. Г., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Ильичева Ю. Н.

ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В последнее время тема агрессии стала весьма популярной в мировой гуманитарной науке. Агрессия присутствует в самых разнообразных формах человеческого существования. В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение». При этом под самой агрессией понимается преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, или животному, а под агрессивностью — готовность реализовать данный тип поведения.

Однако на сегодняшний день, не смотря на резко возросший интерес к исследованию агрессивности человека, все еще остаются малоизученными вопросы, касающиеся проблем частного характера, касающихся изучения агрессивных тенденций на конкретных участках работы, ее коррекции и профилактики.

Особенно это актуально по отношению к подросткам с противоправным поведением, так как одним из важнейших факторов, формирующих агрессивность как черту характера, является неблагоприятное (агрессивное) социальное окружение.

Исходя из распространенности данного явления и большого его социального значения, нами была предпринята попытка определить агрессивность у подростков с противоправным поведением и обосновать некоторые направления профилактики и коррекции данного типа дезадаптивного поведения.

Для достижения данной цели было обследовано 128 подростков с противоправным поведением в возрасте 15–17 лет для определения уровня агрессии у них и последующего проведения коррекционных мероприятий. Для получения

данных об агрессивности у обследуемого контингента использовалась методика А. Басса — А. Дарки. Затем с обследуемыми проводилась коррекционная работа в виде тренинга.

При этом была выявлена следующая картина. Оказалось, что до проведения коррекционных мероприятий готовность подростков с противоправным поведением к проявлениям различных видов агрессии была следующая: физическая агрессия — 25%, косвенная агрессия — 12%, раздражительность — 32%, негативизм — 51%, обида — 29%, подозрительность — 26%, вербальная агрессия — 39%, вина — 15%, агрессивность — 31%, враждебность — 25%. В то же время, после проведения коррекционных мероприятий были отмечены определенные изменения по готовности реализовать агрессию в следующем виде: физическая агрессия — 14%, косвенная агрессия — 10%, раздражительность — 22%, негативизм — 30%, обида — 20%, подозрительность — 16%, вербальная агрессия — 30%, вина — 10%, агрессивность — 28%, враждебность — 20%

То есть после коррекционных мероприятий у подростков с противоправным поведением наблюдалось существенное снижение агрессивных тенденций; при этом наиболее сильно снижалась относительная представленность физической агрессии, раздражительности, негативизма, подозрительности, вербальной агрессии и вины; по остальным шкалам изменения были минимальными. Такая картина, на наш взгляд, объясняется тем, что существенно уменьшились те виды агрессии, которые были наиболее широко представлены, а остальные были и так не слишком распространены.

Также подростки с противоправным поведением после проведения с ними коррекционных мероприятий стали менее склонны к использованию физической силы против другого лица, у них снизилась готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость), уменьшилась тенденция к оппозиционной манере в поведении, они стали более критично относиться к своим действиям и стремиться контролировать свое поведение, у них уменьшились подозрительность, а также самообвинительные тенденции (вина, никчемность, угрызания совести), они стали менее агрессивны и враждебны в целом, о чем свидетельствуют достоверные различия по шкалам методики А. Басса — А. Дарки.

Следовательно, уровень агрессивности и ее разновидности существенно зависят от коррекционных мероприятий, что следует учитывать при организации такого рода работы с указанным контингентом.

Дранищева Э. И.

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ ПСИХОЛОГА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

В поисках «психологических» резервов управления сложным процессом формирования человека, очевидно, пришло время активизировать и глубже изучать направление, связанное с речью человека и, в частности, пробовать искать эти резервы применительно к аспектам работы школьного психолога с трудно-воспитуемыми подростками.

Цель исследования — анализ речевого взаимодействия школьного психолога с трудновоспитуемым подростком для выявления и изучения особенностей

речи школьного психолога и путей оптимизации диалога. Предмет исследования — особенности речевого общения школьного психолога с трудновоспитуемым подростком как фактор, влияющий на качество их взаимопонимания. Материал исследования: речевое взаимодействие психолога и подростка в виде расшифровки протоколов интервью исследователя с психологами. Было проведено изучение работы 6 психологов с большим опытом практической работы, пользующиеся авторитетом среди коллег по работе и среди учащихся, работающих в школах, воспитательно-трудовой колонии. Анализировалось использование ими средств речевой деятельности в процессе их работы с подростками. Проведение анкетирования 141 студента первокурсника (бывших учащихся школ) киевских высших учебных заведений. Ретроспективно изучались стиль и особенности речи школьных психологов (141 анкета). Выбор бывшими школьниками речевых характеристик психолога осуществлялся на основе предлагаемого списка характеристик речи.

Когда два года назад трудновоспитуемые подростки учились в школе вместе с анкетлируемыми сейчас «студентами» (которые тогда были их ровесниками-подростками), то и педагоги, и все эти одноклассники из 141 различных школ, заполнившие анкеты, считали этих изучаемых подростков «трудными». Итак, психологический портрет трудновоспитуемых подростков и психологов, работавших с ними, воспроизводят их одноклассники — социальная норма, которых мы в данном исследовании называем «бывшие ученики» или «студенты» соответственно их теперешнему социальному статусу.

Анализ полученного материала. Анализ анкет дал характеристику речи психолога. 69% учащихся охарактеризовали ее как спокойную, 63% как понятную, 55% как доброжелательную. 38% опрошенных отметили выразительность, 43,5% четкость речи психолога.

Отрицательные черты речи в диалоге «психолог — трудный подросток».

1. Громкая речь. Роль степени громкости речи. Значение степени громкости речи в общении школьного психолога с подростками отметили 26 человек из 141, или 18,6% опрошенных. При этом имелась в виду степень громкости речи в значении показателя атмосферы общения психолога и трудного подростка.

У педагогов с большим стажем педагогической работы, совмещающих преподавание своего предмета с обязанностями школьного психолога, нередко сохраняется навык громкой речи, приобретенный за многие годы преподавания в школе. Громкая речь, ставшая для такого педагога привычкой, нередко становится помехой в его деятельности психолога.

Сама природа психологического консультирования предполагает интимность обстановки и тона разговора. Эта деталь — степень громкости речи — одно из ключевых условий успеха школьного психолога. Доверительность и непринужденность обязательно предполагают негромкую и свободную речь.

2. Раздраженная речь. Школьники характеризовали речь 13% психологов как «раздраженную». Они уточняли: «я ее раздражаю», «ее все злит» и т. п. Проявление раздражения можно оценить и как непрофессионализм, и как проявление плохого характера психолога. Возможно, психолог не хочет включаться во внутренний мир подростка, потому что это энергетически и чувственно затратно, и он не хочет себя тратить на «случайных», «одномоментных» (по его мнению) в его жизни людей.

3. Быстрая речь психолога как тормоз при общении с медлительными и заторможенными подростками. 12% анкетлируемых характеризовали речь психолога как быструю. При уточнении выяснилось, что некоторые из учащихся

иногда не успевают за ходом мысли психолога, из-за его быстрой речи не могут усвоить ее содержание. То есть в разговоре психолога с подростком нет обратной связи: между собеседниками нарушился контакт, но психолог этого не почувствовал.

Психолог проводит беседу, не ощущая отключенности от разговора своего несовершеннолетнего собеседника. Парадоксальным при этом является также то, что несмотря на всем видимую цель встречи — беседа и стремление помочь неадаптированному подростку — в беседе эта цель не достигается.

4. Непонятная речь. 10% опрошенных оценивают речь психолога как непонятную по своему содержанию. Одна из основных причин — разница уровней общего развития личностей собеседников, а также неумение психолога доступно излагать материал беседы. Стеснительность школьника, его неумение прервать взрослого усугубляют ситуацию. Такой психолог неспособен в течение встречи и беседы с трудновоспитуемым подростком понять и преодолеть отсутствие психологического контакта с подростком.

5. Невыразительная речь. 8,6% опрошенных определили речь психолога как «невыразительную». Можно предположить, что некоторые подростки неосознанно тяготеют к выразительности речи, как к качеству, которое удовлетворяет присущую именно этим людям потребность в гармонии и радует их. Не исключено, что термин «невыразительная», оценивающий речь, на самом деле оценивается личность: не просто как «человек с невыразительной речью», а как «человек с невыразительной речью, являющейся отражением всей невыразительности его личности».

Выводы. Исследование показало, что учет школьными психологами особенностей речевой деятельности при взаимодействии школьного психолога с трудновоспитуемыми подростками сможет помочь оптимизировать качество диалога указанных лиц и его результативность. Результаты исследования показали, что речь как тончайший личностный механизм фиксирует и выявляет личностные и характерологические положительные и отрицательные черты и свойства конкретного индивида, в том числе особенности отношения к своим профессиональным обязанностям, в данном исследовании — школьного психолога.

Потребность в общении с ровесниками — основная потребность подросткового возраста. Именно поэтому речевой аспект является одним из основных составляющих психологического комфорта в неформальной группе. И «юридические» аргументы школьного психолога по силе воздействия не всегда могут конкурировать с таким основополагающим для подростка фактором — его неформальной группой, которая создает подростку психологический комфорт (в его состав входит и речь как обязательная составляющая психологического комфорта подростка) и чувство защищенности. Изучение практики показало, что упражнение трудновоспитуемого подростка в активизации речевой деятельности под руководством школьного психолога в коллективе одноклассников (одновременно с помощью в учебе) в течение месяца может перестроить отношения к подростку со стороны ровесников и способствует заметной и успешной социализации подростка, его речевой интеграции в сфере одноклассников и, при дальнейшей систематической работе школьного психолога, — вытеснению из речевой практики трудновоспитуемого подростка уличного жаргона.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из основных целей современной образовательной системы является воспитание людей, восприимчивых к новому знанию, творчески и критически мыслящих, способных стать активными участниками международного сообщества. Однако для многих ценностью является не возможности, которые предоставляет высшее образование, а получение диплома вуза. При этом выбор профессии выпускниками школ во многом зависит от ее социальной престижности, а не общественных потребностей в профессиональных кадрах. В результате, актуальна проблема выпускников вузов, которые не работают по полученной специальности, так как в обществе существует переизбыток таких «престижных» кадров. По данным социологов, больше половины выпускников вузов меняют свою профессию по самым различным причинам.

В наше время к престижным профессиям, кроме экономистов и юристов, можно отнести психологов, PR-специалистов, специалистов в области туризма и гостиничного сервиса. Студенты, обучающиеся в СПбУУиЭ по этим трем специальностям, приняли участие в нашем исследовании.

Во время обучения в вузе студент получает теоретические знания и формирует практические навыки для будущей профессиональной деятельности. Одновременно, происходит становление профессионального самосознания, выражающееся в профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность — это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. О профессиональной идентичности может говорить ощущение ответственности, уверенность в возможности реализовать свой потенциал, интеллектуальные ресурсы в профессиональной деятельности. Именно эта сторона процесса обучения в вузе стала предметом нашего исследования. Гипотеза исследования состояла в том, что существует связь между уровнем профессиональной идентичности студентов вузов и их самооэффективностью, которая определяет успешность вхождения в профессиональное сообщество.

Следует выделить два момента, которые необходимо учитывать при рассмотрении проблемы профессионального самоопределения. Первый, обучение в вузе — это такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Второй, факторами, детерминирующими кризис профессионального выбора во время обучения в вузе, могут быть неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, изменение социально-экономических условий жизни, несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности.

В образовательном процессе можно выделить два процесса — основной и вспомогательный. Основной, касается процесса формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, с целью подготовки специалиста посредством реализации профессиональных образовательных программ. Вспомогательный — это процесс, который позволяет достичь высокого качества основного процесса. Российская система ориентируется на государственные принципы оценки качества образования, единые для всех вузов. В понятие качества образования закладываются многие черты современного образования, такие как его инновационность, связь с рынком труда, ориентация на академичность или практическую

ориентированность, конкурентоспособность. При этом качество оценивается по потенциалу вуза: чем выше потенциал вуза, тем лучше качество подготовки его выпускников [1, с. 335].

К показателям потенциала вуза традиционно относят следующие: научный потенциал вуза, его материально-техническая база, образовательные технологии, воспитательная деятельность. Важным элементом системы управления образовательным процессом является профессорско-преподавательский состав вуза.

Проведенный нами анализ условий, определяющих качество подготовки студентов, позволяет сделать вывод, что принятая в СПбУУиЭ организация и система управления учебной деятельностью, квалификация научно-педагогических кадров, методическое обеспечение учебного процесса, материально-техническая и учебно-лабораторная база, воспитательная работа отвечают предъявляемым требованиям и позволяют осуществлять подготовку специалистов на высоком уровне.

Однако, анкетирование студентов психологов, PR-специалистов, специалистов в области туризма и гостиничного сервиса, обучающихся в СПбУУиЭ, выявило расхождение этих данных и оценок студентов. Самое большое расхождение в оценках среди студентов «социальных пессимистов», не ориентированных на профессию. Были получены другие интересные результаты, которые подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать вывод, что уровень профессиональной идентичности влияет на профессиональную самооффективность, т. е. убежденность в возможность реализовать свой личностный и интеллектуальный потенциал в профессиональной деятельности.

В целом исследование дает пищу для глубокого анализа проблемы образования в нашей стране.

В заключении необходимо отметить, что к проблеме выпускников, не работающих по специальности необходимо подходить комплексно, а именно, в недавнем выступлении перед избирателями В. В. Путин отметил, что выпускники вузов вынуждены менять специальность или уезжать за границу, так как уровень нашей экономики не соответствует достаточно высокому уровню их подготовки. И это необходимо учитывать в социально-психологических исследованиях, посвященных проблемам высшего образования.

Литература

1. Смирнова Е. Э. Качество подготовки социологов: оценка работодателей // Социальные проблемы. 2008. № 2.

Ермакова Ю. В.

СЕМЬЯ И ШКОЛА: ВНИМАНИЕ К РЕБЕНКУ!

Первые знания человек получает в семье, закладывающей основы поведения и сознания. Определяющая роль семьи в детстве обусловлена ее огромным влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни ребенка. Долгое время ценность семьи как социального института недооценивалась. В определенные периоды советской истории ответственность за воспитание будущей личности пытались снять с семьи, переложив на школу, общественные организации. Приращение роли семьи принесло потери, прежде всего нравственного порядка, которые впоследствии обернулись большими проблемами, как для самого человека, так и для общества.

По мере взросления все большее влияние на формирование личности оказывает социальная среда. Происходит социализация личности, в процессе которой индивид приобретает необходимые для жизни знания, умения, навыки, т. е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Общение во дворе, спортивные и художественные секции, неформальные объединения все больше влияют на формирующуюся личность. Таким образом, по мере взросления функции семьи начинают перераспределяться между учебными, воспитательными, неформальными организациями. Огромная ответственность в этот период лежит на школе, так как целью деятельности педагогов в школе является создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. Это дает возможность в дальнейшем, получая профессиональное образование, решать другие важные задачи, а именно, воспитание и обучение людей, восприимчивых к новому знанию, творчески и критически мыслящих, способных стать активными участниками международного сообщества.

Для достижения современных целей школьного образования необходимо решать большое количество более частных, но не менее важных задач. Для их решения в каждом классе есть классный руководитель. Учитывая особенности современного общества, расширяются и усложняются функции классного руководителя. К ним относятся: формирование и развитие коллектива класса; выстраивание системы отношений в классе; организация социально значимой творческой совместной деятельности; создание благоприятных условий для раскрытия способностей учащихся; формирование здорового образа жизни; защита прав и интересов всех учеников. Выстраивая отношения с детьми необходимо учитывать их потребности, интересы и запросы. Таким образом, можно выделить следующие функции классного руководителя: организационно-координирующие, аналитико-прогностические, коммуникативные, контрольные.

Учитывая особенности педагогической деятельности в современной школе, а именно, целостность образовательного процесса (воспитание не должно восприниматься как внеурочная деятельность), переход от монолога к диалоговым формам и необходимость совместной жизнедеятельности класса как способа приобретения личностно-значимого опыта, можно сформулировать основные требования к классному руководителю. Это: применение инновационных технологий в своей деятельности; умение анализировать имеющиеся воспитательные ресурсы; умение ставить реальные цели; умение организовывать и анализировать педагогическую деятельность; умение осваивать свой опыт через рефлексию и выражать его в способность перестроить технологические формы и методы; способность к самовыражению.

В содержании деятельности классного руководителя можно выделить пять моментов, требующих постоянного внимания: образ жизни, досуг, круг общения, учение, здоровье учащихся. Для каждого момента должна быть разработана специальная программа поддержки, коррекции и контроля. Например, программа «Общения» должна включать диагностику характера взаимоотношений в классном коллективе, изучение индивидуальных особенностей общения, обучение правилам и культуре взаимоотношений. Для выполнения этой программы классный руководитель может проводить ценностно-ориентированные классные часы, задачами которых могут быть: изучение и осмысление нравственного опыта поколений; критический анализ собственных поступков и поступков одноклассников; пути развития нравственных собственных качеств (доброта, эмпатия, толерантность и др.).

Для реализации задач педагогической деятельности классный руководитель сам должен соблюдать определенные принципы: безусловное принятие каждого ученика, беспристрастность в оценке поступков учащихся, диалогичность и открытость в общении с учащимися, умение признавать свои ошибки и, конечно, оптимизм.

Такое классное руководство в тесном взаимодействии с семьей должно способствовать реализации образовательных программ и достижению основной цели школьного образования.

Жукова Г. А.

К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Одной из важнейших проблем современного профессионального образования является проблема развития учебно-познавательной деятельности студентов.

Характеристика юношеского возраста, к которому относится большая часть студентов обучающихся по очной форме, позволяет утверждать, что данный период является *сензитивным для профессионального обучения*. Как отмечает Ананьев Б. Г., на возраст от 18 до 22 лет приходится самый большой всплеск познавательных способностей. *Для студенческого возраста характерны показатели: устойчивое внимание, развитое воображение, большая интегрированность памяти.* В этот период интенсивно идет формирование личности, стиля поведения, осуществляется выбор профессии, в этой связи на первое место выходит проблема самообразования и самовоспитания [1]. В тоже время, как показывает опыт, многие студенты учатся гораздо слабее, чем способны.

В педагогической литературе выделяют следующие причины низкой активности учебно-познавательной деятельности студентов вузов:

- преобладание в структуре мотивации обучения в вузе мотива получения диплома, или других мотивов не связанных с получением знаний или овладением профессией;
- преподаватели ведут занятия по старинке, не учитывая веяний времени, не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов, не всегда учитываются индивидуально-психологические особенности студентов.
- В этой связи возникает вопрос, как организовать учебно-познавательную деятельность студентов, чтобы каждый студент полностью реализовал свой образовательный потенциал.

Этот вопрос интересовал многих педагогов на протяжении всей истории человечества, однако до сих пор он остается актуальным.

Психологическую формулу успешного обучения можно охарактеризовать как $M + 4П + С$, где М — мотивация, 1П — прием (либо поиск) информации, 2П — понять информацию, 3П — помнить, 4П — применять информацию, С — систематичность занятий [4].

Академическая успеваемость связана с развитием у студентов мотивационной сферы личности, однако, связь изменяется в зависимости от курса и преобладающих мотивов на данный период обучения. К концу обучения ведущую роль, наравне с учебно-познавательными, играют учебно-профессиональные мотивы [6].

Одним из составляющих развития учебной мотивации является развитие познавательного интереса, который проходит три основных этапа: ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности и т. д.; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов [5].

Следующая составляющая формулы — прием или поиск информации. Данный навык формируется в процессе обучения в школе, в вузе он совершенствуется. Однако, как показывают наблюдения, большая часть выпускников школы не могут самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, выделять главное из большого массива текста. Это является серьезной проблемой, так как в связи с переходом к стандартам третьего поколения, в учебном процессе сокращается количество аудиторных лекционных занятий и увеличивается доля самостоятельной работы.

В это связи большое значение имеет организация третьего составляющего психологической формулы успешного обучения — понимание информации. На этапе понимания и осмысления информации очень важным является контроль понимания студентами учебного материала со стороны преподавателя и последующая его коррекция. Значимым является выбор форм контроля. В последнее время в практику вошло осуществление контроля в форме тестирования. На наш взгляд тестирование может проверить преимущественно пассивное знание, что затруднит реализацию последующих составляющих психологической формулы успешного обучения — запоминание, применение и систематизацию.

Решение вышеуказанных проблем предполагает переход от знаниевой концепции обучения к формированию навыков самостоятельного получения необходимой информации. Поэтому, основной задачей обучающего взаимодействия в высшей школе является развитие учебно-познавательной деятельности, формирование навыков самообучения.

Формирование навыков самообучения возможно при условии диалогического построения учебного процесса, что предполагает изменение традиционного порядка предъявления учебной информации, прежде всего на лекционных занятиях.

Для традиционной лекции характерны моноличность и отсутствие обратной связи, что снижает ее эффективность, которая по утверждению ряда исследователей не превышает 10% [3]. Следует также сказать, что в связи с развитием информационных технологий лекция теряет свою роль одного из немногих, а иногда и единственного источника информации. Сейчас основной задачей лекции является не передача знания, которое устаревает очень быстро, а заражение интересом к предмету, формирование навыка выделения главного из потока информации.

Для решения данных задач лекционное занятие, на наш взгляд, следует проводить в режиме обсуждения материала прочитанного студентами заранее. В то же время не стоит путать такое занятие с семинаром, так как результатом работы является не проверка и расширение объема знаний, а структурирование самостоятельно изученного материала.

В процессе обсуждения на лекции прочитанного ранее материала создается конспект, который состоит из резюме по каждому из обсуждаемых вопросов. На первых этапах резюмирование осуществляет педагог, далее это могут делать студенты самостоятельно.

Проведение лекций в режиме диалога предполагает не только наличие у педагога необходимых знаний учебного материала, владение методикой обучения, а так же высокий уровень развития коммуникативных навыков.

В ряду коммуникативных навыков особое место занимают техники активного слушания, как базовые навыки коммуникации, необходимые в профессиональной деятельности не только психологов, но и педагогов, осуществляющих свою деятельность на основе коммуникации, от эффективности которой напрямую зависит результаты обучения [7].

Техники активного слушания используются в психологическом консультировании и в педагогическом процессе на семинарских и практических занятиях, однако потенциал их этим не ограничивается.

На наш взгляд, использование данных техник в качестве методических приемов в процессе обучающего взаимодействия на лекционных занятиях позволит, развить учебно-познавательную деятельность через создание условий для осознанного восприятия учебной информации и повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации посредством формирования эмоционально-положительного отношения к учебной деятельности.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. С. 3–15.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2001.
3. *Репьев Ю. Г.* Интерактивное самообучение. М.: Логос, 2004.
4. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2003.
5. *Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис.* М., 1989.
6. *Цымбалюк А. Э., Кряжева Е. В., Данилова Л. В.* Развитие мотивации студентов в процессе обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Т. II.
7. *Шац И. К.* Коммуникативные навыки в психологическом консультировании. СПб., 2009.

Кабуш В. Т.

МЕТОДЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

В современной педагогике методы воспитания рассматриваются как способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации детской жизнедеятельности, социальной деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение. А. С. Макаренко определял методы воспитания как «инструмент прикосновения к личности». На протяжении всех лет развития педагогической науки методы были в центре внимания ученых, методистов, педагогов-практиков. Обобщая теоретические исследования, Г. К. Селевко в сложившейся практике выделяет основные из них: — *методы формирования сознания личности, методы организации жизнедеятельности и поведения воспитанников, методы стимулирования деятельности и поведения воспитанников, методы самовоспитания, методы контроля и самоконтроля.* Приведенная классификация и наш ретроспективный

анализ показывают, что почти все исследователи ведущими методами считают убеждения, упражнения, поощрения и наказания.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что метод упражнения в воспитании часто не дает положительного результата. Все это не способствует развитию индивидуальности воспитанников.

Более четко и последовательно это прослеживалось в методах воспитания, разработанных И. П. Ивановым. Для их классификации он взял ведущие положения коллективной творческой деятельности — товарищескую воспитательную заботу. На основании этого подхода И. П. Иванов выделил три группы методов: *первая группа* — это методы и приемы *товарищеского побуждения*, *вторая подгруппа* методов — это те методы и приемы, которые возбуждают и укрепляют *чувство ответственности* за себя и за товарищей, *третья подгруппа* — это методы и приемы, с помощью которых укрепляются у воспитанников *чувство веры* в свои силы, *чувство коллективной чести и достоинства*.

Особый интерес для практиков-воспитателей представляет работа А. А. Вострикова. Он специально рассматривает методы гуманистического воспитания. И классифицирует их по трем группам. К *первой группе* — *методы воспитывающего воздействия учителя*, ко *второй* — *методы воспитывающего воздействия группы*, к *третьей группе* автор относит *методы самопознания* (рефлексию): самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самоконтроль; методы самопобуждения: саморегуляцию, самоприказ, самоубеждение, саморазъяснение, самооговаривание, самокритику, саморугание, самовнушение; методы самопрограммирования: суггестивный сеанс самовоспитания, сопереживания, подражания, перевоплощения. Анализируя эту группу методов, автор отмечает, что личность, способная осознать свои возможности и недостатки и осмысленно развивать себя и совершенствовать, обладает большей свободой и социальными возможностями, чем личность, не владеющая искусством самовоспитания.

Особый интерес для практики воспитания представляют педагогические идеи В. П. Сазонова. Он выделяет три положения, на которых должна базироваться теория воспитания. Первое положение: методологической основой педагогики следует считать психологию. Второе положение: необходимо рассматривать ребенка как саморазвивающееся существо. Третье положение: потребности образуют естественную программу саморазвития и саморазвертывания личности. Вслед за В. П. Сазоновым мы сделали попытку сгруппировать методы воспитания, исходя из классического определения базовых потребностей основоположника гуманной психологии А. Г. Маслоу. К фундаментальным потребностям он относит физиологические; безопасности; принадлежности и любви; самоуважения; самоактуализации. Каждое из этих направлений определяет содержание воспитания, методику и технику общения.

Потребности безопасности — выживания и стабильности удовлетворяются методами: влиянием авторитета, анализом поведения, миролюбием, ненасильственным отношением к природе, людям и самому себе, наличием в коллективе учащихся прав и обязанностей и т. д. Благодаря этой группе методов реализуются потребности воспитанника в защищенности и безопасности: это устранение любого насилия (физического, психического, морального, интеллектуального), формирование культуры взаимоотношений в системе «ученик — ученик», «ученик — коллектив», «ученик — учитель»; регламентация школьной жизни. *Потребности принадлежности и любви.* Для этого необходимы гуманизация отношений в коллективе учащихся.

Данная группа методов способствует формированию таких положительных потребностей, как потребности в любви, дружбе, симпатии, милосердии, доброжелательности, коллективизме, братстве, привязанности, взаимопомощи, взаимовыручке, справедливости.

Потребности в самоуважении. Реализации этих потребностей в большей степени способствуют следующие методы: возложение полномочий, внимание, доверие, сохранение достоинства, защита, личный пример, лояльность, ответственность за других, привязанность, позитивная оценочная деятельность, поощрение, прощение, самоуправление, самовоспитание и т. д. Самооценка — основа самоактуализации личности. *Потребности в самоактуализации.* Удовлетворение этих потребностей происходит после удовлетворения нижних уровней.

Методы данной группы способствуют формированию идеала человека, его жизненной позиции; развитию психических качеств личности, психосаморегуляции; развитию творческого мышления и самостоятельности, формированию представлений о самопознании и его месте в самовоспитывающей деятельности; расширению представлений о разных способах социального устройства жизни; формированию у учащихся представлений о самопознании и его месте в самовоспитании, формированию готовности к активному самопознанию и объективному самопознанию; потребности и готовности учащихся к творчеству, самотворчеству и самоуправлению; формированию у детей доверия к самому себе и идеальному представлению о себе.

Особое значение в практике имеет сегодня воспитание ненасилия. По мнению В. А. Ситарова и В. Г. Маралова, оно направлено на овладение идеей ненасилия как ценностью, соответствующее отношение к действительности и реальное поведение, рассмотрим содержание направлений, предложенных авторами: *формирование миролюбия и негативного отношения к войне; ненасильственное отношение к природе; ненасильственное отношение к людям; ненасильственное отношение к себе.*

Цель педагогики ненасилия — не только сформировать у детей какие-либо качества, сколько создать условия для развития и проявления личности. Таким образом, педагогика ненасилия — за гуманизм всех отношений, отвергающая принуждение и провозглашающая сотрудничество и миротворчество. Назначение педагогики ненасилия — это уход от конфликтов, пресечение несправедливости. Основа педагогики ненасилия проявляется в уважении прав человека и изначальном признании его личного достоинства.

Кандул Е. В.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ РОДИТЕЛЕЙ

Понимая важность детской социализации и развития с самого раннего возраста, группа родителей в г. Пасадина в Калифорнии объединилась с целью регулярных встреч для занятий с детьми.

В настоящее время я являюсь лидером и координатором этой Русской группы.

На момент ее создания, в сентябре 2008 г., группа насчитывала всего 6 семей, с детьми одного возраста — около 1,5–2 лет.

Проект оказался чрезвычайно успешным. Сейчас в группе уже больше 20 семей и есть очередь из желающих присоединиться.

Отличительные особенности нашей группы состоят в следующем:

- членство в группе совершенно бесплатное, родители не оплачивают ни занятия, ни аренду помещения;
- родители сами по очереди проводят еженедельные занятия;
- занятия получаются совершенно уникальными и эксклюзивными, так как в группе нет одного постоянного преподавателя, единого плана проведения занятий.

Каждый родитель силен в своей области, поэтому некоторые занятия выходят расслабленными с большим количеством игр, другие занятия, наоборот, очень академические, третьи артистичны, занимая большую часть занятия театральной постановкой, на четвертых подача материала доносится через художественные проекты и поделки.

Проект был с самого начала поддержан Калифорнийским технологическим институтом (California Institute of Technology, Калтех), который на протяжении всех лет существования проекта предоставлял на безвозмездной основе помещения для занятий с детьми.

При составлении расписания на следующие 4 месяца, мы выбираем Темы Месяца, которым будут посвящены занятия. Например, в октябре была «Музыка», в ноябре — «Осень», в декабре — «Профессии», в январе — «Тело Человека», в феврале — «История».

Таким образом, 4–5 занятий по теме месяца родители-ведущие этих занятий распределяют между собой.

Например, январская тема «Тело человека» была распределена следующим образом:

Занятие № 1: Скелет, мышцы, кожа.

Занятие № 2: Мозг, органы чувств и нервная система.

Занятие № 3: Кровеносная и дыхательная системы.

Занятие № 4: Пищеварение.

Остановлюсь подробнее на занятии, посвященном мозгу, нервной системе и органам чувств.

Первая часть занятия посвящена русскому и математике. Детям даются задания на счет и на буквы в игровой форме. Занятие было акцентировано на букве Ц. Ведущие нарядились цыганками. После ответов на вопросы, после выполнения письменных заданий дети разрезали Цепь, освобождая Цаплю. Иногда изучаются слоги с помощью лото.

Таким образом, можно увидеть, что ставится задача подать материал в игровой форме, максимизируя активное участие детей. А также чередуя активные и пассивные формы этого участия.

После первой академической части прерываемся на ужин. Время занятий с 5 до 8 ч вечера, после садиков и школ. Родители также по очереди приносят ужин для всей группы раз в 4 месяца.

После перерыва начинается основная тематическая часть занятия. В класс залетает инопланетянин на тарелке (зонт, обмотанный фольгой, с мигающим фонариком и звуком), который совершенно ничего не знает про мозг человека, но хочет узнать. Ведущие показывают небольшую презентацию в PowerPoint про мозг человека. Дается информация о долях головного мозга, сравнивается мозг с грецким орехом. Для наглядности детям раздаются половинки грецких орехов. Затем дети делают поделку — головного мозг.

Следующая часть занятия посвящена органам чувств — «друзьям мозга». Дети отгадывают загадку, про какой орган пойдет речь (про глаза), с помощью инопланетянина обсуждают, что полезно для глаз, и что вредно.

Второй «друг мозга» — пальчики. Детям объясняется, что такое чувство осязания. Предлагается на ощупь выбрать в мешке мячик и описать его характеристики (шершавый, гладкий, мягкий, твердый, колючий).

Третий «друг мозга» — нос. Каждому ребенка раздается по две закрытых пробирки, одна с приятным запахом лимона, другая — с резко выраженным запахом чеснока. Предлагается сравнить какой запах вызывает более приятные эмоции.

Четвертыми «друзьями» выступают уши. Ведущие попросили детей закрыть глаза, и определить в правой или в левой части комнаты жужжит летающая тарелка.

Пятый «друг мозга» — язык. Ребятам было предложено провести эксперимент, показывающий, от чего зависит острота вкусовых ощущений. Высушить язык салфеткой и лизнуть лимон (сухой язык слабее чувствует вкус). Лизнуть его с зажатым носом, а потом с разжатым; с открытыми и закрытыми глазами.

Далее был подан материал про нейроны, нервные клетки. Для лучшего понимания этой сложной темы, детям — «нервным клеткам» — было предложено взяться за руки. Один ребенок был «мозгом», другой «кожей», а третий «ротиком». «Кожа» почувствовала щекотку, передала эту информацию «нервной клетке» соседу (с помощью сжатых рук), тот своему соседу, пока она не дошла до «мозга». «Мозг» решил, что надо засмеяться и передал эту информацию своему соседу, чтобы она так же по цепочке дошла до ребенка — «ротика». «Ротик» засмеялся.

Завершилось занятие очередным этапом в создании проекта месяца — человек, которым на каждом уроке приклеивают изучаемую систему или органы, в данном случае, нервную систему:

Кроме еженедельных занятий по теме месяца, также раз в неделю проводится Арт-класс, где у каждого родителя есть своя «станция» с поделками. А дети самостоятельно ходят между станциями. Прерываясь на общение, игры.

Помимо занятий с детьми дважды в неделю, также организуются совместные семейные поездки в один из выходных месяца — в музей, на пляж, в горы. Несколько раз в год устраиваются праздники для членов группы. На пасху играем в пасхальные игры и конкурсы, например, докатить яйцо носом до финишной прямой; украсить яйца и «положить» их в корзину с завязанными глазами. В конце праздника традиционно проходит «охота за яйцами». Аналогично празднуется и Хэллоуин, чередуются пассивные и активные хэллоуинские игры с поделками и сказками. Главным же праздником традиционно считается Новый год, к нему подготовка идет особенно долго и тщательно. Пишем сценарий, подбираем актеров. При планировании праздника приоритетной считается задача максимально задействовать детей в представлении.

Уникальное существование и развитие группы стало возможным благодаря нескольким сложившимся условиям:

- отсутствие «конкурирующих» кружков, классов, школ раннего развития на русском языке, в силу географического положения;
- наличие большого количества заинтересованных в такой группе русскоязычных семей, готовых тратить свое время и энергию на подготовку занятий, а также имеющих детей дошкольного возраста;
- налаженные коммуникативные связи с администрацией, дающие возможности предоставления бесплатного помещения;
- наличие лидера, который готов заниматься текущей деятельностью группы для ее успешного функционирования, вопросам планирования, координирования, расписания, распределения обязанностей.

Деятельность этой группы родителей отражает их способность самостоятельно ставить цели и самоорганизовываться для достижения этих целей, не дожидаясь команды сверху. Подобная способность к самоорганизации со стороны рядовых граждан характерна для развитого гражданского общества. Группа родителей использует профессиональную помощь в подготовке занятий, в основном обращаясь к материалам, выложенным в интернет. Сценарий каждого занятия уникален и вызывает неподдельный интерес детей.

Карпов В. В.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА

Известно, что основными формами организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) являются: индивидуальная работа на кафедрах; работа в предметных кружках; студенческих научных секциях кафедр; написание рефератов на заданную тему; выполнение научных исследований во время учебных, производственных и преддипломных практик; выполнение курсовых и дипломных проектов по реальной научной и производственной тематике; участие в выполнении госбюджетных и хоздоговорных научно-исследовательских работ, договоров о научно-техническом сотрудничестве с предприятиями, организациями и фирмами; участие в научных конференциях, семинарах, смотрах-конкурсах научных работ, научно-технических выставках и предметных олимпиадах. Сегодня, объем поступающей информации, настолько огромен, что по меткому замечанию исследователей: «информация давит человека». И уже становится совершенно ясно, что работавший до этого метод трансляции знаний от преподавателя к студенту в системе образования, не актуален и не эффективен. В этой связи НИРС принадлежит одна из ролей инновационной учебно-научной деятельности вуза.

В основу НИРС положен **принцип единства и преемственности учебного процесса и научных исследований**, реализуемый через открытую научную среду, не только позволяющую, но и приветствующую вхождение студента в вузовское научное сообщество. В настоящее время, можно выделить два основных вида работы со студентами: учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами; учебная научно-исследовательская работа студентов, сверх учебных планов.

Тематика НИРС доводится до студентов, как правило, в начале учебного года на лекциях преподавателями — лекторами, а также на лабораторных и практических занятиях. В рамках НИРС для студентов 1-го курса необходимо предусмотреть проведение экскурсий по научно — исследовательским и учебным лабораториям кафедр, написание рефератов по тематике НИР при изучении дисциплины «Введение в профессию». На 2-м и 3-м курсах активную работу студентов под руководством преподавателей и аспирантов по выполнению конкретных исследовательских задач в рамках научно-исследовательских курсовых проектов по различным дисциплинам. Начиная со второго курса студенты должны привлекаться к выполнению научных исследований в рамках как госбюджетных, так и хоздоговорных тем. На 4-м курсе хорошо себя зарекомендовала учебная научно-исследовательская работа в форме реальных и научно-исследовательских курсовых проектов, докладов, подготовки студенческих научных работ на конкурсы.

Результатом такой работы, как правило, является сообщение на семинаре, а затем представление материалов исследований на студенческой научно-технической конференции, представление работы на республиканский конкурс научных работ студентов. Итогом студенческой НИР является выполнение научно-исследовательских дипломных проектов по тематике фундаментальных и прикладных НИР. Лучшие студенты по рекомендации ГЭК могут поступать в аспирантуру для продолжения научных исследований на более высоком уровне. Анализ состояния НИРС на кафедрах показывает, что там, где активно начинают работать со студентами младших курсов, НИРС более жизнеспособен и активен.

Организация НИРС на профилирующих кафедрах и факультетах может включать:

- создание тематических групп студентов в количестве до 5 человек, курируемых одним преподавателем. Тематика НИРС может быть связана с государственными и хозяйственными НИР и имеет основной целью выход на реальные курсовые и дипломные проекты, подготовку публикаций, создание действующих на ЭВМ программ;
- создание научных кружков по выбору; студент сам себе выбирает интересную тему для работы, преподаватель же принимает роль организатора. При этом необходимы лишь два условия: преподаватель — это действительно квалифицированный специалист способный мыслить неординарно и второе условие, что он хороший психолог;
- работа научных коллективов, с активным привлечением к исследовательской работе студентов;
- проведение различных научных мероприятий (конкурсы, круглые столы, семинары, конференции и т. д.) с постоянным участием студентов;
- чтение лекций по организации научно-исследовательской работы;
- создание банка инновационных проектов кафедры, факультета, вуза.

В целом решение целенаправленной наукоемкой программы вуза необходимо проводить на основе и при активной научно-исследовательской деятельности студентов.

Кириллова А. А., Кириллова В. И.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ГРУППЫ — ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Семья для ребенка — это источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания и здесь происходит его социальное рождение. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему «всем миром»: детский сад, семья, общественность».

А. С. Макаренко

Взаимосвязь детского сада и семьи — необходимое условие успешного воспитания ребенка дошкольного возраста. Взаимодействие ДОО с семьей является социализирующим фактором, совмещающим функции образовательной, культурной, социальной сфер организации детской жизни.

С первых дней жизни ребенок начинает познавать окружающую его действительность. И, именно родители оказывают самое большое влияние на его развитие. Создание единого пространства развития ребенка необходимо поддерживать как в детском саду, так и в семье. Следовательно, важной задачей дошкольного учреждения является установление партнерских отношений детей и взрослых через совместную деятельность.

Работа с семьей предполагает использование традиционных и нетрадиционных форм. Мы считаем наиболее эффективными те формы работы с семьей, в основе которых лежит детско — родительское взаимодействие.

За время работы нашей группы, внутри нее сформировались традиции, которые позволяют более эффективно взаимодействовать с семьей.

Первая традиция. Посвящение в группу «Теремок». Игра «Давайте познакомимся».

Проводится каждый год 1 сентября. Целью этой игры, является познакомить детей с группой, ее правилами, с педагогами, которые там работают, а также самое главное познакомить детей друг с другом.

Дети садятся в круг и им по-очереди передается какая-нибудь знакомая игрушка. У кого в руках она оказывается, сначала со всеми здоровается, а потом называет себя по имени и передает игрушку дальше.

Вторая традиция. «Письмо любви к ребенку».

В группе 2 года подряд отмечаем Всемирный день ребенка (20 ноября). За неделю до этого дня родителям раздается шаблон, на котором они пишут письмо любви к своему ребенку и оформляют так, как им захочется. Все это должно делаться так, чтобы ребенок ничего не видел. В день вручения к детям в группу приходит почтальон и приносит посылку, в которой лежат письма. Вытаскиваются письма по очереди и зачитываются вслух каждому ребенку.

Третья традиция. Осенние поделки, воспоминания о лете.

Каждый год родители вместе с детьми делают совместные работы по теме «Лето» и «Осенние поделки». Чтобы вызвать желание у родителей, даже объявления стараемся писать в стихотворной форме, например:

Вот закончилось и лето,
Вы ведь отдохали где-то?
Сделайте для нас альбом,
Если сможете — газету.
К пятнице поторопитесь...
Впечатленьем поделитесь!

Четвертая традиция. Организация выставок в группе.

Родителям предлагалось создать своими руками совместно с ребенком новое-годнее поздравление, которое бы украшало группу. В прошлом году была организована выставка Снеговиков, где каждый родитель вместе с ребенком изготавливал поделку.

Пятая традиция. «Письма Деду Морозу».

Накануне Нового года, мы решили спросить детей в группе, что они хотят в подарок от Деда Мороза. Потом все их пожелания, мы запечатали в именные конверты и повесили их на дверь в раздевалке. Родители с большим удовольствием смотрели, какие именно желания были у детей. Некоторые о них знали, а некоторые были удивлены.

Все родители сказали, что данная форма работы очень полезна.

Шестая традиция. «Приглашение родителей на праздники».

Накануне совместного праздника, воспитатели вместе с детьми изготовили приглашения для родителей, которые впоследствии ребята торжественно вручали.

Седьмая традиция. Работа с родителями в социальных сетях. Организация странички группы в Контакте (vkontakte.ru/club8065091).

В описании группы написано:

«Уважаемые родители!

Эта группа создана специально для вас! Мы постоянно спешим на работу и часто не хватает времени обсудить важные вопросы, касающиеся наших с вами любимых детей, их жизни в детском саду. Возможно, эта группа поможет нам в этом!

Можете смело задавать волнующие вас вопросы, по возможности постараемся на них ответить!!!»

Восьмая традиция. Костюмированные праздники.

Изготовление костюмов ко всем совместным праздникам.

Сценарии составлены так, что у детей есть свободный доступ к общению с родителями, так как взрослые являются непосредственными участниками праздника. Это — помощь в играх, совместное исполнение номеров, посадка по периметру зала, обеспечивающая взаимодействие взрослого и ребенка.

Новая традиция: драматизация для детей из младших групп.

Девятая традиция. Тетрадь отзывов о праздниках. Родители в свободной форме пишут свои отзывы и пожелания о прошедших праздниках; высказывают свои предложения. Тетрадь нужна для лучшей организации своей деятельности в дальнейшем.

В группе идет преемственность традиций, за счет передачи их с помощью детей и родителей.

Традиции формировались и формируются с помощью всех педагогов, работающих с группой.

Еще одна традиция — это семейная традиция. Она заключается в том, что на группе работает моя мама — Кириллова Вера Ивановна (стаж работы более 20 лет) и я — Кириллова Александра Андреевна (стаж работы 6 лет).

Внедряя новые традиции, мы не забываем и старых традициях в детском саду: колядки, масленица, Новый год, День Победы, День города.

Формирование традиций группы через взаимодействие с семьей способствует укреплению отношений в системе «ребенок — воспитатель — родитель». Улучшает детско-родительское взаимодействие не только со своим ребенком, но и с детским коллективом, а у детей, чувствующих понимание и поддержку взрослого, повышается уверенность в себе, своих силах, что пригодится для успешно-го обучения в школе.

Ковтун Г. В.

КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА

Социальная деятельность предполагает необходимость взаимодействия с большим количеством людей. Одним из наиболее востребованных личных качеств, наряду с профессионализмом, является способность действовать в команде. Решение задач, направленных на достижение групповых результатов с использованием минимальных ресурсов, невозможно без знания основных закономерностей групповой динамики. Ключевым фактором эффективной ра-

боты команды является способность каждого ее члена «работать на результат». Подавляющее большинство специалистов по работе с персоналом отмечают, что умение работать в команде и быстро обучаться на сегодня являются наиболее востребованными качествами при поиске работы.

В последние годы именно команда становится ведущей формой организации совместной деятельности людей, в том числе и в сфере образования. Поиск путей повышения эффективности совместной деятельности связывается с формированием особых микроколлективов — команд (Е. Ю. Безрукова, Е. М. Дубовская, В. Г. Куликов, Р. Л. Кричевский, Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева, Т. Питере и др.), привносящих в совместную деятельность такие характерные особенности, как взаимосвязанность и взаимозависимость ее членов, атмосфера взаимного уважения, доверия и партнерства, кооперация усилий в решении задач. Пришедшее первоначально из сферы экономики, понятие команды все прочнее проникает в образовательную сферу профессиональной школы, актуализируя проблему выявления сущности и организации диалога и монолога, которые стали междисциплинарными категориями.

Проблема командной деятельности в педагогике не нова и тесно связана с проблемой использования групповой деятельности подростков. Она уходит корнями в отечественную теорию коллектива, использование возможностей которого для развития личности находится в центре педагогических систем Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др., рассматривавших коллектив как единый социальный организм, выполняющий воспитательные функции. Отмечается высокая эффективность коллективной организации учебной деятельности (В. К. Дьяченко, Х. И. Лийметс, А. Г. Ривин). Поиском эффективных форм организации совместной деятельности обучающихся занимались М. И. Виноградова, Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, И. Б. Первин, условия и средства ее стимулирования разрабатывали Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, М. П. Шульц и др.

Одни исследователи (Г. М. Андреева, О. В. Алахвердова, Н. Б. Шкопоров, Я. Яноушек и др.) выявляли соотношение группового и индивидуального начала в процессе совместной деятельности, отмечая при этом, что в основе любой совместно выполняемой работы лежит ориентация не только на выполнение задания, но также на достижение оптимального сотрудничества. В командном взаимодействии нацеленность на достижение общего результата удовлетворяет личностно, профессионально и социально значимые интересы членов команды. Личностное развитие помогает добиваться группового развития. Взаимодействие осуществляется в форме ответственного сотрудничества и выстраивается в единстве диалога и монологов членов команды, конструктивного обсуждения проблем и их возможных решений. Оно направлено также на личностное взаимообогащение и развитие членов команды, приобретение ими опыта поведения в проблемных и конфликтных ситуациях. Поэтому командное взаимодействие в детско-взрослом сообществе — необходимое условие его инновационного развития. В процессе такого взаимодействия происходит становление и развитие личностной позиции человека, что наиболее интенсивно происходит в подростковом возрасте.

Изучение феномена взаимодействия в команде как средства формирования личностной позиции подростка в современных условиях изменившейся реальности России является предметом нашего научного интереса. Исследования проводились на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 48 г. Краснодара им. А. В. Суворова. С 2007 по 2012 г. автором проводились летние экспедиции от 25 до 85 участников и зимние — од-

но-пятидневные сборы (учащиеся от 11 до 18 лет). Осуществлялась программа «Экология общения», направленная на социальную адаптацию и самоопределение ее участников в постоянно меняющихся условиях жизни, которая предполагала совместную жизнедеятельность большой группы школьников и педагогов в сложных условиях при самостоятельном обслуживании. Участники экспедиции образуют несколько групп, живут по тем законам, которые создают сами, планируют и организуют те дела, которые интересны им самим, при этом посещают занятия по выбору, которые проводят педагоги в базовом лагере и за его пределами в однодневные радиальные маршруты, и работают в исследовательских мастерских учителей-организаторов смены.

Ведущей идеей отбора содержания работы экспедиции «Экология общения» является создание условий, при которых возможно формирование, становление и проявление личностной позиции. Решались следующие педагогические задачи: обучение приемам и методам организации и планирования деятельности, обучение навыкам социальной активности, развитие инициативности, целеустремленности, ответственности за себя и окружающих, формирование навыков коммуникативного взаимодействия в социуме, укрепление физического и духовного здоровья, раскрытие способностей каждой личности на основе удовлетворения интересов и нереализованных в школе потребностей, развитие «коллективно-творческого» мышления, инициативы и самостоятельности, повышение культуры общения.

Обучение командному взаимодействию осуществлялось через упражнения, направленные на снятие психологических барьеров в общении, тренинги на раскрытие творческого потенциала и тренинги на командообразование, командное целеполагание и планирование, проведение сюжетно-ролевых игр, коллективных творческих дел по принципу «от предложения каждого к общему делу» и «забота каждого о каждом», чередование традиционных поручений, связанных с необходимыми процессами совместной жизнедеятельности, чередование социальных ролей и обязательным анализом процесса и результатов коллективного взаимодействия. Три года результативного практического опыта привели нас к выводу, что в командном взаимодействии заложен мощный конструктивный и позитивный потенциал.

Кожокарь И. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ЗВЕНА ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к феномену левшества, особенно к его моторной стороне — леворукости.

В литературных источниках отмечается увеличение процента левшей за последние десятилетия. Выявление, обучение и развитие левшей и, соответственно, подготовка педагогов для работы с левшами (и в частности — леворукими учащимися) — актуальные психологические проблемы.

В связи с тем, что левшество в наиболее явной своей форме — моторной или форме леворукости может быть определено в ходе учебной и трудовой деятельности, с его диагностикой чаще всего сталкиваются в младшем школьном возрасте, когда проблема леворукости особо остро и проявляется.

Практика показывает, что развитие ребенка может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития, если игнорировать такую природную особенность как леворукость. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии леворукой личности.

В лицеях города Кишинева была предпринята попытка изучения психологических особенностей леворуких учащихся младшего звена обучения.

Объект исследования: учащиеся 2–4-х классов. Выборка: 300 испытуемых (150 праворуких учащихся (экспериментальная группа) и 150 леворуких учащихся (контрольная группа)).

Предмет исследования — леворукость.

Гипотеза: у леворуких учащихся существуют специфические особенности, отличающие их от особенностей праворуких учащихся.

Методологические основы исследования: нейропсихологическая теория мозговой организации высших психических функций (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Е. Н. Соколов, М. О. Климовский); теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга (Г. Дейч, В. М. Мосидзе, С. Спрингер); учение о зонах развития ребенка Л. С. Выготского; теория личностно ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская); концепция педагогической помощи и поддержки (Е. А. Александрова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова).

На первом этапе исследования были использованы моторные пробы, а также методики, выявляющие «скрытое левшество» и особенности нервной системы. Второй этап исследования был направлен на выявление ведущего типа запоминания, диагностику особенностей мышления и творческих способностей. На третьем этапе исследования рассматривались особенности тревожности как личностной черты.

Достоверность данных и обоснованность выводов, полученных в работе, обеспечивалась выбором процедур аналитической и статистической обработки.

Изучение проблемы леворукости позволило сделать следующие выводы:

1. Доминирующим полушарием как у леворуких, так и у праворуких учащихся 2–4-х классов в большинстве случаев (76,7%) является правое, что соответствует возрастной норме развития.

2. Констатированы различия в типах запоминания у левой и правой. В группе праворуких учащихся преобладающим типом запоминания является зрительное, а в группе леворуких — моторно-слуховое.

3. Леворуких учащихся от праворуких отличает более низкий уровень развития вербально-логического мышления.

4. Особенности творческих способностей леворуких испытуемых существенно отличаются от особенностей креативности праворуких учащихся. Ответы левой более разработаны, оригинальны, необычны и разнообразны. По показателям креативности были получены статически достоверные отличия между группами лево- и праворуких испытуемых ($p < 0,05$).

5. Сравнение экспериментальной и контрольной групп дает основания говорить о большей тревожности праворуких учащихся, что не согласуется с литературными данными и предположительно связано со спецификой взаимодействия в конкретной образовательной среде.

6. Большинство взрослых (родители, учителя) не знает о существовании специфических особенностей у леворуких учащихся, тем не менее, они существуют.

На основании выводов, полученных после проведения экспериментального исследования леворукости, для учителей, школьных психологов и родителей ле-

воруких детей можно предложить следующие рекомендации, которые помогут облегчить процесс адаптации ребенка к обучению:

- а) организация и оказание психолого-педагогической помощи леворуким учащимся должны быть адресными, деликатными, дозированными и своевременными; опережать нежелательное развитие событий, а не запаздывать; выполнять свое обучающее, воспитывающее и развивающее предназначение и одновременно быть ориентированными на перспективу — зону ближайшего развития ученика;
- б) в качестве рекомендаций для педагогов, школьных психологов и родителей в работе с леворукими детьми можно предложить следующие:
 - диагностику ведущей руки необходимо проводить еще до поступления в школу или в первые недели школьного обучения.
 - в младшем школьном возрасте следует больше внимания уделять развитию творческого мышления;
 - объяснение нового материала лучше начинать с демонстрации схемы, включающей все элементы последующей информации. Схему желательно изготавливать в красочной, образной форме. Можно использовать объемные пособия;
 - для леворуких учащихся особенно важно развивать тонкую моторику рук (застегивание и расстегивание, завязывание и развязывание, переключивание мелких деталей, штриховка, рисование, плетение, вязание, вырезание ножницами);
 - для тренировки зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации можно применять комплекс упражнений, связанных с копированием различных фигур и их сочетаний, воспроизведением их по памяти, различением фигур среди других;
 - вследствие того, что леворукий ребенок пишет левой рукой для него физиологически неудобно правонаклонное письмо. Поэтому для леворуких детей предпочтительнее письмо без наклона букв;
 - особое внимание следует уделить рабочему месту леворукого ребенка, как в школе, так и дома. Его рабочее место в классе должно быть в левой половине класса (посадка за партой — слева от праворукого учащегося, чтобы сосед по парте не мешал ему при письме). Лучше посадить ребенка у окна, так как ему необходимо хорошее освещение. Принадлежности на рабочем столе должны находиться справа от ученика;
 - важно уделить внимание эмоциональной сфере леворукого ребенка. Леворукие дети чаще других обращают внимание на мнение учителя, родителей и коллектива. Поскольку они более склонны к проявлению отрицательных эмоций, их нужно чаще хвалить, поощрять, замечать даже самые малые удачи.

Таким образом, сами взрослые, обучающие детей, должны получить представление о работе с леворукими учащимися — особой категории обучающихся детей, для которой характерны весьма специфические психологические особенности, что подтвердило данное исследование.

МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность является одной из самых эмоционально насыщенных профессий. Причем спектр эмоций весьма разнообразен: удовлетворение от удачно проведенного урока, огорчение от сорванного урока, гордость избранной профессией или разочарование в ней и т. п. [4]. Эмоциональная сфера педагога в процессе профессиональной деятельности изменяется в зависимости от того, как осуществляются намерения и цели учителя, а также от его индивидуально-личностных качеств и профессиональной направленной личности (призвание, любовь к детям). В зависимости от того, как часто возникают те или иные эмоциональные реакции в каждой конкретной ситуации, формируется эмоциональный тон отношений. Он проявляется в индивидуально-психологических особенностях личности, в ее направленности, хорошо показывает, что оставляет человека равнодушным, а что затрагивает его чувства, что радует и что печалит [5].

Важным аспектом проблемы проектирования личности в профессиональной деятельности является снижение отрицательного эмоционального фона деятельности, неравновесных психических состояний и повышение значимости эмоционального поведения в личностном и профессиональном развитии.

У педагогов, имеющих авторитарную центрацию и неудовлетворенных педагогической профессией, меняется отношение к работе, эмоциональный фон становится отрицательным. Педагогическая индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися, стереотипизации мышления, восприятия и поведения учителя в педагогическом общении. Накладываясь на социальные и бытовые стрессы, на состояние здоровья и индивидуальные семейные проблемы, профессионально обусловленные стрессы деформируют личность педагога. Повышается уровень тревожности, появляется стремление к самоизоляции, неуверенность в себе, депрессия, что отражается на деятельности, в частности на отношении к ней.

С точки зрения В. Н. Мясищева, отношения личности предстают, с одной стороны, в качестве системы временных связей человека как субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами, с другой — в качестве целостной системы «индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [3, с. 16]. Однако, по мнению Б. Ф. Ломова, термин «отношение» подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, а прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении [2].

Нами было изучено отношение педагогов к работе и учащимся, как важной составляющей профессионального отношения в педагогической деятельности. С этой целью были разработаны опросники, в основе которых лежал метод незаконченных предложений. В эксперименте участвовало 115 педагогов: 55 учителей средних общеобразовательных школ и 60 преподавателей вузов г. Йошкар-Олы. В результате мы получили данные, позволившие выделить по 5 типов отношения педагогов к работе и учащимся.

Педагог в своей профессиональной деятельности включен в отношения со многими субъектами, составляющими его профессиональную среду. Поэтому

при изучении отношения педагогов к работе мы анализировали оценки педагогов содержания их работы, ее значимости, сотрудничества с коллегами и администрацией. В итоге были выделены 5 типов отношения к работе среди педагогов: «Положительное», «Нейтральное», «Противоречивое отстраненное», «Противоречивое пристрастное», «Негативное». Критериями выделения групп педагогов стали следующие переменные: возможность самореализации, удовлетворенность от процесса работы, цели работы, отношения с коллективом, администрацией; самочувствие на рабочем месте, представление о роли работы в жизни педагога. Среди педагогов преобладают «Нейтральное» (31,3%) и «Положительное» (24,3%) отношения к работе. Примечательно, что лишь 7,8% педагогов испытывают негативные эмоции по отношению к своей деятельности.

Отметим, что педагоги вуза, по сравнению с педагогами школы, чаще проявляют «Противоречивое отстраненное» отношение к работе (21,7% всех педагогов вуза и 12,7% всех педагогов школы). Такое отношение предполагает **восприятие работы** как необходимости, средства существования. Такие педагоги считают работу лишь частью жизни, стараются дистанцироваться от нее. Быть педагогом для них — это бремя, они склонны считать выбор профессии ошибочным и хотели бы изменить свою судьбу. Работа дается им с большим напряжением физических и моральных сил. Педагоги школы, в свою очередь, чаще педагогов вуза проявляют «Негативное» отношении к работе (10,9% всех педагогов школы и 5% всех педагогов вуза). Работа для этих педагогов составляет смысл жизни, она ассоциируется с самой жизнью, полностью поглощая личность педагога. Поэтому педагоги стараются избегать и работы, и мыслей о ней, чувствуют в ней себя неуспешно. Они хотели бы поменять работу.

Итак, среди педагогов большинство проявляют положительное и нейтральное отношение к работе, которые характеризуются в целом нацеленностью на профессионализм, самореализацию, способностью устанавливать деловые отношения с администрацией и коллегами, умением регулировать свое состояние на работе. Также значительная часть респондентов испытывает противоречивое отношение, что проявляется в амбивалентном оценивании результатов, процесса работы, своих успехов. От этого зависит психическое состояние педагогов, которое может варьировать от восторженного с ощущением прилива сил до изнеможения, нежелания работать.

Подобный анализ был проведен относительно отношения педагогов к учащимся. Критериями выделения отношения к учащимся выступили: знак эмоций по отношению к учащимся, образ учащегося, преобладающие действия по отношению к учащимся, наличие/отсутствие желания неформально общаться с учащимися. Своеобразие сочетания выделенных критериев определило следующие типы отношения педагога к учащимся: «Личностный», «Категоричный», «Нейтральный», «Положительный» и «Противоречивый».

Можно заметить, что почти в равной степени у респондентов встречается «Положительное», «Категоричное», «Нейтральное» и «Противоречивое» отношения к учащимся и в меньшей степени — «Личностное» отношение (11,3%). Это на наш взгляд, свидетельствует о наличии определенной деформации отношения к учащимся.

Педагоги школы реже, чем педагоги вуза, проявляют «Личностное» отношение к учащимся (7,3% всех педагогов школы и 15% всех педагогов вуза) и чаще «Категоричное» (29,1% всех педагогов школы и 13,3% всех педагогов вуза), что говорит о большей стереотипизации мышления и поведения среди педагогов

школы. Причина такого положения дел видится в специфике работы в школе: педагоги школы чаще, чем преподаватели вуза, сталкиваются с проявлениями негативизма, агрессии и своеволия со стороны учащихся, вынуждены постоянно заботиться о сохранении своего авторитета среди учащихся. С другой стороны, это объясняется и возрастными особенностями учащихся: они в большей степени, чем студенты, нуждаются в четком руководстве со стороны педагога, их Я-концепция находится еще на стадии формирования. Положительный знак эмоционального отношения к учащимся, их восприятия, терпеливость и уважение личности проявляется у педагогов с «Положительным», «Личностным» и в определенной степени «Нейтральным» отношением к учащимся. Отрицательный знак критерии отношения к учащимся принимают у педагогов с «Категоричным» и «Противоречивым» отношением.

Любое отношение имеет внешнюю и внутреннюю детерминацию. Признавая за субъектом труда способность активно воздействовать и преломлять все жизненно важные события через призму своей личности, приоритет в данном вопросе мы отдаем внутренней детерминации отношения и деятельности в целом. Человек как субъект труда способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, управлять своими действиями, реализовывать намеченные программы [1]. С. Л. Рубинштейн рассматривает субъектность более широко, как способность творить свою жизнь самостоятельно [5].

В заключение отметим, что основным средством труда в педагогической деятельности выступает личность самого педагога. Выступая ключевой фигурой для ученика, педагог формирует его личность, способствует становлению у него определенной оценочной системы и эмоционального отношения к себе и окружающему миру. Поэтому в процессе профессиональной подготовки педагогов и их психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего профессионального пути особое внимание необходимо уделять формированию и коррекции личности профессионала. Определенные личностные качества выступают внутренними регуляторами профессиональной деятельности, способствующими проявлению того или иного отношения к работе. В свою очередь, отношение к работе детерминирует отношение педагога к учащемуся, который является основным субъектом педагогической деятельности, с кем непосредственно взаимодействует специалист.

Литература

1. *Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
2. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
3. *Мясищев В. Н.* Психические состояния и отношения человека // Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 52–59.
4. *Осницкий А. В.* Проблемы психического здоровья и адаптации личности. СПб.: Серебряный век, 2004. 384 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА, РАБОТАЮЩЕГО В ИНТЕРНЕТЕ

Сегодня, когда перед обществом поставлена задача организации опережающего образования на основе профессионально-коммуникативного развития личности, потребность в развитии ее коммуникативной компетентности проявилась особенно остро [1]. Именно коммуникативная компетентность, как определяющая составная часть профессиональной компетентности, предусматривая наработку умений и навыков межличностного взаимодействия, развитие культуры общения, коммуникативное творчество, обеспечивает реализацию обусловленных профессией функций.

Изучение психологических особенностей виртуальной реальности Интернета и интернет-общения специалистов, деятельность которых относится к взаимодействию по типу «человек — компьютер — человек», выявило необходимость формирования у них дополнительных коммуникативных знаний, умений и навыков, учитывающих специфику рабочего пространства и позволяющих эффективно выполнять профессиональные функции.

В соответствии с современным научным представлением (И. А. Зимняя, Дж. Равен и др.) коммуникативная компетентность является интегративной личностной характеристикой, под которой понимают способность коммуникатора к практическому использованию профессиональных знаний, умений, опыта. Возможность выделения отдельных структурных компонент коммуникативной компетентности позволяет исследовать их трансформации под влиянием различных факторов: изменение внешних условий, изменение среды профессиональной деятельности, развитие личностных качеств и пр.

Основной целью исследования, проведенного в Институте психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины в 2009 г., было определение направлений развития коммуникативной компетентности психолога, осуществляющего свою научную и/или практическую деятельность в Интернете. **Гипотеза исследования**, сформированная в ходе теоретико-методологического анализа проблемы, содержит следующие положения: а) в структуре коммуникативной компетентности психолога, имеющего опыт профессиональной деятельности в Интернете, должны появиться структурные компоненты, новые по отношению к структуре коммуникативной компетентности психологов, чья деятельность протекает только в традиционных сферах; б) доминантными в структурах коммуникативной компетентности двух указанных выше групп психологов могут оказаться различные компоненты, т. е. некоторые умения общения с клиентами, остро востребованные в реальной действительности, могут стать менее востребованными (или вообще невостребованными) в Интернете и, наоборот, при работе в Сети психологу необходимо формирование новых, остро востребованных коммуникативных умений и навыков. Если первая часть гипотезы представляется очевидной, поскольку каждая новая сфера деятельности психолога имеет свою специфику, знание которой расширяет его компетентность, что, без сомнения, справедливо и в отношении коммуникативных способностей и умений, то вторая часть требует доказательств.

Материалом для исследования послужили: а) информация, полученная путем опроса и исследовательских интервью с научными сотрудниками института

психологии; б) информация, полученная из научных трудов психологов, опубликованных в печати и Интернете; в) ответы психологов на вопросы специально разработанной анкеты.

В качестве количественной характеристики изучаемого объекта в данном исследовании была избрана значимость каждого структурного компонента коммуникативной компетентности психолога, которую может оценить психолог, имеющий опыт профессиональной деятельности. В данном исследовании целесообразно было применить метод экспертных оценок.

Исследуемыми лицами в соответствии с целью работы и выбранным методом исследования стали психологи, обладающие компетенцией, т. е. психологи, имеющие опыт: а) профессиональной деятельности и в реальной действительности, и в Интернете — группа 1; б) профессиональной деятельности только в реальной действительности — группа 2; в) профессиональной деятельности только в Интернете — группа 3. Общим для всех трех групп условием участия в данном исследовании было знакомство с информационно-техническими возможностями Интернета и наличие опыта общения в Интернете, профессионального и/или неформального.

Набор значимых структурных компонентов коммуникативной компетентности (набор 1), которым должен обладать психолог, осуществляющий профессиональную деятельность в реальной действительности (всего 31), был заимствован из работы В. Н. Панкратова [1]. В результате анализа данных, полученных нами путем опроса и исследовательских интервью с психологами, был получен набор 2. В него вошли **дополнительные структурные компоненты** коммуникативной компетентности психологов, которые должны: уметь проявлять терпимость в отношении ненормативного поведения многих посетителей Интернета, понимая его происхождение; иметь представление о проблемах клиента или исследуемой личности в условиях ограниченных коммуникативных средств в Интернете (отсутствие невербальной информации); с уважением относиться к проявлениям свободы у посетителей Интернета как одному из его главных достижений; уметь находить общий язык даже в ситуации, кажущейся безнадежной; уметь выстраивать межличностные отношения в Интернете по типу «субъект-субъектных»; иметь правильное представление о механизмах формирования и особенностях разговорных жанров в Интернете; уметь распознавать манипулятивные наслоения на информационную сферу заинтересованных групп посетителей Сети; иметь представление о мотивации употребления ненормативной лексики в виртуальной реальности; иметь представление об особенностях письменной речи, ее роли в интернет-коммуникации и уметь пользоваться ею; иметь достаточный уровень развития критического мышления в отношении восприятия информации в Сети.

Объединив набор 1 и набор 2, мы получили гипотетическую структуру коммуникативной компетентности психолога, работающего в Интернете. Эта структура стала содержанием рабочей анкеты. Анкетирование проводилось как в Интернете, так и в традиционной сфере.

Анализ полученных результатов анкетирования показал, что подавляющее большинство структурных компонентов коммуникативной компетентности, необходимых в профессиональной деятельности психолога в традиционной сфере, востребованы также и при работе в Интернете. Невостребованными или мало востребованными оказываются знания и умения, связанные с невербальными способами приема информации. Сравнительный анализ результатов исследования структуры коммуникативной компетентности психологов, проведенный между 3 группами, показал, что группа психологов с опытом научно-практиче-

ской деятельности только в реальной действительности дала снижение рейтинга отдельных структурных компонентов в большей степени, чем группа, имеющая опыт работы и в Интернете, и в «реале».

Главный вывод, сделанный на основании анализа результатов исследования — изменение коммуникативной компетентности психолога происходит в основном за счет развития дополнительных знаний и умений, получающих развитие в процессе его профессиональной деятельности в Интернете.

Литература

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

2. *Панкратов В. Н.* Эффективное общение: правила игры: практическое руководство. М.: Психотерапия, 2007.

Литвяк С. В.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Представляю вашему вниманию методы и приемы, позволяющие сохранить и поддержать здоровье подрастающего поколения, применяемые на групповых развивающих занятиях. Вопрос о том, как детям удастся или не удастся развивать у себя духовно-нравственные чувства, становится все более важным для нашего общества. Рост преступности, различные травмирующие людей социальные события заставляют общественность страны серьезно задуматься над вопросами морали. Каждый индивид подвергается многочисленным влияниям, и все их невозможно учесть. Эти влияния накладываются на индивидуальную физиологическую основу. Один ребенок от рождения медлителен, основателен, все делает методически. Другой быстр, нетерпелив, вспыльчив — такое поведение принято называть гиперактивным. Ни особенности воспитания ребенка, ни преобладающие поведенческие стандарты общества не могут дать всей информации о нравственном развитии и поведении ребенка. Под нравственным развитием понимается формирование у детей «нравственной шкалы отношений», с помощью которой он может «измерить» свои и чужие поступки с общечеловеческих позиций добра и зла и не только оценить, но и подчинить свое поведение нравственным нормам. главными двигателями нравственного поведения становятся не мотивы основанные на страхе наказания или получения положительного подкрепления, а мотивы бескорыстного доброжелательного отношения к другому, эмпатия, ценность совместной деятельности. Нравственное развитие — одна из центральных линий психического здоровья школьника. Пытаясь разнообразить детскую деятельность, сделать процесс вхождения ребенка во взрослый мир более интересным и увлекательным, я все чаще обращаю свой взор на использование в своей деятельности нетрадиционных способов рисования, аппликации, шитья. Применение нетрадиционных техник рисования, аппликации, ручного труда дает возможность обогатить внутренний мир ребенка, развить и скорректировать эмоциональную сферу: справиться с тревожностью, избавиться от страхов, немотивированной агрессии. **Хочу раскрыть каждый из тех приемов, который я применяю.** Самое простое попросить детей нарисовать свое настроение на мокром листе бумаги. Получается

здорово и эффективно, так как, кроме детской радости, взрослый получает возможность продиагностировать общий эмоциональный настрой каждого ребенка. Рисовать волшебными кисточками — пальцами можно все, что угодно. А почему бы не попробовать рассказать о своем характере, тем более если он похож на чудоцветок, придуманный ребенком? А прикосновения к мягким краскам, воде, шершавой на ощупь бумаге помогут преодолеть негативные эмоции, такие как злость, раздражение. Попросите ребенка обвести ладошки карандашом на листе бумаги и одну превратить эти рисунки в сказочные персонажи, добра и зла. Забавными получаются рисунки, которые дети выполняют по кругу: один начинает, через определенное время меняется с соседом, который дорисовывает какую-то деталь. Обычно, когда рисунок возвращается к хозяину, тот его уже с трудом узнает.

Неоценима роль рисования в преодолении детских страхов. Попробуем нарисовать свои страхи ватными палочками. Даже на ощупь они приятные, и нам уже не так страшно рисовать свои Страхи. А если мы еще их порвем, да к тому же сожжем, от них не останется и следа. Закрепить у детей знания об эмоциях можно с помощью следующего приема: рисуем свечой или восковым мелком белого цвета контур изображения той или иной эмоции и просим детей зарисовать этот контур красками. В проявившемся изображении и нужно узнать загаданную эмоцию. Мои ученики могут бесконечное множество раз рисовать «Цветными пятнами». Наносят на лист бумаги несколько больших разноцветных пятен краски, а затем соединяют лист пополам, проглаживают лист, затем разворачивают и находят в своих волшебных пятнах необычные и спрятанные рисунки. А что, если порисовать клеем, а затем посыпать солью или манной крупой? Тогда получатся удивительные снежные картины. Они будут выглядеть более эффектно, если их выполнять на цветной бумаге. Групповой коллаж прекрасный прием. Здесь не останется все, что есть под рукой: фантики от конфет, фольга, фотографии, цветная бумага, перышки, бусинки, воск, пластилин и даже макаронные изделия. Тема и содержание могут быть разнообразны. Мы изготовили кукольный театр из варежек и перчаток, нашли пуговиц и кусочков ткани, сделали куклам забавные лица. Дети придумывают сказки и инсценируют их. На это уходит много времени и терпения, так как кто-то не хочет ждть эту сказку, а хочет просто пообщаться со своей куклой. Самое главное задавать тему: «Доброта», «Щедрость», «Удивление». Театральное действие имеет огромное значение для сохранения психологического здоровья детей: здесь и выход эмоций и самореализации. Ведь своим сказочным другом сказать какие-то слова гораздо легче, чем произнести их самому. Его голосом можно поделиться своей проблемой и неприятностью, спросить совета и найти поддержку.

Такие занятия, конечно, не сделают всех художниками, артистами, но ощутить радость помогут каждому.

Мазуренко Т. Б., Павлюк Ю. Н., Проскурин А. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ

Современные психологи часто сталкиваются с необходимостью оказания психологической помощи детям, имеющим проблемы в различных сферах жизни: в отношениях с родителями, братьями и сестрами, сверстниками,

ми и т. д. Эти дети могут характеризоваться низкой успеваемостью, отсутствием спортивных и других интересов, замкнутостью, в некоторых случаях агрессивностью и др.

Проводя диагностику эмоционально-волевой сферы, чаще всего приходится использовать методики, дающие весьма приблизительный ответ на истинную причину психоэмоционального неблагополучия, поэтому нами была разработана проективная экспресс-методика.

Диагностируя учащихся в различных параллелях, мы предложили детям разделить лист на 4 квадрата и нарисовать ассоциации по отношению к четырем эмоциям: «страх», «печаль», «радость», «злость»; затем дали задание описать случаи, в которых у них возникают эти эмоции. Результаты интерпретации рисунков показали, что в 30% случаев в основе переживаний детьми целого ряда различных эмоций лежала одна проблема, не всегда осознаваемая ими.

В этих случаях, как описывают школьники, окружающая среда становится дискомфортной, дети чувствуют себя неуравновешенными, неуверенными, лишеными конструктивного контакта с миром взрослых и сверстников, с самими собой.

Использование теста помогло конкретизировать запрос, обозначить проблему, а также определить пути ее решения.

С целью конкретизации запроса или так называемого проблемного поля, для постановки гипотезы, в своей практической деятельности мы стали использовать проективную методику «4 эмоции». Она помогает в установлении доверительного контакта с детьми (особенно с теми, которые сами не идут на контакт или не могут сформулировать проблему), ориентирует на сотрудничество, так как в своем эмоциональном мире ребенок не всегда может разобраться четко, сформулировать в словесной форме понимание отношений, ощущений, чувств. При ее применении можно сказать, какие чувства испытывает ребенок в настоящий момент по отношению к тому или иному явлению. Эти чувства могут быть как ситуативными, т. е. отражающими его сиюминутное эмоциональное состояние, так и давними глубокими переживаниями ребенка, раскрывающими причинно-следственные связи, которые и определяют поведение учащегося.

По нашему мнению в практике школьного психолога весьма целесообразно использовать этот тест для диагностики, с целью выяснения актуальной проблемы ребенка. Данная методика значительно сокращает время диагностики и консультации, повышает ее эффективность, что обеспечивается 100% осознанием ребенком проблемной области, которая прослеживается в четырех квадратах и приводит к изменению его восприятия и отношения. На смену тревоге и страху приходит понимание объективных причин, по которым он испытывает эти эмоции.

Таким образом, имея информацию, которую дает этот несложный тест, можно придать индивидуальной работе с детьми большую целенаправленность, исследовать личность с помощью использования неопределенных, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытываемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. А так же эффективно использовать в групповой коррекционно-развивающей работе.

Проективный тест «Четыре эмоции»

(авторская разработка)

Методика

Цель: эффективное определение истинных причин психоэмоционального неблагополучия.

Задачи достижимые в ходе коррекционной работы с применением методики:

1. Развитие умений анализировать различные эмоциональные состояния и выделять актуальную эмоциональную проблему.
2. Снятие эмоционального напряжения.
3. Коррекция межличностных отношений.

Материалы, необходимые для проведения работы:

Лист А4.

Карточки с изображением различных эмоций (радость, страх, злость, печаль).
Цветные карандаши, фломастеры.

1 этап

Инструкция:

Ребенку последовательно показываются карточки с изображением различных эмоций (страх, злость, радость, печаль) Приложение 2. Затем клиенту предлагается привести примеры этих различных эмоций. После вербального описания, психолог предлагает записать определение этих понятий.

Злость — это

Радость — это

Печаль — это

Страх — это

Психолог после описания ребенком эмоций предлагает ему нарисовать 4 эмоции на одном листе бумаги (это условие очень важное).

- Нарисуй, в каких ситуациях ты испытываешь эти эмоции?

2 этап, основной

Беседа с клиентом по рисунку, она начинается с описания той эмоции, с которой начинает сам клиент (желательно фиксировать ответы ребенка внизу рисунка, с целью выявления актуальной проблемы ребенка).

Во время беседы клиенту важно задавать открытые вопросы для уточнения проблемы.

Например:

- В каких ситуациях ты это испытываешь?
- Что ты чувствуешь в этой ситуации?
- Что ты хотел бы изменить в этой ситуации?
- Что можно сделать в этой ситуации?
- По-твоему, что может объединять эти эмоции, что между ними общего?

Можно на этом этапе использовать методику «Горячий стул» для диалога эмоций между собой (по желанию клиента, между какими эмоциями он бы провел диалог).

Обработка результатов

Полученные числовые данные подсчитываются, сколько раз в 4 рисунках сюжет был отнесен к одной категории (проблеме). Чем больше распознается в различных эмоциях одна тема, тем в большей степени актуальна она для ребенка (не менее 3).

Пример: ребенок приходил на консультацию с жалобой, что родители его не понимают, но во время беседы не смог конкретизировать и описать случаи непонимания. Во время выполнения задания этим ребенком выяснилось следующее: «Я злюсь на родителей из-за того, что они не покупают кроссовки, хотя и обещали (у родителей нет времени для похода в магазин). Испытываю печаль оттого, что эти кроссовки раскупают. Страх — сказать родителям, что необходимо поторопиться, а они меня не поймут. Радость — от мысли, что мне купят эти кроссовки».

Нестандартная идея для занятий с детьми

1. Автор — Проскурин Антон Васильевич, МБОУ «Гимназия № 7», г. Норильск, педагог-психолог.

2. Название идеи — проективная диагностическая методика «Сказочные персонажи».

3. Возраст детей — от 7 до 18.

4. Предмет или Предметная область или Направление — практическая психология.

5. На что направлена / результат.

Диагностическая методика может быть применена как вводное упражнение, для снятия психоэмоционального напряжения — часть процедуры знакомства психолога, тренера или классного руководителя с новой группой детей, или в качестве самостоятельного средства для изучения особенностей личности, выявления экстравертов и интровертов в группе, получения информации о детях с лидерскими свойствами, выявления особенностей эмоциональной сферы.

6. Описание и иллюстрация идеи. Кратко — не более 1/2 страницы, шрифт Arial 9, одиночный интервал. Можно использовать оргсхемы и картинки.

Проективные рисуночные тесты весьма хорошо зарекомендовали себя, высокая валидность большинства широко известных методик — ДДЧ; Проективный рисунок семьи; Автопортрет; Рисунок несуществующего животного — многократно подтверждена практикой, причем качество интерпретаций чаще всего определяется опытом специалиста.

Многолетний опыт работы в области школьной практической психологии позволил создать проективную экспресс методику «Сказочные персонажи» весьма эффективно и быстро позволяющую определять тип ВНД и наличие/отсутствие лидерских свойств и качеств личности, и выявлять психоэмоциональное состояние человека.

В первую очередь, данная методика ориентирована на учащихся среднего звена школы, хотя весьма эффективно работает в старших классах, студенческих группах и даже в педагогических коллективах. Большим достоинством предлагаемой методики является простота применения и скорость интерпретации полученных данных.

Результативность данной методики неоднократно подтверждалась повторной диагностикой учащихся на основе хорошо известных специалистам психологам тестов направленных на изучение типологии личности.

Диагностическая методика может быть применена как вводное упражнение, для снятия психоэмоционального напряжения — часть процедуры знакомства психолога, тренера или классного руководителя с новой группой детей, или в качестве самостоятельного средства для изучения особенностей личности, выявления экстравертов и интровертов в группе, получения информации о детях с лидерскими свойствами, выявления особенностей эмоциональной сферы.

Эффективность и функциональность данной методики определяется добровольным участием, а, следовательно, беспрепятственной бессознательной проекции испытуемыми своих личностных свойств и качеств на один из трех предлагаемых на выбор сказочных образов.

Для выполнения задания требуется стандартный лист бумаги (идеально серой или желтоватой — не офисной) и простой карандаш, хотя не исключается работа цветными карандашами, а в случае продолжения работы в арттерапевтическом ключе (трансформация, переработка образа) и красками (гуашь, акварель).

Инструкция по проведению: нарисуйте, пожалуйста, на выбор — *СКАЗОЧНОЕ солнышко* или *ВОЛШЕБНОЕ зеркало* или *КОЛОБКА из сказки*.

Если участники начинают задавать вопросы относительно выполнения задания инструкцию следует повторить, дополнив: нарисуйте так, чтобы было понятно — это персонажи сказки.

Ориентировочное время работы от 5 до 10 мин, работа завершается, когда все участники выполнили задание.

Интерпретация:

СКАЗОЧНОЕ солнышко — как правило, выбирают активные дети с лидерскими способностями, стремлением демонстрировать себя, быть на высоте.

Тип экстраверт-сангвиник.

КОЛОБОК из сказки — выбирают дети с высокой динамической активностью организаторские способности, стремлением активно взаимодействовать, двигаться.

Тип экстраверт-холерик.

ВОЛШЕБНОЕ зеркало — выбирают наблюдательные дети склонные к пассивному взаимодействию, им свойственна дипломатичность и высокая эмоциональная отзывчивость.

Тип интроверт-флегматик-сильный или меланхолик-слабый.

Дополнительную информацию можно получить, анализируя рисунок на основе критериев интерпретации штриховки и деталей лица к методикам ДДЧ; Автопортрет.

Мамедова З. М.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ У УЧЕНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ

В настоящее время в социальной психологии усилился интерес к проблеме изучения представлений различных категорий населения о тех или иных феноменах современной действительности. Проблема исследования представлений явилась центральной в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, С. Д. Смирнова, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко, Д. А. Ошанина.

Представления могут обладать различной степенью общности, они образуют целую ступенчатую иерархию. С одной стороны, наиболее обобщенные из них переходят в понятия, но, с другой — в образах воспоминания, представления не только воспроизводят бывшие восприятия в их уникальности, а способствуют созданию у человека определенных стереотипов и образцов поведения. Особую важность являют собой представления субъектов образовательного процесса, имеющие ключевое значение для эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

В контексте реализации названной задачи мы осуществили изучение представлений об идеальном учителе в научной литературе, а также у школьников 13–14 лет и их родителей. Исследование проходило в гимназии № 7 г. Минска. В нем приняло участие 60 человек. В качестве диагностического средства выступила методика свободных описаний. Обработка осуществлялась методом контент-анализа с последующим присвоением частотности. Выбор объекта исследования был обусловлен важностью изучения идеалов. Поскольку именно идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения. Иногда это образ,

воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные черты, образ, который служит образцом, моделью. Предлагаемый индивидом образец учителя основывается на описании желательного поведения и личностных характеристик и выступает в качестве базы для сравнения.

Анализ литературы показал, что образ учителя в исследованиях XX в. — это образ человека, склонного к самопознанию, самоопределению и саморазвитию, стремящегося к формированию у самого себя профессионально значимых качеств личности, обладающего профессиональным мастерством, креативно-го, творческого, харизматичного. Об этом свидетельствует исследование Э. А. Карандашева.

Согласно нашему исследованию, существует сходство в представлениях родителей и учеников об идеальном учителе, заключающееся в наличии высокой частотности в категориях «глубокие профессиональные знания», «объяснение объективности оценки», «хорошие организаторские способности», «уверенность в себе», «честность», «терпимость», «прогрессивность».

Вместе с тем, существуют статистически значимые различия (критерий — угловое преобразование Фишера), свидетельствующие о том, что для учеников более значимы такие характеристики, как «обладание твердой волей», «активность», «творческая личность», «умение современно и стильно одеваться», «внимательность к ученикам».

Для родителей большую значимость имеют такие характеристики, как «регулярное повышение квалификации», «пропаганда здорового образа жизни», «поиск общего языка со всеми учащимися», «пунктуальность» «аккуратность», «информированность», «сотрудничество с родителями», «дисциплинированность», «мудрость».

Таким образом, исследование показало наличие сходства и различий в представлениях родителей и учеников об идеальном учителе. Для учеников важно, чтобы педагог был активным человеком, следил за своей внешностью и находил общий язык со всеми учащимися, был прогрессивным и информированным, имел хорошее чувство юмора. Также учащимся не хочется видеть в качестве педагогов людей преклонного возраста, так как, по их мнению, это люди, не способные мыслить прогрессивно, вести интересные уроки, давать необходимую информацию в такой форме, чтобы в объяснение были вовлечены все учащиеся.

Родители же придают значение таким качествам учителя, как квалифицированность педагога, его стремление к саморазвитию, коммуникабельность, умение организовывать не только мероприятия, но и учебную и воспитательную деятельность учащихся. Для них важно, чтобы учитель был справедлив по отношению к детям, строг, но в то же время внимателен и тактичен. Использование полученных данных позволит оптимизировать процесс взаимодействия в образовательной системе.

Марченко Е. Е.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

Стратегическая цель современной школы видится в создании условий для становления активной (субъектной) позиции подросткового поколения, как в отношении учения, так и жизни в целом. В психологии о субъекте долгое время

говорили лишь в отношении взрослости (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская).

Качественно новый этап в развитии категории субъекта в педагогической психологии связан с разработкой теории учебной деятельности и становлением системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. При этом основное внимание ученых остается прикованным лишь к младшему школьному возрасту, как периоду освоения детьми учебной деятельности (УД). В тоже время исследования показывают, что к концу начальной школы учебная субъектность еще не может быть сформирована в интрапсихической — индивидуализированной — форме (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1992). Данные свидетельствуют, что именно подростковый возраст является периодом окончательного овладения ребенком общей структурой учения, становления произвольности учения, а также использования УД как средства организации своего взаимодействия с другими школьниками (В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1990). Однако исследований особенностей учебной субъектности младших подростков практически нет. Так же остается неизвестным, каким образом взаимосвязаны субъектность в учении и субъектность других сфер жизнедеятельности детей (общения со взрослыми и сверстниками, хозяйственно-бытовой деятельности, познавательной деятельности вне школы, спортивных занятий и т. д.). Таким образом, становление и проявления субъектности на границе младшего школьного и подросткового возрастов остаются *terra incognita*.

Решению данных вопросов во многом препятствует отсутствие унифицированной модели, объединяющей концептуальный уровень рассмотрения категории субъекта и прикладной уровень исследования этого психологического феномена. Проведенный нами анализ теоретических и эмпирических исследований по проблемам субъектности, а также результаты наших собственных исследований позволили разработать следующие модель субъектной позиции учащегося (СПУ).

Мы рассматриваем субъектность в рамках учебной деятельности (СПУ) как интегративное образование, обеспечивающее самостоятельное осуществление ребенком учебной деятельности в рамках ее 1) смыслового (потребности-мотивационного) и 2) операционально-технического компонентов (учебных действий) на уровне целостной деятельности и в системе различных деятельностей и форм активности детей.

Уровни СПУ. Мы выделяем три уровня реализации СПУ в УД. Исследования субъектности на уровне отдельных действий младших школьников широко представлены в рамках развивающего обучения. На этом уровне СПУ обеспечивает осознанное выполнение отдельных учебных заданий и освоение учебного материала, т. е. так называемую учебную самостоятельность. Субъектность, охватывающая целостную учебную деятельность (2-й уровень), и систему различных деятельностей и других видов активности (3-й уровень) соотносятся с подростковым возрастом, главное противоречие которого заключается в расширении сфер активности и предоставляемой подростку свободы на фоне сохраняющейся необходимости учебы. Перед подростком возникает объективная задача по упорядочиванию своих занятий. Освоение данного уровня субъектности, проявляющееся в широте связей человека с миром (системе его деятельностей), степени иерархизированности и целостности этих связей рассматривались в качестве важнейшей характеристикой личности А. Н. Леонтьевым (А. Н. Леонтьев, 1977).

Сферы проявления СПУ: В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, разрабатывая вопросы рефлексии как психологического механизма умения учиться в струк-

туре субъектной позиции учащегося, выделили три сферы ее функционирования: мышление; коммуникацию и кооперацию; самосознание. Эти сферы рассматриваются авторами и как сферы субъектности в УД. Согласно с общей логикой представленной модели, мы считаем, что самосознание не может быть выделено в качестве сферы, так как является образованием, задействованным и при самостоятельной работе и при взаимодействии с окружающими. Основываясь на идеях, высказанных авторами, мы предлагаем рассматривать следующие сферы реализации субъектной позиции учащегося: 1) «Я — предметное содержание УД», 2) «Я — другие (педагог и сверстники)», или сфера социального взаимодействия в рамках учения и личностная сфера («Я — Я», или взаимодействие с самим собой). Выделение предметной сферы субъектности обосновано в рамках развивающего обучения. Идея о взаимодействии с другими людьми, как неотъемлемой сфере проявления СПУ, представлена в работах Г. А. Цукерман, Т. Г. Ивошиной. В обоснование третьей сферы мы можем обратиться к представлению об УД как деятельности по саморазвитию и самоизменению (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, Е. Л. Подшивалова).

Психологические механизмы обеспечения СПУ. Согласно нашей модели в каждой из сфер субъектность обеспечивается двумя составляющими: рефлексивными и продуктивными действиями. Эта идея базируется на разработанной Г. А. Цукерман структуре умения учиться, включающей определяющую рефлексию (позволяющую опознать задачу как новую и выяснить, каких средств недостает для ее решения), а также продуктивные действия (необходимые для присвоения недостающих знаний) (Г. А. Цукерман, 1996). В сфере «Я — другие» в качестве рефлексивной составляющей выступает социальная рефлексия, а в личностной сфере — рефлексия оснований своей целостной деятельности и отдельных поступков.

Чтобы понять функциональную сущность субъектной позиции учащегося рассмотрим особенности учебной деятельности на разных этапах ее освоения. В начале обучения (т. е. в младшем школьном возрасте) педагог строит взаимодействие с учеником таким образом, чтобы «вписать» в этот процесс учебный материал и взаимодействие ребенка с другими детьми. Учитель организует и управляет работой ребенка с учебным материалом. На этом этапе ребенка можно назвать обучаемым. Когда же ученик становится субъектом целостной УД (настоящим учащимся), он самостоятельно инициирует взаимодействие с педагогом таким образом, чтобы присвоить содержание учебного материала. Таким образом, субъектность представляет собой образование, которое начинает опосредовать учебное взаимодействие.

Если говорить о феноменологии СПУ на уровне целостной деятельности и жизнедеятельности можно выделить следующие, наиболее значимые феноменологические проявления. Осмысленное отношение к учению, которое проявляется в появлении личностного смысла учения. Понимание важности и позитивное отношение даже к трудным предметам и заданиям (надситуативная активность в противовес тенденции поиска наименьшего напряжения). Рефлексивное отношение к учебным успехам и неудачам (внутренний локус контроля).

Представленная модель может выступать в качестве инструмента исследования особенностей освоения СПУ учащимися. Что в свою очередь позволяет максимально конкретно определять содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся в образовательном пространстве школы, в том числе на этапе перехода из начальной в среднюю школу.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

1. Актуальность проблемы

В Конституции Российской Федерации, в «Концепции модернизации российского образования», в Законе РФ «Об образовании» и других нормативных документах Российской Федерации сформулирован социальный заказ государства системе образования: воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

Задачу формирования активной, самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, ответственности, творчества (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), что существенно расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения.

Актуальность формирования инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников:

В соответствии с Федеральными государственными требованиями среди планируемых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования указаны такие интегративные качества ребенка:

- способность самостоятельно действовать;
- управлять своими эмоциями и действиями;
- планировать свои действия по достижению поставленной цели;
- применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач;
- овладение универсальными предпосылками учебной деятельности.

Однако, несмотря на пристальное внимание отечественных и зарубежных ученых проблеме становления инициативности, самостоятельности (Л. И. Божович, З. Н. Борисов, Мухина, В. П., Л. Колберг, Ж. Пиаже, Дж. Роттер, Л. Колберг, Ж. Пиаже и др.), вопрос о становлении данных интегральных качеств личности дошкольников не решен в педагогической науке. В настоящее время не существует теоретических оснований построения технологии формирования этих качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях образования, ориентированного на развитие человека, его самостоятельности, целеустремленности, инициативности.

Таким образом, *предпосылками создания Технологии проектирования занятия по формированию инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников:*

- 1) социальный заказ общества (социально-педагогический уровень);
- 2) отсутствие теоретических оснований и четких практических рекомендаций для педагогов по формированию у дошкольников инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 3) сензитивный период детства.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия обусловили необходимость разработки педагогической технологии формирования инициативности, самостоятельности и ответственности дошкольников.

Цель — разработать, теоретически обосновать и апробировать педагогическую технологию формирования инициативности, самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Объект — процесс формирования инициативности, самостоятельности и ответственности дошкольников.

Предмет — педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Предполагаемые результаты

В развитии детей: повышение уровня самостоятельности, инициативности, ответственности детей

В работе педагогов: профессиональный рост, формирование инновационной культуры, обогащение арсенала педагогических средств

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Разработка концептуальных и научно-методических основ создания Технологии.

2. Подбор диагностического инструментария для выявления уровня развития инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников.

3. Разработка Технологии.

4. Диагностика уровня развития инициативности, самостоятельности и ответственности детей контрольной и экспериментальной группы.

5. Проведение занятий, построенных в соответствии с Технологией, с детьми экспериментальной группы.

6. Повторная диагностика детей контрольной и экспериментальной групп с целью выявления эффективности реализации Технологии.

Поставленные задачи определили следующие методы: теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы, наблюдение за детьми в условиях учебной деятельности, опрос, методы выявления уровня инициативности, самостоятельности, ответственности.

Теоретико-методологическая основа:

– личностно-деятельностный и аксиологический подходы;

– идеи гуманизации педагогического процесса (Ш. А. Амонашвили, Н. В. Бордовская, К. Роджерс, Д. Фельдштейн и др.);

– принцип единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский);

– теория мотивационной обусловленности образовательного процесса (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. А. Реан и др.)

– концепция индивидуализации процесса обучения (Ю. А. Гагин, А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский, И. Унт и др.).

– методология рассмотрения проблемы инициативности, самостоятельности, ответственности (К. А. Климов, А. Н. Леонтьев, В. П., С. Л. Рубинштейн)

– теории педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, Н. Е. Щуркова, И. С. Якиманская и др.)

Поставленные задачи определили следующие методы.

Теоретические: анализ философской, психологической, педагогической литературы, нормативных документов об образовании по проблеме формирования инициативности, самостоятельности, ответственности.

Эмпирические: изучение и обобщение эффективного опыта дошкольного образования наблюдение за детьми, анкетирование, тестирование, статистические методы обработки.

Целевая аудитория: дети 6–7 лет.

Научная новизна:

- предлагается инструмент для реализации требований ФГТ по формированию интегративных качеств личности дошкольника, созданный на основе глубокого изучения теоретических и эмпирических исследований в области педагогики и психологии;
- разработана Технология самоиндивидуализации, внедрение которой способствует формированию инициативности, самостоятельности, ответственности ребенка;
- результаты, полученные в ходе создания и реализации Технологии, дополнят имеющиеся в педагогической и психологической литературе сведения о механизмах формирования данных интегральных качеств детей;
- количественный и качественный анализ полученных в ходе внедрения Технологии результатов будет способствовать выявлению возрастных особенностей формирования инициативности, самостоятельности, ответственности старших дошкольников;
- составленная на основе анализа теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных специалистов анкета «Выявление уровня самостоятельности, инициативности, ответственности» может быть использована в области педагогики специалистами для исследования данных качеств;
- анализ диагностики локуса контроля старших дошкольников (как релевантного качества) может стать началом исследования возрастных особенностей формирования ответственности старших дошкольников.

Практическая значимость:

- возможность внедрения в образовательный процесс дошкольного учреждения педагогической технологии, реализующей процесс формирования инициативности, самостоятельности, ответственности у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности и позволяющей определить уровни сформированности интегральных качеств у старших дошкольников;
- использование Технологии педагогами и психологами в ходе подготовки детей 6–7 лет к школьному обучению;
- технология может быть взята за основу при коррекционной работе психолога с детьми начальной школы, испытывающими трудности в обучении;
- возможность использования содержащихся в работе научно-методических материалов в практике дошкольных образовательных учреждений, а также в системе повышения квалификации специалистов дошкольного образования, при подготовке программ спецкурсов на факультетах дошкольного образования и педколледжей.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены методологическими подходами к решению избранной проблемы с опорой на данные гуманитарных наук, применением взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету и задачам исследования; практическими результатами, полученными автором в ходе педагогической деятельности; высокой востребованностью результатов исследования в практике

дошкольного образования; результатами диагностических срезов в экспериментальных и контрольных группах.

Содержание Технологии

Активность, самостоятельность ребенка в любом виде деятельности позволяет ему почувствовать себя автором своих действий, ощутить и осознать ответственность. Сначала при помощи взрослого, а потом и самостоятельно ребенок устанавливает и осознает связь между реальным результатом и собственным вкладом в его достижение. Он накапливает личный опыт самостоятельности и ответственности за результаты собственного поведения.

Совместный со взрослым анализ деятельности, а затем и самоанализ способствует постепенному осознанию того, что получение желаемого результата зависит и от него самого, от его желания и приложенных усилий. Это и составляет основу ответственности сначала за результат собственной деятельности, а впоследствии — за процесс и результат собственной жизни и жизни окружающих.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия обусловили необходимость разработки педагогической технологии формирования инициативности, самостоятельности и ответственности дошкольников.

Данная технология может быть эффективно реализована в образовательном процессе дошкольного учреждения, если:

- механизм становления данных интегральных качеств детей выступает самоиндивидуализация, рефлексивная деятельность на каждом из выделенных в технологии этапов;
- организация совместной деятельности детей и взрослых происходит на основе субъект-субъектного взаимодействия, формирования доброжелательной атмосферы в группе.

Разработанная нами педагогическая технология соответствует критериям технологичности: концептуальности, стабильности, управляемости, эффективности, воспроизводимости и обладает признаками системы: логикой процесса, взаимосвязанностью всех этапов, целостностью (построена на основе интеграции содержания форм, методов, средств и видов деятельности в сфере формирования личностных качеств).

В результате анализа литературы сформулированы понятия инициативности, самостоятельности и ответственности дошкольников:

Самостоятельность — обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [3, с. 586].

Инициативность — частный случай самостоятельности, стремление к инициативе, изменение форм деятельности или уклада жизни [1]. Это мотивационное качество, рассматривается и как волевая характеристика поведения человека

Ответственность — личностное качество, отражающее состояние готовности к рефлексии своего поведения с позиции нравственных правил и к ответу за результат своей деятельности перед другими и самим собой.

Ответственность — личностное качество, регулятор деятельности и поведения человека — связана с интегральным понятием «сам» (имеющее психологическое значение, вкладываемое в понятие «субъект» и его производными — «самость, самостоятельность, самоопределение» [2]. Всегда носит социальный характер.

Таким образом, формирование данных интегральных личностных качеств взаимосвязано и зависит от сформированности как личностных, так и социальных характеристик (рис. 1).



Рис. 1. Факторы, влияющие на формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников

Процесс формирования инициативности, самостоятельности, ответственности предполагает прохождение нескольких этапов: начального, исследова-

тельского и практического. Прохождение любого последующего этапа предполагает успешное прохождение предыдущего. Так, формирование доверительной атмосферы в группе, ощущения успешности, мотивации к занятиям, является необходимым основанием реализации содержания остальных модулей работы педагога (рис. 2).

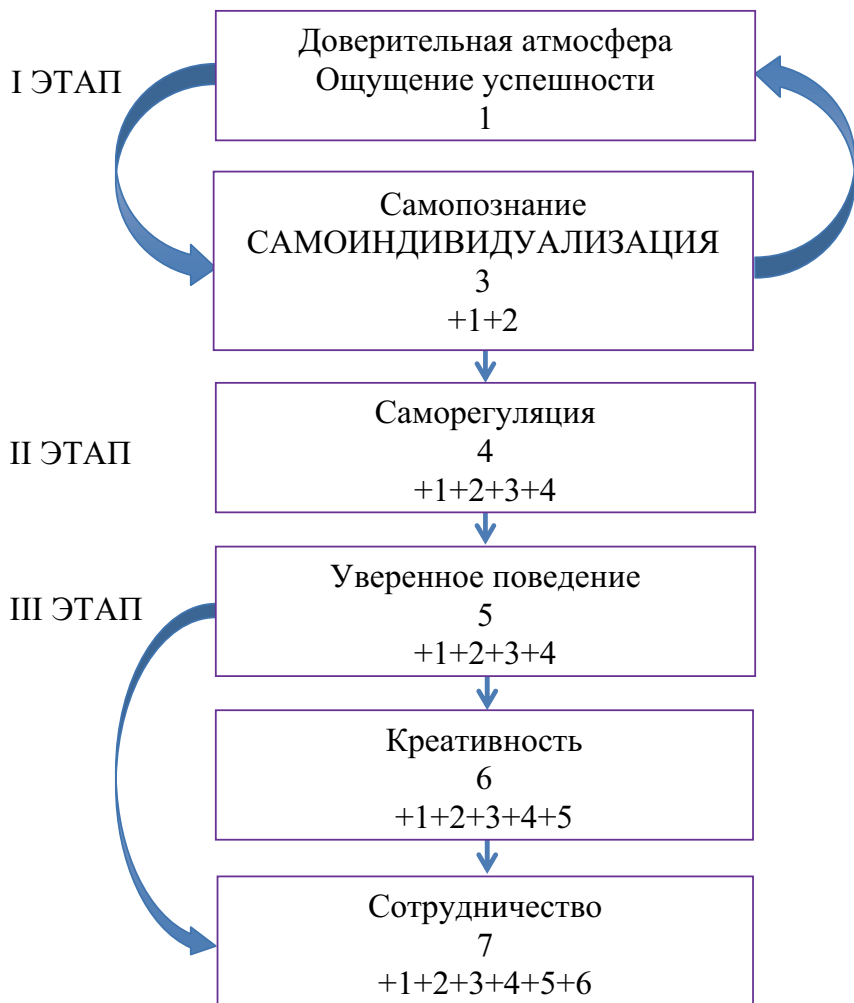


Рис. 2. Технология формирования инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольника

Однако это не означает, что работа первого этапа прекращается при переходе на второй этап. Каждый последующий этап включает работу над целями и задачами предыдущего, однако степень его представленности снижается.

Таблица 1

Технологическая карта формирования инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников

№ этапа	Название этапа	Содержание	Цель прохождения	Формы организации работы
1 этап	Подготовительный	Доверительная атмосфера. Ощущение успешности	Формирование мотивации	
		Информирование	Осознанное формирование интегральных качеств. Формирование представлений о личностных качествах	
2 этап	Исследовательский	Самопознание. Самоиндивидуализация	Выявление индивидуального стиля деятельности	
3 этап	Практический	Саморегуляция	Формирование навыка регулирования своего эмоционального состояния	
		Уверенное поведение	Формирование уверенности на основе адекватной самооценки	
		Креативность	Развитие творческого мышления	
		Сотрудничество	Формирование навыков конструктивного взаимодействия с окружающими	

Работа по формированию навыков самопознания детей является центральным звеном Технологии и в обязательном порядке должна быть представлена на всех этапах ее реализации.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология воли. СПб., 2000.
2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. М., 1996.
3. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск, 1998.

Нахимович И. И.

ПРОЕКТИВНАЯ АРТТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Given article is devoted a problem of projective art therapy. Modern representations about theoretical bases of projective art therapy are considered.

Арт-терапия сегодня является одной из наиболее известных технологий работы с личностью и группой, особенно в сфере социальной работы. Ее успешно,

но пока еще, к сожалению, недостаточно широко используют в адаптационной и реабилитационной работе с детьми, подростками, людьми, пережившими катастрофы, иммигрантами, беженцами, безработными, заключенными, людьми желающим развиваться в программах личного роста. Она приводит к развитию самосознания, креативности, эстетическому восприятию мира, активизации личностных изменений, восстановлению нарушенных отношений с другими людьми, социальных ролей, целостности личности и т. д. Основная цель такого рода творческой реабилитации состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания средствами традиционно относящимися к сфере искусства (изобразительная деятельность, лепка, музыка, танец и т. п.).

Для современной арт-терапии характерно большое многообразие видов, форм, моделей, отражающих различные культурные и профессиональные курсы человеческого опыта. При этом нельзя не отметить, что количество такого рода моделей постоянно растет. Так, например, все большее распространение находит проективная арттерапия. В ходе проективной арттерапии клиенту предлагаются те или иные варианты проективного рисования с последующим обсуждением, интерпретацией, коррекцией и т. п. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от «цензуры» сознания. В процессе работы особое внимание уделяется чувствам, отношениям, состояниям человека и их осознанию. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о клиенте и интерпретировать ее аналогично тому, как это делается в проективных методиках. Неслучайно поэтому, в качестве материала для проективной арттерапии может использоваться стимульный материал проективных методик.

Вопрос о теоретических и методологических основах проективной арттерапии остается дискуссионным. Является ли проективная арттерапия научным методом? *Какова научная основа этого метода? Все эти вопросы отнюдь не являются абстрактными*, ибо от их решения зависит интерпретационная основа метода и последующая психотерапевтическая работа. Для ответа на поставленные вопросы необходимо обратиться к анализу теоретических основ проективной арттерапии. И здесь необходимо вспомнить, что и проективные методики, и арттерапия возникли в контексте теоретических идей З. Фрейда. Однако в дальнейшем арттерапия приобрела более широкую концептуальную базу, основанную также на гуманистических моделях развития личности. Таким образом, теоретической основой проективной арттерапии являются психоаналитические и гуманистические концепции личности.

С точки зрения психоанализа, личность — это поле боя между непримиримыми силами инстинкта, рассудка и сознания, т. е. это динамическая конфигурация процессов, находящихся в нескончаемом конфликте. Психоанализ подчеркивает значение бессознательных процессов в регуляции поведения человека. Неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека. Поэтому психоанализ нацелен на изучение бессознательного, что обеспечивает более глубокое понимание пациентом своей личности. При этом переживания раннего детства играют критическую роль в формировании личности. Искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъек-

та. Оно открывает путь к выражению бессознательных идей и фантазий, которые проявляются в значимой для пациента и возможно необычной для других форме, дает социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам. По мнению Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арттерапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуации и саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я», дает социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам. Именно эту задачу и пытается решить проективная арттерапия, когда использует психоаналитически ориентированный проективный подход.

С точки зрения гуманистического направления, люди в высшей степени сознательные и разумные существа без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов. Они являются активными творцами собственной жизни, обладают свободой выбирать и развивать собственный стиль жизни. Сама сущность человека движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. С позиций гуманистического подхода коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением клиенту возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждения и познания своего «Я». Искусство усиливает стремление к самоактуализации и самовыражению, которое нарушается при невротических состояниях. Особое значение в этом процессе принадлежит эстетической реакции. Говоря о способах, ведущих к самоактуализации, и о самоактуализировавшихся людях, Маслоу указывает, что практически все из них переживали моменты высшего экстаза от ощущения великой красоты и эстетики мира. Задача проективной арттерапии с точки зрения гуманистического подхода — помочь людям ощутить эти эстетические мгновения, создать условия для их возникновения, познания собственного Я и самоактуализации.

Мы видим, что психоаналитическое и гуманистические модели основаны на разных подходах к личности. Психоанализ делает акцент на интрапсихических конфликтах, бессознательных и иррациональных силах, управляющих поведением человека. Гуманистическая психология исходит из того, что люди хороши от природы, сознательны, стремятся к личностному росту и самосовершенствованию и делает акцент на поиске путей самоактуализации. При этом для психоанализа характерна сильная приверженность положениям и принципам детерминизма, иррациональности, неизменяемости, гомеостаза и познаваемости, а для гуманистических теорий — положениям свободы, рациональности, холизма, изменемости, субъективности, гетеростаза и непознаваемости. Каким же образом столь разные подходы к человеку уживаются в проективной арттерапии? Является ли проективная арттерапия просто эклектическим набором знаний?

Проективная арттерапия породила своего рода новый синтетический вариант психотерапевтической работы. С одной стороны используется богатое наследие, прошедших многолетнюю проверку психоаналитически ориентированных проективных методик, которые несмотря на их субъективность и зависимость от опыта экспериментатора, очень популярны и занимают почетное место в арсенале практиков. С другой стороны, используются арттерапевтические гуманистически ориентированные подходы, особенно в психотерапевтической части работы. Поэтому полученные на первом этапе работы рисунки могут изменяться (дорисовываться, перерисовываться, склеиваться, рваться и т. п.), инсценироваться. К работе может привлекаться группа. Для такого рода работы характерен поиск и возникновение новых смыслов и ракурсов работы, моменты катарсиса,

вдохновения, эстетической радости и т. п. Могут также использоваться принципы и приемы экзистенциально-гуманистического логотерапии В. Франкла, гуманистической психологии К. Роджерса, психодрамы Морено и т. д.

Такого рода продуктивный синтез, основанный на гармоничном непротиворечивом сочетании элементов различных подходов можно считать в каком-то смысле демонстрацией возможного варианта выхода из кризиса психологии личности.

Проективная арттерапия успешно используется на практике. Более того, специально разрабатываются тесты для проективной арттерапии. Наиболее показательными в этом отношении являются работы арт-терапевта Р. Сильвер. Она разработала три графических теста, тесно связанные с процессом проективного арт-терапевтического консультирования в школах — рисуночный тест Сильвер, тест «Нарисуй историю» и «Технику стимульного рисования».

Кроме того, Р. Сильвер внедрила в образовательные учреждения ряд развивающих программ, основанных на использовании системы упражнений изобразительного характера. Проективная арттерапия показала свою эффективность при работе с синдромом «эмоционального выгорания», подростковой агрессивностью, нарушениями в развитии, депрессией и многими другими проблемами, особенно актуальными в сфере социальной работы. Методы проективной арттерапии могут быть использованы социальными работниками, получившими специальную подготовку.

Овладение методами арттерапии в целом и проективной арттерапией (как чрезвычайно эффективным инструментом работы) в частности, является серьезной задачей в подготовке специалистов в сфере социальной работы. Кроме того, арттерапия помогает активно развивать профессиональное самосознание специалистов в сфере социальной работы, формировать и совершенствовать их профессионально важные умения и компетенции, развивать сенситивность, рефлексию, толерантность, безоценочное принятие, открытость новому опыту и т. п.

Нугус Л. И.

СТУДЕНЧЕСТВО И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

Предпринимательство — один из факторов инновативного развития экономики, важный фактор повышения занятости населения, развития среднего класса.

Законодательство, возможность получения финансовой поддержки являются существенными факторами, оказывающими влияние на развитие предпринимательства и экономики в целом.

Однако, низкая предпринимательская активность населения во многих странах является сдерживающим фактором, фактически влияющим на появление новых, эффективных предпринимателей.

Проблема низкой предпринимательской активности является актуальной как для стран Европейского Союза, так и для России.

Именно этой проблеме посвящено одно из эмпирических исследований, проведенное по заказу Еврокомиссии в 2010 г. Сравнительный анализ предпринимательской активности в Европе и США, в ходе которого по телефону было опрошено около 21 тыс. человек в США и ЕС, показало, что боссом самому себе хотят стать 45% европейцев и 61% американцев. Европейцев больше, чем американцев, интересуется стабильный доход (30% в ЕС и 16% — в США).

Как известно, любая предпринимательская деятельность таит в себе риск возможной неудачи. Насколько готовы европейцы рисковать? Как показало исследование, половина граждан ЕС не хотела бы иметь свой бизнес, если существует хотя бы малейший шанс, что он потерпит неудачу. В США таких насчитывается 33%. По странам ЕС цифры варьируются следующим образом. Самые осторожные люди проживают в Венгрии (80%), самые рискованные — в Ирландии (29%). Граждане стран, сравнительно недавно присоединившихся к ЕС, по сравнению с остальными его жителями вообще испытывают меньше желания рисковать ради открытия собственного бизнеса (62%). Жители Евросоюза также больше американцев боятся возможного банкротства (45%) и утраты собственности (35%). В Соединенных Штатах этого опасаются 36% и 21% соответственно.

71% американцев и 56% европейцев видят в предпринимательстве возможность реализовать себя. Причем, цифры в ЕС разнятся в направлении «север — юг». Так, в скандинавских странах доля тех, кто начинает бизнес «от любви к искусству», практически та же, что и в США. А вот на юге Европы свое дело начинают преимущественно из-за отсутствия других альтернатив, проще говоря, из-за отсутствия других источников дохода. В странах, только что примкнувших к ЕС, т. е. в странах Восточной Европы, вышеуказанная доля составляет 48%. Также не сошлись во мнениях жители ЕС и США по вопросу о том, что же является ключом к успеху бизнеса? Эффективный менеджмент таковым считают 44% жителей США, 53% жителей ЕС (15 стран) и 47% жителей 12 новых стран-членов ЕС. Общее состояние экономики — 20%, 35% и 53% соответственно. Личность главы компании — 34%, 37% и 26% соответственно. И наконец, состояние политической ситуации — 4%, 13% и 21%. Видно, что в Восточной Европе важность политической составляющей в деловой сфере до сих пор признает чуть ли не четверть бизнесменов.

Каковы же предпочтения студентов? В Европе большинство студентов по окончании университета хотели бы устроиться в крупную компанию, а многие студенты-американцы хотели бы сами учредить компанию, которая в будущем станет крупной.

Россия является участником международного проекта Global Entrepreneurship Monitor — GEM («Глобальный мониторинг предпринимательства») [1].

Исследования GEM дают возможность: сравнить уровни предпринимательской активности, а также выявить факторы, обуславливающие их различия в странах мира; определить меры по стимулированию указанной деятельности. По методологии GEM, предпринимательство — это любая попытка создать новое предприятие или новый бизнес, например самозанятость, учреждение новой предпринимательской структуры или расширение действующего бизнеса, осуществляемая физическим лицом, группой физических лиц или уже функционирующей бизнес-структурой. Методология проекта предполагает использование ряда стандартных инструментов анализа, и прежде всего опроса взрослого трудоспособного населения.

Одним из факторов, который исследовался в рамках этого проекта, являлись мотивационные особенности для занятия бизнесом. Результаты показали, что для 12,5% российских предпринимателей начало своего дела является вынужденным шагом, связанным с отсутствием либо неприемлемостью других вариантов экономической самостоятельности. Для половины (49%) российских предпринимателей приход в бизнес — добровольный шаг, связанный с поиском дополнительных преимуществ; при этом у подавляющего большинства (более 60%) главными побудительными мотивами выступают психологические факторы: стремление к независимости и т. п., а не экономический интерес.

В структуре мотиваций российских предпринимателей выявлены статистически значимые различия: среди владельцев нового бизнеса вынужденное предпринимательство распространено гораздо больше, чем в других анализируемых группах. Вместе с тем, по мере повышения уровня образования предпринимателя усиливается ориентация на факторы мотивации, свидетельствующие о добровольности прихода в бизнес, и слабеет — на вынужденные. Вместе с тем, при превышении возраста в 45 лет доля вынужденных предпринимателей увеличивается.

Институт ECOMEN, действующий на территории Эстонии почти 20 лет, готовит специалистов в области экономики и управления. Необходимость соответствовать в своей учебной деятельности требованиям рынка труда стимулирует регулярные исследования занятости и положения своих выпускников на рынке. Кроме того, институт является активным участником мероприятий, проводимых Эстонией с целью развития предпринимательской активности и повышения мотивации к созданию собственного бизнеса.

Результаты наших исследований показали, что студенты на уровне предпочтений занятости выбирают собственный бизнес. Причем, если на первом курсе численность желающих основать собственный бизнес находится на уровне 50%, то к четвертому курсу возрастает до 70% от выборки. В качестве преимуществ занятия предпринимательством главными называются независимость, возможность проявить активность и творчество, получение более высоких доходов.

В своем исследовании мы попытались выяснить, каким образом оценивают студенты влияние высшего образования на мотивацию к предпринимательству. Полученные ответы распределились следующим образом: получение важных знаний — 80%, навыки получения необходимой информации — 62,9%, новые связи — 40%, повышение мотивации — 31%.

В качестве факторов, препятствующих собственному предпринимательству чаще всего упоминаются отсутствие финансов, недостаточная ориентация в потребностях рынка, неготовность к ответственности за свой бизнес.

Таким образом можно отметить высокий уровень готовности к предпринимательству у студентов. Но как только они выходят на рынок труда, то в подавляющем большинстве случаев работают по найму, иногда совмещая с собственным предпринимательством. Таких выпускников около 10%.

В качестве дополнительной информации, необходимой для начала собственного дела называются — условия и порядок получения финансовой поддержки — 52,5%, законодательство — 45%, подготовка бизнес-плана — 40%, управление финансами фирмы — 25%, личностный тренинг повышения готовности к открытию собственного дела — 25%.

Полученные данные свидетельствуют скорее о недостаточной мотивации выпускников к действительному началу предпринимательства. При наличии высшего образования, полученного в современных условиях, ссылки на отсутствие конкретной информации нельзя считать убедительными. Такой информации в Эстонии много, и получение и освоение ее не является проблемой. Но стоит отметить, что получение финансовой поддержки является реальной проблемой.

Подводя итог, можно суммировать, что реально готова к ведению собственного бизнеса лишь незначительная часть студентов, и их желания не реализуются в конкретные дела и действия, что в целом соответствует и бытующим в обществе настроениям.

Литература

1. Глобальный мониторинг предпринимательства.

ТИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Современная жизнь ставит перед человеком необходимость осуществлять сознательный, самостоятельный выбор в поле социальных отношений и выстраивать ценностное отношение к важнейшим сторонам общественной жизни, т. е. вести себя как социальный субъект. В литературе субъектность определяют как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Анализ основных характеристик субъекта, описанных в литературе, позволяет назвать таковыми активность, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, уникальность. Субъектность выражает отношение человека к себе как к деятелю и проявляется в совершении поступков, поэтому она является важнейшей атрибутивной характеристикой зрелой личности.

Социальная субъектность предполагает активное, самодетерминированное поведение человека в различных социальных системах, которое проявляется в осознанном выборе определенного типа социального поведения с учетом требований ситуации, норм и ценностей. Ключевое слово для характеристики социальной субъектности — это выбор.

Очевидно, что социальная субъектность опирается на личностную субъектность, однако, она не определяется только ею, поскольку она предполагает включенность личности в определенные социальные системы. В литературе социальная субъектность всегда связывается с высоким уровнем социальной активности, и это правильно, но не только активность определяет социальную субъектность. Если бы социальная субъектность определялась только уровнем социальной активности, то речь не шла бы о типах. Скорее, психологи обсуждали бы проблему уровней активности, которая определяется, в большей степени, общей энергетикой и способностями человека. Многочисленные факты говорят о том, что здоровые и сильные не всегда социально активны, в то время как лица с низкой энергетикой (пожилые люди, больные) характеризуются выраженной социальной субъектностью (включенностью в различные сферы общественной жизни).

Именно поэтому при характеристике социальной субъектности следует учитывать, с одной стороны, потребности, мотивацию, ценностные ориентации, с другой — содержательные характеристики общественной жизни (общественно-политическая и экономическая сфера, наука и сфера художественного творчества, религия, межличностные отношения). Содержательные характеристики общественной жизни — это сферы, куда вкладывается человек как субъект в силу своих потребностей, способностей или сложившихся обстоятельств.

Таким образом, при рассмотрении типов социальной субъектности следует иметь в виду, по крайней мере, три основания для анализа: 1) какими потребностями, мотивами и ценностями руководствуется человек; 2) сферы общественной жизни, куда вкладывает человек свою активность; 3) способность и желание сделать социальный выбор. Эмпирические классификации типов социальной субъектности так или иначе включают данные характеристики.

Развитие человека в современном обществе значительно индивидуализировано, поэтому целесообразно говорить не о возрастных закономерностях,

а скорее, о типах социального поведения в различных возрастах. Использование понятия социальной субъектности, которое позволяет взглянуть на проблему развития как на выбор личностью определенного типа поведения.

Многочисленные исследования политической активности студенческой молодежи, проведенные автором в период с 1999 по 2009 г., позволяют выделить несколько типов социальной активности. Основным методом исследования было интервью, в ходе которого испытуемый отвечал на вопросы, заданные в свободной форме.

Исследование 2004 г., проведенное на выборке 40 человек, показывает, что для студенческой молодежи характерен, скорее, высокий уровень интернальности и социальной активности, но этот субъектный потенциал проявляется, прежде всего, в сфере семьи, в межличностных отношениях и учебно-профессиональной деятельности. Вероятное объяснение данному факту — это те области, которые испытуемые в состоянии контролировать самостоятельно, а все остальное не находится в их власти. Получается, что «выученная беспомощность» касается «широкой сферы социальных отношений», лежащей вне семьи и ближайшего окружения. Для студенческой молодежи в большей степени свойственен низкий уровень политической активности, который проявляется в виде формирования политической культуры «наблюдателя»; основные аргументы в пользу этой позиции: «политика — безнравственное дело»; «позиция ненасилия».

Интересно, что за пятилетие произошли некоторые изменения в социальной ситуации и, соответственно, в социальной активности молодежи. Так, исследование 2009 г., основанное на тематическом интервью, четко показывает, что появились, по крайней мере, три группы студенческой молодежи, отличающиеся в своей политической субъектности: прагматики, неконформисты и конформисты. Первый тип (прагматики) — преобладающий, хотя 5 лет тому назад таких были единицы. Прагматики сознательно выбирают позицию лояльности власти, они также ориентированы на идентификацию себя с титульной национальностью и православными. Как правило, эти молодые люди из благополучной семьи, живут с родителями, не имеют опыта работы и самостоятельной жизни. Второй тип (неконформисты) — это сознательно дистанцирующие себя от политики, относящиеся к ней и ее представителям негативно, поскольку «существуют другие интересы» и сферы приложения. Подобная позиция в ряде случаев обусловлена и мотивирована наличием ситуации проблематизации. Третий тип (конформисты) — это молодые люди, не имеющие четкой позиции, самоопределения в данной сфере, относящиеся к ней как к игре, не связывающие политику и собственную жизнь. Судя по всему, третий тип молодых людей находится под воздействием СМИ (молодежных развлекательных передач и журналов), внушающих, что политика и частная жизнь — это разные вещи.

В целом, наши исследования политической социализации студенческой молодежи в период с 1999 по 2009 г. позволяют выделить несколько эмпирических типов социальной субъектности: 1) политически пассивные с негативным отношением к политической сфере и реализующих себя в других сферах (сознательный отказ от активности в этой сфере: «политика — безнравственное дело»); 2) конформисты (лица без четкой позиции, не осознающие необходимость делать выбор и альтернативы для данного выбора); 3) политически активные (принимающие ответственность за выбор, с деловым мотивом: «эффективно изменить ситуацию»); 4) прагматики (политически активные, делающие выбор в

пользу официальной власти, чтобы конвертировать свою активность в виде денег и карьеры); 5) конвенционалисты (делающие политический выбор под влиянием значимой группы и пытающиеся получить от нее одобрение); 6) активные индивидуалисты (рассматривают политику как сферу развития своих способностей, хотят попробовать, испытать себя). Социальный ландшафт, в котором происходит реализация субъектности человека, существенно влияет на то, какие типы будут выходить на первый план.

Таким образом, в целом можно говорить, скорее, об отчуждении современной студенческой молодежи от политики, переадресации ее социальной активности в другие сферы жизни. В то же время проведенные исследования позволяют говорить о том, что, несмотря на кризис, недоверие к власти и личные проблемы, молодежь склонна к социальному оптимизму.

*Парфенов Ю. А., Нагля М. Н., Невзорова А. Н.,
Нестеренко М. Ю., Петров А. В.*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме сохранения и укрепления здоровья подростков в целостном учебно-воспитательном процессе, получили широкое распространение понятия «здоровьесберегающие технологии» и «здоровьесберегающее образование». Теоретико-методологический анализ существующих направлений деятельности школы по сохранению и укреплению здоровья подростков в целостном учебно-воспитательном процессе показывает, что использование этих понятий не всегда является корректным. Поэтому мы предлагаем следующие определения:

- здоровьесберегающая образовательная технология — это система различных целенаправленных воздействий на целостный учебно-воспитательный процесс, организуемых образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний подростков в рамках традиционной системы образования;
- здоровьесберегающее образование — это комплексная системная деятельность образовательного учреждения по применению в практике образования различных здоровьесберегающих технологий с целью минимизации воздействия на детей и подростков основных школьных факторов риска нарушения здоровья.

Условно могут быть выделены три основных направления отечественной практики здоровьесберегающего образования (таблица 1):

- школа как образовательно-оздоровительный центр (В. Ф. Базарный, Е. А. Дегтярев, Г. К. Зайцев, В. Н. Касаткин и др.);
- школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей (М. М. Безруких, И. В. Кузнецова, В. Д. Сонькин, Ф. Х. Харисов и др.);
- адаптивная школа (Н. П. Капустин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург и др.).

**Сравнительный анализ направлений здоровьесберегающей
деятельности школы**

Школа как образовательно-оздоровительный центр	Школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей	Адаптивная школа
Цель здоровьесберегающей деятельности школы		
Максимальная оптимизация жизнедеятельности всех участников образовательного процесса на основе валеологических требований с целью сохранения и укрепления здоровья как ресурса каждодневного существования и будущего благосостояния личностного бытия	Рациональная организация жизнедеятельности всех учащихся, которая с учетом необходимых и возможных условий конкретного целостного учебно-воспитательного процесса призвана обеспечить им высокий уровень здоровья и благополучия в учебной деятельности и взаимодействии с окружающими	Рациональная организация жизнедеятельности всех учащихся с целью обеспечения оптимального индивидуального уровня адаптации ребенка к требованиям учебно-воспитательного процесса и одновременно подбор форм и методов обучения и воспитания с целью адаптации образовательного процесса к индивидуальным психофизиологическим и психологическим особенностям ребенка
Комплексное использование здоровьесберегающих технологий		
Медико-гигиенические здоровьесберегающие технологии; лечебно-оздоровительные и физкультурно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии; экологические здоровьесберегающие технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные здоровьесберегающие технологии	Медико-гигиенические здоровьесберегающие технологии; физкультурно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии; экологические здоровьесберегающие технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные здоровьесберегающие технологии; психолого-педагогические здоровьесберегающие технологии	Медико-гигиенические здоровьесберегающие технологии; физкультурно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии; экологические здоровьесберегающие технологии; технологии, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности; организационно-педагогические и учебно-воспитательные здоровьесберегающие технологии; психолого-педагогические здоровьесберегающие технологии; социально адаптирующие и лично развивающие технологии
«Точечное» использование здоровьесберегающих технологий		
Психолого-педагогические, социально адаптирующие и лично	Лечебно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии; социально адаптирующие	Лечебно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии

Школа как образовательно-оздоровительный центр	Школа как образовательный центр, сохраняющий здоровье детей	Адаптивная школа
развивающие технологии	и личносно развивающие технологии	
Структурный элемент школы, интегрирующий здоровьесбережение		
Медико-психологическая служба	Медико-психолого-педагогической консилиум по согласованию действий	Медико-психолого-педагогической консилиум по созданию адаптированной образовательной среды при абсолютном соблюдении принципа педагогической целесообразности
Личностная смысловая система «внутренняя картина здоровья» как результат здоровьесберегающей деятельности школы		
Адаптивно поддерживающий уровень	Ресурсно-прагматический уровень	Ресурсно-прагматический уровень с возможностью формирования у отдельных учащихся личносно ориентированного уровня
Жизнеспособность как системное качество личности		
Состояние системы — «целое» с доминированием психофизиологического уровня		Состояние системы — «несвязанное целое» с отсутствием четкого соподчинения психофизиологического и социально-личностного уровней

Проведенный сравнительный анализ существующих направлений в практике здоровьесберегающего образования позволил выделить следующую базовую модель здоровьесберегающей деятельности школы:

- создание здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения;
- рациональная организация учебного процесса;
- организация физкультурно-оздоровительной работы;
- организация просветительско-воспитательной работы с учащимися;
- организация системы просветительской и методической работы с педагогами и родителями;
- организации профилактики и динамического наблюдения за состоянием здоровья подростков.

Пименова И. В., Шишкина В. Ю.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГДОУ

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и ныне остается одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка. Исторический

анализ убеждает в необходимости оказать ребенку квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей. Социализация дошкольника предполагает развитие умения адекватно ориентироваться в доступном ему социальном окружении, осознавать самоценность собственной личности и других людей, выражать чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества.

В новых ФГОТ говорится о том, что содержание основной общеобразовательной программы дошкольного образования, должно обеспечить формирование основ социальной и жизненной адаптации ребенка; развитие позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, практической и духовной деятельности человека. Развивать потребность в реализации собственных творческих способностей.

Социальная значимость работы, проводимой в нашем дошкольном учреждении, выражается прежде всего в том, что затрагивает всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов. Возникает необходимость поиска единых концептуальных основ взаимодействия специалистов образовательных учреждений, родителей и согласованности, проводимых ими мероприятий по социализации детей дошкольного возраста.

Практическая значимость проекта: работу по социальной адаптации дошкольника следует начинать как можно раньше, так как качества, привитые с детства, всегда оказываются очень прочными и активно воздействуют на весь процесс дальнейшего развития личности (А. Г. Харчев). В дошкольный период ребенок приобретает свой социальный опыт, успешность которого напрямую зависит от пребывания его в ДОО. В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптации ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности при поступлении в общественные учебно-воспитательные учреждения, при вхождении в новый коллектив.

Социализация — становление личности, процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих им успешно функционировать в обществе. Это непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценности, ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Именно в этот период примерно на 70% формируется человеческая личность. Процесс социализации ребенка происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Особенно важным такое взаимодействие становится, когда в качестве объекта выступает ребенок, имеющий тяжелое нарушение речи, выражающееся в ограниченности средств речевого общения при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Ребенок с тяжелым нарушением речи полностью или частично лишен возможности участвовать в играх со сверстниками, в определенной деятельности. Такие дети поступают в дошкольные учреждения с определенным набором негативных проявлений. В одних случаях наблюдается апатия, равнодушие, вялость, неустойчивость внимания. Говорят дети тихо, все время оглядываются на родителей, если те находятся рядом, отвечают одним словом или жестом. Как правило, они играют одни, неохотно включаясь в коллективные игры. В других случаях тяжелое нарушение речи приводит к развитию агрессии, бурным эмоциональным срывам. Такие дети часто вступают в конфликты

со своими сверстниками, обидчивы, плаксивы. Возникает необходимость в создании условий для успешной социализации ребенка в дошкольном учреждении.

Перед педагогами группы ставятся следующие задачи:

1. Установление контакта и взаимодействие с семьей ребенка.
2. Установление тесного контакта с ребенком, внимательное, бережное отношение к нему.
3. Специально организованные занятия.
4. Формирование социальных навыков поведения детей в процессе игровой деятельности.
5. Создание благоприятной развивающей среды, в которой в значительной мере закладываются основы социального облика личности.
6. Повышение психолого-педагогической компетенции родителей.
7. Организация социального партнерства с учреждениями района и города.

Принципы, которых мы придерживаемся, при реализации нашего проекта:

I. Принцип культуросообразности в воспитании согласно современной трактовке предполагает, что «воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

II. Принцип расширения связей ребенка с окружающим миром предполагает преодоление имеющейся в дошкольных образовательных учреждениях замкнутости системы воспитательной работы, обогащение общения детей с окружающим социумом и природой, проникновение в мир других людей, приобщение к культуре родного края.

III. Принцип приоритетности регионального культурного наследия означает воспитание патриотизма на местном материале с целью формирования уважения к своему дому (семье, соседям, друзьям), бережного отношения к природе родного края; приобщение ребенка к национальному культурному наследию, образцам национального, в том числе местного, фольклора, народным художественным промыслам, национально-культурным традициям, произведениям местных писателей, поэтов, композиторов, художников.

IV. Принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка требует создания условий для возникновения эмоциональных реакций и развития эмоций, которые сосредоточивают внимание ребенка на объекте познания, собственном действии и поступке, что достигается через сопереживание и прогнозирование развития ситуации.

Социализация проходит в несколько этапов:

- адаптация;
- интеграция;
- саморазвитие;
- самореализация.

Мероприятия, проводимые в ДОУ, направленные на успешную адаптацию ребенка:

- знакомство с группой, сотрудниками группы;
- консультация логопеда, психолога для родителей;
- первый день — день знакомств;
- адаптационный праздник с родителями «Давайте познакомимся»;
- фотоальбомы «Как я провел лето»;
- праздник знакомств с другими группами «Я твой друг!».

Успешно пройденный первый этап социализации — адаптация создает предпосылки для дальнейшей успешной работы по преодолению речевых нарушений и дальнейшей социализации и интеграции. Работая над устранением речевых нарушений, создающих препятствие для общения детей, развиваем у них познавательный интерес, знакомим с окружающим миром, воспитываем у них уверенность в том, что у них все получится. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики. Дети избавляются от своих страхов общения, начинают активно участвовать в общественной жизни.

Следующий этап — интеграция, включает в себя мероприятия, проводимые как в ДООУ, так и с *привлечением социальных партнеров — учреждениями района и города.*

- коррекционно-развивающие занятия с подгруппой детей;
- участие в мероприятиях проводимых районной библиотекой;
- совместно с родителями организация экскурсий;
- участие в районной миниолимпиаде «Познай-ка!», организованной ДДТЮ Фрунзенского района;
- проведение совместных мероприятий с гимназией № 363, шефская работа;
- совместные занятия с родителями, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы;
- встречи с людьми интересных профессий.

На процесс социальной адаптации ребенка дошкольного возраста огромное влияние оказывает взрослый как носитель общественного опыта и ценностей.

Таким образом, в процессе успешной социальной адаптации мы выделяем важность индивидуального подхода к ребенку. Личность ребенка формируется в деятельности, которая способствует накоплению знаний об окружающей действительности, развитию социальных эмоций, формированию адекватного отношения к предметному и социальному миру и к себе. Участие в разнообразных видах деятельности ребенка оказывает влияние на развитие всех психических процессов, тем самым способствует эффективной социальной адаптации.

Пирызева Е. Б.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Специфика судостроительного профессионального лицея, социально — психологические особенности подросткового возраста, деятельность образовательного учреждения в режиме ресурсного отраслевого центра привели к необходимости поиска новых механизмов организационно — педагогической системы, обеспечивающих адаптацию первокурсников в инновационных условиях лицея. Вследствие чего в структуре лицея появилась необходимость в создании службы психолого-педагогического сопровождения учащихся, чья деятельность призвана обеспечить адаптацию первокурсников.

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения является продуктивное сопровождение ребенка на всех этапах обучения, в соответствии принципами государственной политики в области образования, основными из которых являются:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;

- адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Считаем, что психолого-педагогическое сопровождение в лицее, как целостная единица образовательного учреждения несет в себе адаптивную функцию, которая заключается в изучении учащихся с учетом возрастных особенностей детей и организована для того, чтобы сделать атмосферу лицея гуманной, соответствующей концепции стандартов 2 поколения, ориентирована на личностный рост ребенка, предупреждение трудностей в его развитии и адаптации в новых условиях.

Для осуществления психолого-педагогического сопровождения разработана модель деятельности психолого-педагогической службы в профессиональном образовании, имеющая следующие функции [2]:

Просветительскую функцию, направленную на работу с родителями и общественными организациями с целью ознакомления их с нормативной базой и локальными документами профессионального лицея: «Законом об Образовании», «Едиными требованиями лицея», «Распорядком дня», «Учебными планами сообщение родителям о трудностях адаптации учащегося) и т. п.

Диагностическую и прогностическую — изучение на основе современных технологий особенностей личности первокурсника, коллектива в целом, исследование межличностных отношений и процессов, структуры способностей подростков.

В ходе изучения процесса адаптации первокурсников, используются следующие диагностические методы и методики:

Наблюдение (осуществляется мастерами производственного обучения с помощью дневника наблюдения, где записываются индивидуальные сведения о каждом учащемся).

Методика «Шкала социально-психологической адаптированности» (СПА). С ее помощью можно выделяют факторы, отвечающие критериям адаптированности и дезадаптированности: приятие — неприятие себя; приятие других — конфликт с другими; эмоциональный комфорт — эмоциональный дискомфорт; ожидание внутреннего контроля — ожидание внешнего контроля; доминирование — ведомость [1].

В конце семестра проводится методика «Социометрия», разработанная Дж. Морено, для определения лидеров и отвергнутых, что позволит своевременно оказать помощь тем учащимся, которые по какой-либо причине не принимаются большинством в коллективе.

Результаты диагностики позволят выделить ребят группы риска, с целью проведения с данной категорией лиц коррекционной работы, которая направлена на повышение возможности учащегося лицея в самых разных сферах его деятельности, на раскрытие потенциальных резервов человека. В лицее коррекционная работа направлена на развитие профессиональных и общих компетенций.

Консультативная функция обеспечивает подбор методик, способствующих проведению коррекции поведения учащихся, профилактику или стимуляцию процесса или явления, и предполагает, что с помощью специально-организованного процесса при общении со сверстниками и взрослыми у первокурсника лицея актуализируются дополнительные психологические силы и способности, позволяющие ему найти новые варианты выхода из сложившейся ситуации [3, с. 200].

В рамках коррекционной работы проводятся следующие мероприятия:

- социально-психологические тренинги для подростков (обучение подростков социально-психологическим навыкам, профилактика зависимых

состояний, формирование критического отношения к социальному негативному опыту, помощь в создании жизненной стратегии, значимости выбранной профессии для подростка и ее место на рынке труда);

- консультативно-методическая работа, в которую входит индивидуальная работа с каждым первокурсником по запросу подростка, индивидуальная работа с родителями, решение проблем взаимоотношений всех участников учебно-производственного процесса.

Таким образом, психолого-педагогическая служба сопровождения обеспечивает допустимое и целесообразное вмешательство в процесс социализации учащихся лица, исполняя роль «третьего лица», связующего звена между личностью и обществом.

Диагностическая, прогностическая и консультативная функции необходимы при оптимизации адаптации первокурсников в лицее как продуктивное сопровождение ребенка на каждом этапе учебно-производственного процесса.

Предложенная модель психолого-педагогической службы в инновационных условиях лицея максимально обеспечит отслеживание адаптации — дезадаптации ребенка, динамику его развития, его творческие способности, а коррекционная и консультативная работа поможет эффективнее решить проблемы, связанные с адаптацией подростка в условиях самого лицея.

Литература

1. *Овчарова Р. А.* Технологии практического психолога в образовании. М.: Творческий центр, 2001.
2. *Потаешник М. М.* Как оптимизировать процесс воспитания. М.: Знание, 1984. (Науч.-поп. сер. «Педагогика и психология».)
3. *Шевандрин И. И.* Социальная психология в образовании. М.: Влада, 1995.

Пузырев Е. В.

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет знание и учет тех психологических особенностей вузовского обучения, которые обуславливают необходимость перестройки у студентов сложившихся в школе стереотипов учебной работы и вооружения их новым умениям и навыкам учебно-познавательной деятельности.

Практика показывает, что переход вчерашних школьников от классно-урочной системы обучения к преимущественно самостоятельным занятиям нередко осуществляется довольно болезненно, а зачастую, и с большими осложнениями. Не все из них справляются с преодолением этих трудностей и быстро перестраивают привычные формы учебной работы, и очень часто вузы вынуждены отчислять за академическую неуспеваемость не самых слабых студентов. Все дело в том, что многие из них просто не умеют правильно организовать свою учебно-познавательную деятельность, не успевают понять, как нужно учиться в вузе.

Практика вузовского обучения показывает, что интерференция школьных стереотипов учебного труда особенно сильно сказывается тогда, когда с перво-

курсниками не проводится специальная работа, направленная на осмысление ими особенностей вузовского обучения, и их внимание не акцентируется на необходимости овладения новыми методами познавательной деятельности. Вследствие этого студенты не осознают специфики обучения в новых условиях и продолжают пользоваться школьными методами.

Какие же стереотипы познавательной деятельности студентов, сформированные в школе, затрудняют учение в вузе и нуждаются в существенной перестройке?

1. Эти трудности проявляются уже в процессе восприятия и осмысления студентами изучаемого материала. В школе основная работа по осмыслению новых знаний проходила на уроке под руководством учителя. Учитель предлагал те или иные логические операции и пути мыслительной деятельности, которые обеспечивали понимание и усвоение воспринимаемой информации. Все это приводило к тому, что домашняя работа учащихся сводилась главным образом к повторению и заучиванию материала.

Несформированность у выпускников средней школы многих важных приемов осмысления изучаемого материала, а иногда и привычка к механическому его запоминанию отрицательно сказываются на учебной деятельности в вузе, где они сталкиваются с принципиально новыми требованиями в этом отношении.

Исследование этого вопроса показало, что лишь 27% первокурсников владеют логическими операциями сопоставления, анализа, вычленения главного в изучаемом материале, систематизации и классификации фактов.

В этой связи работа по обучению студентов, и особенно первокурсников, технологии учебной деятельности должна заключаться в раскрытии закономерностей и методических приемов восприятия и осмысления изучаемого материала. Необходимо, чтобы студенты осознали: овладение знаниями невозможно без активной мыслительной деятельности, без выработки самостоятельного подхода к их обстоятельному осмыслению.

2. Влияние стереотипов школьного учения в значительной мере проявляется и в организации учебной работы по повторению и закреплению лекционного материала. Как известно, система школьного обучения построена таким образом, что объяснение нового материала и его закрепление соединяются в одно целое самой структурой урока. После изложения учебного материала учитель, как правило, спрашивает учащихся и устанавливает, в какой мере они осмыслили и усвоили новую тему, а затем проводит специальную работу по ее закреплению. В вузе же такая синхронность между сообщением новых знаний и их закреплением большей частью отсутствует. Более того, изложение нового материала во время лекции и его закрепление на практических или семинарских занятиях зачастую разделены длительным промежутком времени.

Таким образом, подавляющее большинство первокурсников изучают лекционный материал только накануне практических или семинарских занятий. Такая система учебной работы ведет к поверхностному усвоению знаний, к нарушению логики изучаемого материала. Поэтому в высшей школе работа по осмыслению и усвоению теоретического материала, излагаемого в лекциях, должна в известной мере синхронизироваться с процессом самостоятельной внеаудиторной учебной работы и сопровождаться его глубоким осмыслением и самоконтролем. От того, насколько правильно организуется эта работа, во многом зависит глубина и прочность знаний студентов.

3. До присоединения к Болонскому процессу специфика вузовского обучения во многом была обусловлена отсутствием систематического текущего контроля за

качеством усвоения знаний. Так в средней школе, как известно, контроль за учебной работой и усвоением изучаемого материала осуществляется на каждом уроке.

В вузе выпускники средней школы получают в этом отношении большую свободу действий. Знания студентов основательно оцениваются эпизодически. Но, привыкнув за многие годы школьного обучения сверять свой ритм учебной работы с оценкой в дневнике, многие первокурсники психологически совсем не подготовлены к тому, что их знания будут оцениваться таким образом, и им надо регулярно работать самостоятельно. Чтобы ритмично работать в течение семестра, студенту самому необходимо проявлять волевые усилия, четко планировать внеаудиторную учебную деятельность, правильно чередовать занятия по различным дисциплинам.

4. Исключительно важное значение для успешной работы в вузе имеет правильная организация самообразовательной работы студентов по расширению и углублению своих знаний.

Организация самообразовательной работы студентов должна находить отражение в процессе обучения их технологии самостоятельного приобретения знаний. В него следует включать раскрытие психолого-педагогических основ и методики этой работы. В преодолении существующего противоречия между потребностью в самостоятельном приобретении и углублении знаний и уровнем сформированности необходимых для этого умений и навыков существенное значение имеет практическое обучение студентов приемам учебной работы с книгой.

Таким образом, важной стороной работы по овладению студентами научными основами учебной деятельности является преодоление тех стереотипов школьного учения, которые затрудняют успешное овладение знаниями в высшей школе. Решение этой проблемы всецело зависит от осмысления преподавателями и студентами специфики вузовского обучения. Вот почему проведение специальной работы в этом направлении является необходимой предпосылкой совершенствования и активизации учебного процесса в вузе.

Радевская Н. С.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической литературе существует множество подходов к определению функций социально-психологического института образования и их систематизации. А. М. Осипов дает определение функциям образования как устойчивым направлениям его воздействия на основные сферы общественного развития. Он отмечает, что функции образования в обществе в целом лежат в русле функций культуры и носят системный характер по трем причинам:

1. Они реализуются разветвленной сетью взаимосвязанных формальных организаций и институтов.

2. Общество и государство контролируют функционирование образования в той мере, в которой они вырабатывают концепцию организации образования и предоставляют ресурсы для его развития.

3. Функции образования действуют на всех уровнях общественной жизни индивидуальном, групповом, социальном.

Выделяют функции, направленные на реализацию социальных программ в рамках общностей и общества. Некоторые исследователи называют функции, влияющие на экономику, социальную структуру, духовную культуру общества в целом. В основном они выделяют: экономическую, которая еще именуется профессионально-экономической либо профессионально-образовательной, а также социальную и социально-культурную.

Очевидно, что социально-психологические функции образования в той или иной мере взаимосвязаны с различными сферами социальной жизни.

В социально-психологических исследованиях предпринимается попытка классифицировать социальные и психологические функции образования. Ю. В. Дьяченко, используя традиционный подход, разделяет основные функции образования на три группы:

- социально-психологические, направленные на развитие духовной жизни общества, сохраняющие, развивающие и транслирующие духовное психологическое наследие, психологический микроклимат общества;
- социально-экономические, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества, с социальной стратификацией;
- социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы.

Представляет интерес классификация социально-психологических функций образования, предпринятая А. М. Осиповым. Он определяет социальные и психологические функции в сфере образования как «*формирование образовательных общностей*, связанных включенностью в образовательные процессы и ценностным отношением к образованию, и их воспроизводство». В основе его классификации заложен механизм влияния образования на социальную структуру общества. Наиболее значимыми, с точки зрения автора, являются социальные функции:

Гомогенизации общества через психолого-педагогическую социализацию индивидов привитие сходных социальных характеристик во имя целостности общества.

Активизации социальных перемещений. Образование во всем мире закономерно становится главным каналом социальных перемещений, как правило, восходящих, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Благодаря им классовая структура становится более *открытой*, социальная жизнь — более эгалитарной.

Социальной селекции. В образовании индивиды разводятся по потокам, определяющим их будущий статус. Считается, что образовательная карьера индивида, таким образом, во многом обусловлена социальным положением его родителей.

Институт образования традиционно выполняет определенные социальные функции. К основным функциям относятся обучение (трансляция социокультурного опыта), воспитание и социализация, профессиональная подготовка, к социально-системным — селективный отбор, социальную мобильность и т. д.

Открытое образование, основанное на использовании дистанционных обучающих технологий, имеет целый ряд особенностей в осуществлении социальных функций. Отмечается, что технологизация и информатизация образовательного процесса, дистанционное обучение обуславливают существенное изменение функции обучения. Если в традиционном образовании обучение

рассматривается как перевод трансляции социального опыта, культурогенеза личности в режим общения «учитель-ученик», то в дистанционном обучении, базирующемся на самостоятельной работе учащегося, преподаватель и учащийся непосредственно контактируют, в основном, только во время контрольных мероприятий. В процессе обучения общение преподавателя и учащегося осуществляется с использованием специальных технологий. Отсутствие непосредственного контакта с ним приводит к потере личностного воздействия преподавателя на учащегося. Преподаватель не управляет процессом усвоения учащимся знаний, а периодическое консультирование (очное или дистанционное) лишь частично компенсирует указанные выше потери.

В научной литературе отмечается, что в открытом образовании дистанцирование учащегося от преподавателей приводит к ослаблению функции социализации. Реализация этой функций от системы образования переходит к другим социальным институтам, в которых учащиеся осуществляют параллельную с дистанционным обучением учебу или трудовую деятельность.

В системе открытого образования ослабевает селективная функция, так как отсутствует конкурсный отбор при поступлении в открытое учебное заведение, а также теряет прежнее значение и функция социального контроля, которая при дистанционном обучении осуществляется лишь частично, в рамках контрольных мероприятий. В то же время, наиболее полной реализации достигают эгалитарная функция образования, обусловленная доступностью открытого образования, и функция социальной мобильности, путем создания в открытом образовании благоприятных условий для вертикальной и горизонтальной мобильности. Значительное расширение этих функций позволяет создать наиболее благоприятные условия для самореализации и профессиональной самоидентификации личности в современном обществе.

К числу социально-психологических функций открытого образования также относят:

Интернациональную функцию, которая заключается в экспорте и импорте образовательных услуг, развитии партнерских отношений с зарубежными образовательными учреждениями (практика «двойного диплома», академическая мобильность и т. д.), организация стажировки слушателей системы открытого образования и др.

Этнокультурную функцию, которая достигается за счет того, что современные сетевые курсы позволяют студентам познакомиться с представителями различных культур.

Система социальных и психологических функций образования «производит» и формирует самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое развитие. От их реализации зависит, в конечном счете, качество подготовки специалистов, формирование их ценностных установок и мировоззрения.

Решетникова О. В., Булохова Н. В.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В настоящее время в образовательных учреждениях России происходит становление педагогической системы коррекционно-развивающего обучения

детей, испытывающих трудности в освоении учебных программ, адаптации к школе и к социальному окружению. Основной контингент стойко неуспевающих детей, по данным института РАО, составляют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА).

Для детей с ОДА важнейшей общей образовательной потребностью является организация коррекционно-педагогической помощи по развитию речи и общения, что требует использования инновационных компьютерных технологий для осуществления педагогического процесса. Это необходимое условие реализации специального образования и успешной социокультурной адаптации человека ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для решения задач активизации лексического строя речи в обучении детей дошкольного возраста с ОДА нами были включены компьютерные технологии, разработанные на основе развивающих программ «Методика работы по развитию лексики» (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина) и «Методика изучения лексического запаса» (Ю. С. Ляховская, Н. П. Иванова) с применением программы Microsoft Power Point.

При организации обучения детей с использованием компьютерных технологий, во-первых, были задействованы все анализаторы — зрительный, слуховой, кинестетический, во-вторых, была создана специальная система поощрений, что способствовало развитию у детей уверенности в собственных силах, в-третьих, производилось проговаривание слов, что обеспечивало их более прочное закрепление и развитие ассоциаций, а также наличие «зрительного» образа слова, воспроизведенного на экране, способствовало закреплению графического образа слова, что в дальнейшем привело к снижению количества ошибок при формировании письменной речи. В-четвертых, создаваемые игровые ситуации являлись основой для расширения и обогащения активного словаря детей.

Данные проведенного нами констатирующего эксперимента подтверждают эффективность предложенного подхода к использованию компьютерных технологий. В результате применения инновационных компьютерных технологий в исследуемой группе возросло количество детей с ОДА со средним уровнем лексического развития (с 15% на 1-м срезе до 60% на 2-м срезе), который характеризуется не систематизированностью словаря, ошибками при выделении родовых и видовых признаков, трудностями в подборе синонимов и антонимов к малознакомым и редко употребляемым прилагательным и глаголам и уменьшилось число детей, показавших крайне низкий уровень этого развития, что обусловлено наличием у данной категории воспитанников сочетанной структуры нарушений.

Что же касается высокого уровня развития лексического развития, для которого характерно пониманием смыслового значения слов, правильностью и четкостью их употребления, использованием образных выражений, уменьшительно — ласкательных форм слов, антонимов, синонимов в речи. Четкой классификацией, пониманием значения многозначных слов, умением образовывать имена прилагательные от имен существительных и систематизированностью словарного запаса, то после проведенного цикла занятий с использованием ИКТ, количество детей с ОДА увеличилось с 5% до 35%, что так же свидетельствует о наличии положительной динамики в развитии и обогащении словаря часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

В результате проведенного контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что использование компьютерных технологий на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитие речи, способствует активизации, рас-

ширению, обогащению словарного запаса у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Результаты статистического анализа позволяют утверждать о наличии динамики в результате проведенной работы по активизации лексического строя речи у детей с ОДА.

Рябченко Е. А.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Семья является важнейшей сферой определяющей развитие личности ребенка в дошкольные годы. В семье происходит становление характера ребенка, формирование его отношения к окружающим, первые навыки общения. Семья обеспечивает удовлетворение важнейшей потребности маленького ребенка — потребности в признании, любви, эмоциональной защищенности.

Начало школьного обучения — закономерный этап на жизненном пути детей: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу. На этом этапе родителей волнует много вопросов: готов ли мой ребенок к школе? Как подготовить его к обучению? Как выбрать школу? Как ребенок будет учиться? Озабоченность родителей и педагогов понятна. Ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и, в конечном счете, благополучие в его школьной и взрослой жизни. Если школьнику трудно учиться, если он не хочет выполнять домашние задания, приносит из школы плохие отметки и замечания, это всегда отрицательно сказывается на семейном микроклимате: приготовление домашних заданий становится наказанием для всей семьи, а посещение родительских собраний — пыткой.

Традиционно под готовностью к школе понимали физическую, социальную и интеллектуальную зрелость ребенка, где уровень развития предпосылок интеллекта являлся ведущим.

Сегодня, в связи с ростом требований к интеллектуальному развитию первоклассников, стало практически общепринятым проводить занятия по подготовке детей к школе, которая сводится к обучению некоторым школьным навыкам: писать буквы, читать, считать, различать цвета и геометрические фигуры.

Такая подготовка к школе с виду очень удобна, так как вся забота родителей заключается в том, чтобы привести ребенка на занятие, а дома, усадив за стол, заставить сделать заданное или повторить пройденное.

В связи с введением Федеральных государственных требований к общеобразовательной программе ДОО произошло смещение акцента в понимании готовности ребенка к обучению в школе с интеллектуальной на личностную готовность, которая определяется сформированной «внутренней позицией школьника», сформированными познавательными мотивами

Совершенно очевидно, что в качестве подготовки детей к школе необходимо развивать не только познавательные процессы, но и навыки общения, которые

нужны для вхождения ребенка в классный коллектив, умение жить в коллективе, считаться с интересами окружающих людей, умение уступать, сотрудничать. Важно, чтобы ребенок был готов к принятию новой «социальной позиции» — положения школьника, имеющего круг важных прав и обязанностей. И самое главное у ребенка должно быть сформировано желание учиться — это главное условие, необходимое ребенку для успешного обучения в школе, любознательность, преобладание мотивов поведения, связанных с обучением.

Все выше перечисленное входит в понятие психологической готовности ребенка к обучению в школе, которая является важнейшим итогом воспитания и обучения дошкольников в семье и в детском саду.

Поэтому сложившаяся ситуация вызвала необходимость организации педагогического всеобуча для родителей, призванного способствовать нормальному развитию будущих первоклассников.

Поступление в школу — чрезвычайно ответственный момент, как для самого ребенка, так и для его родителей. Немаловажным в успешности обучения первоклассников является психологический настрой родителей, их умение общаться друг с другом. Известно, что как чрезмерная тревожность, так и беспечность взрослых отрицательно отражается на школьной готовности ребенка. Усугубляют положение и воспитательные ошибки взрослого. Имеет место запугивание школой, что очень вредно, особенно по отношению к робким, неуверенным детям. Родители предъявляют нереальные требования к поведению ребенка, желая, чтобы тот в одно мгновение отказался от дошкольных форм поведения. Очень часто родители начинают усиленно заниматься с ребенком за год до школы, забывая, что умения, навыки и запас знаний ребенка закладывается дома с самого рождения. Иногда родители и воспитатели действуют по принципу «чем больше проведишь развивающих занятий с ребенком, тем лучше он будет подготовлен к школе». Такая организация детской деятельности приводит к умственной и физической перегрузке ребенка, что, несомненно, сказывается на его здоровье.

Также существует категория родителей, которые со своей присущей им настойчивостью пытаются «запихнуть» ребенка в школу, мотивируя необходимость развивать ребенка интеллектуально, не осознавая реальных возможностей своего малыша.

Очень важно, чтобы взрослые были реалистичны в своих ожиданиях и требованиях к ребенку. У самих родителей также должна быть сформирована положительная учебная мотивация, положительное отношение к школе. Дети легко перенимают как положительный, так и негативный опыт родителей, а следовательно, положительное отношение родителей к школе сформирует и у ребенка такое же отношение к учебной деятельности

Ведь именно от эмоционального состояния родителей, их педагогической грамотности и психологической компетентности зависит, каким будет путь первоклассника: трудным и тернистым или легким и радостным.

В связи с этим в нашем дошкольном учреждении проводится работа по формированию у детей психологической готовности к обучению в школе совместно с родителями. Реализация взаимодействия ДОУ и семьи на этапе подготовки детей к обучению в школе осуществляется всеми специалистами ДОУ (воспитателями, логопедами, руководителем физического воспитания, музыкальным руководителем, врачом). Это взаимодействие ДОУ и семьи помогает решать **задачи**:

- обогащение воспитательного опыта родителей;
- повышение педагогической компетентности родителей при подготовке дошкольника к обучению в школе;

- активное вовлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс, обеспечивающий улучшение эмоционального самочувствия детей;
- активизация чувств, переживаний, действий родителей в связи с предстоящей школьной жизнью детей.

Формы работы с родителями:

– Индивидуальные консультации с родителями по результатам диагностики готовности детей к школе и по вопросам воспитания и развития ребенка.

Анкетирование, диагностика родителей:

– «Готов ли ребенок к школе?», «Готовы ли мы отдать своего ребенка в школу?», «Знаю ли я своего ребенка?», «Как помочь учиться?», Рисуночная методика «Как я представляю своего ребенка в школе».

Консультации с элементами тренинга:

– «Готовность к школе», «Мотивационная готовность к школе», «Адаптация ребенка к школе».

Родительские собрания:

– «Кризис 7 лет», «Темперамент», «Визуалы, аудиалы, кинестетики», «Девочки и мальчики».

Совместные занятия родителей и детей (привлечение родителей к участию в педагогическом процессе по познавательному, эмоциональному развитию детей, формирование доверительных отношений, обучение родителей способам и приемам организации совместной с ребенком деятельности):

– «Путешествие по дороге Знаний», «Турнир по играм в клеточку», «Вместе со мной», «Семь Я».

Памятки для родителей:

- «Создание у ребенка положительного отношения к школе»;
- «Что должен знать и уметь ребенок, который идет в школу»;
- «Кризис 7 лет».

Оформление информационных листов (преимущество данной формы работы в минимальной затрате времени, наличие у родителей возможности не спеша осмыслить полученную информацию).

Беседы, консультации:

– «Не хочу идти в школу», «Нужна ли дисциплина?», «Необщительный ребенок», «Подготовка гиперактивного ребенка к школе».

Консультация-практикум (варианты игр и упражнений на развитие познавательных процессов. Родителя делятся своим положительным опытом):

– «Коррекционные игры и упражнения дома».

Фото-коллаж «Школьные годы чудесные» (актуализация родительского опыта детей, родителя делятся с детьми своими воспоминаниями о школьной жизни).

Домашние задания (обеспечивает преемственность в работе ДОУ и семьи):

– «Мое имя», «Это Я!», «Что я люблю делать», «Придумать загадки о школьных принадлежностях»...

Привлечение родителей к участию в деятельности в ДОУ, к проблеме подготовки детей к школе, активизация их педагогического самообразования, консультативная поддержка семьи, содействие гармонизации детско-родительских отношений — все это является принципиально важным в работе с родителями.

О результативности проводимой работы можно судить по:

- возрастающему интересу к выполнению коррекционно-развивающих занятий у детей и родителей.
- повышению уровня заинтересованности в проведении совместных дел взрослого и ребенка.

- повышение мотивационной готовности детей к обучению в школе.
- расширение знаний детей о школе, интерес к школе.

Достижение конкретных результатов обеспечивает системность взаимодействия педагогического коллектива и родителей на этапе подготовки детей к обучению в школе.

Светличная И. А.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Одним из приоритетов школьного образования сегодня становится овладение знаниями о современном обществе и умение применять их в конкретных жизненных ситуациях. Получение достоверной социальной информации, умение ее осмысливать и использовать являются настоящей необходимостью для современного человека, гражданина. Следовательно, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Впервые понятие «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х годах прошлого века связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Литература характеризует понятие компетенции как наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества. Признаки ключевых компетенций: Ключевые компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов). Ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества. Ключевые компетенции позволяют человеку достигать результатов в неопределенных, проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых никогда нет полного комплекса наработанных средств. Определение и отбор ключевых компетенций осуществляется основными потребителями образовательных результатов на основе социологических исследований и общественного обсуждения и зависит от того, какие способности и качества человека являются ценными в данное время в данном обществе. В современном западном обществе нормативную основу для отбора ключевых компетенций составляют базовые принципы прав человека, демократические ценности и цели, связанные с устойчивым развитием. Компетенции проявляются и приобретаются человеком в деятельности, имеющей для него ценность.

Сегодня люди все больше начинают понимать, что уровень интеллекта не имеет решающего значения ни для профессионального успеха, ни для удовлетворения личной жизнью. Многие, отнюдь не гении, подкупают своим умелым обращением с другими. Обширные исследования в Америке и Европе показали, что за последние годы в профессиональном мире изменились критерии и требо-

вания к общественному определению успеха. Интерес проявляется все больше к личности в целом, а не к документам и дипломам — балансу успеха. В беседах при приеме на работу обсуждаются личные жизненные обстоятельства и личные интересы, а впечатлению, которое оставляет человек как личность придается большее значение. То есть интересует «эмоциональный интеллект», который способствует личному успеху человека примерно на 80%, тогда как уровень интеллекта — всего лишь на 20%. Под успехом понимается не только профессиональная карьера, но и успех в своих отношениях с окружающими, в семье и в повседневном общении с другими людьми. Во многих объявлениях о приглашении на работу это формулируется термином «социальная компетентность». При этом имеются в виду такие качества, как дух коллективизма (умение работать в команде), способность к сотрудничеству, партнерский стиль руководства, гибкость, общительность и способность воспринимать критику. Всегда приходится работать в команде, а это значит — не просто рядом, но вместе друг с другом. Естественно возник вопрос: можно ли научить компетенциям?

Таким образом, проблематика компетенций попала в образование и со временем заняла ведущее в нем место. Причина такого интереса к компетенциям в современном западном и российском образовании связана с системными изменениями, произошедшими в сфере труда и управления. Развитие информационных технологий привело не только к увеличению в десятки раз объема потребляемой информации, но к ее быстрому старению, постоянному обновлению. Это приводит к принципиальным изменениям в повседневной жизни. Список профессий обновляется более чем на 50% каждые семь лет, и чтобы быть успешным, человеку приходится не только менять место работы, но и переквалифицироваться в среднем 3–5 раз в жизни. Соответственно претерпели серьезные изменения и требования к сотрудникам: образ работника инициативного, умеющего брать на себя ответственность и принимать решения в неопределенных ситуациях, умеющего работать в группе на общий результат, самостоятельно учиться, восполняя недостаток профессиональных знаний, необходимых для решения конкретной проблемы.

Требования современного рынка труда, огромный поток социальной негативной информации «загоняют» современного подростка в затруднительное положение. Поэтому выполняя задачу — формирование личности гражданина, учителю приходится проявлять свое педагогическое мастерство. Учитель должен использовать такие формы работы, которые будут способствовать успешной социализации обучающихся. В своей педагогической практике я применяю технологии «критического мышления» и метод проектов. Самое простое (и я уверена, что это использует каждый педагог) — попросить учащихся высказать свое мнение по конкретному социальному вопросу. Получается интересно и эффективно, так как кроме детской радости, от первого публичного выступления, взрослый получает возможность продиагностировать общий эмоциональный настрой каждого ученика. Для этого я использую: творческие методы (проблемно-сообщающие, частично-поисковые и исследовательские) и активные формы работы (групповые, индивидуальные). А в рамках внеклассной работы «круглые столы» по острым актуальным проблемам современного общества. Данные формы работы требуют комфортного психологического климата в коллективе, что позволяет ученикам оценивать самого себя, и каждого участника. Следовательно, становится возможным выработка каждым учеником на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций: самостоятельно выбирать темы своих проектов, научно-исследо-

вательских работ, способов и форм работы; самостоятельная учебная работа; умение решать проблемы; умение работать в группах (самостоятельно распределяют обязанности, планируют свою деятельность, оценивают деятельность и рефлексивное обсуждение результатов); использование системы оценивания — портфолио достижений, дневников достижений, перспективное планирование своей деятельности. По итогам анкетирования, в результате обучения у моих учащихся сформированы такие качества: имею собственный взгляд на социальную ситуацию и окружающий мир — 73%; спокойно реагирую на замечания в свой адрес — 44%; умею брать ответственность за результат своей деятельности — 89%; понимать других — 55%; умею с уважением выслушивать мнение других — 66%. Результаты моей педагогической деятельности позволяют сделать вывод, применение активных форм помогает формировать необходимые компетенции обучающихся, и способствуют их успешной социализации.

Синицару Л. А.

КОММУНИКАТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Традиционно, когда речь идет о готовности ребенка к школьному обучению, особое внимание, как правило, уделяется готовности интеллектуальной. С дошкольниками в рамках детского сада проводят систематические занятия по обучению грамоте, математике. Детей учат считать и даже читать. Акцентируя свое внимание на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, родители, воспитатели упускают из виду формирование таких коммуникативных навыков, как умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение подчинять свое поведение требованиям детской группы, менять социальные роли в детском коллективе.

Школа — это новая социальная ситуация развития, новый образ жизни, положение в обществе, условия деятельности и общения. Переход в школу связан для ребенка с целым рядом специфических нормативных трудностей. В первую очередь, это трудности общения: общение с новым значимым взрослым — учителем, который предъявляет требования, оценивает трудную деятельность учения; с новым коллективом детей, который жестко контролирует успехи каждого, показывая разные поведенческие варианты. Сегодня коммуникативная готовность должна рассматриваться как обязательное условие готовности ребенка к школе.

Коммуникативная готовность к школе — это способность ученика осознанно организовать свое взаимодействие с учителем и сверстниками. В реальной школьной жизни это умение задать учителю вопрос по существу, спокойно выразить несогласие, попросить о помощи или самому предложить ее.

Как показали исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2–4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является соучастие, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4–6) лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций,

а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная, главным образом, игровая деятельность. На этом же этапе возникает другая, во многом противоположная, потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (6–7 лет) общение со сверстниками приобретает черты вне ситуативности — содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Помимо возрастных особенностей, уже в дошкольном возрасте определяют весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Уже в группе детского сада между детьми возникает множество конфликтов, которые свидетельствуют о неправильном развитии межличностных отношений. Как правило, проблемы и конфликты между детьми порождают острые переживания — обиды, неприязнь, зависть, злость, страх. Такие переживания могут стать серьезным препятствием для развития у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

В своем исследовании мы попытались выявить зависимость уровня развития коммуникативной готовности от ее структурных компонентов. Исследование проводилось в трех направлениях с учетом структурных компонентов коммуникативной готовности: личностного, когнитивного и эмоционального, а также поведенческого. Были использованы методики, разработанные Смирновой Е. О., Холмогоровой В. М. («Вербальные выборы», «Рассказ о друге», «Картинки»); Немовым Р. С. («Коммуникативно-личностный опросник для воспитателей и родителей»), Щур В. Г. («Лесенка»). Выборка составила 80 детей старшего дошкольного возраста из двух детских садов г. Бельцы, Республики Молдова.

Проведенный анализ полученных результатов показал, что воспитатели и родители по-разному оценивают коммуникативные качества дошкольников. Показатели оценивания выше у родителей, чем у воспитателей.

Интерес представляют результаты, полученные в ходе диагностики восприятия и видения сверстника. Большинство детей (79%) воспринимают сверстника как независимую личность, которая представляет для них определенную ценность. Однако есть дети (21%), у которых отсутствует восприятие сверстника как личности. Дети воспринимают других детей как носителей определенного оценочного отношения к себе. Исследование поведенческого аспекта коммуникативной готовности выявило три уровня развития отношения к сверстнику. Дети первого уровня давали вербальное, продуктивное решение конфликтных ситуаций. Они бесконфликтно и положительно относятся к своим сверстникам. Дети второго уровня избегают конфликтных ситуаций или просят помощи у взрослого, затрудняясь решить ситуацию самостоятельно. Дети первых двух уровней составили большинство из всей выборки (92%), разделившись на группы поровну. Третью группу образовали дошкольники, которые агрессивно реагируют на конфликтные ситуации и часто решают сложные ситуации, применяя физическую силу. Таких детей в нашем случае оказалось (6%).

Мы попытались проранжировать полученные показатели коммуникативной готовности и выявили, что эмоциональный компонент коммуникативной готовности занимает последнее место. С одной стороны, эмоциональность как показатель возрастной особенности дошкольников обязательно преобладает в общении, а с другой, она недостаточно учитывается взрослыми, помогающими строить общение между дошкольниками. Данная проблема четко обозначилась

при выявлении социального статуса детей в детском коллективе. Отвергаемыми из всей выборки оказались 34,7% дошкольников. Это дети, которые получили в основном отрицательные выборы. Игнорируемыми оказались 9,3% детей, не получивших ни положительных, ни отрицательных выборов.

Качественный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что у большинства детей (66%) коммуникативная готовность к школе сформирована (1-й уровень). Эти дети инициативны, хорошо налаживают контакт со сверстниками и взрослыми, могут конструктивно решать конфликтные ситуации, способны к сотрудничеству, общительны, у них сформированы коммуникативные качества личности. Другие дети (34%) демонстрируют эмоциональную вялость в общении, уход от решения проблемных ситуаций, которые возникают в общении, у них слабо выражены коммуникативные качества личности (2-й уровень).

Проведенное исследование выявило зависимость уровня коммуникативной готовности от ее структурных компонентов. Полученные результаты интересны и требуют дальнейшего изучения в разных регионах республики.

Спасенова Е. П., Алферова Н. В., Шевьева Л. И.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Отечественные ученые, такие как: А. С. Белкин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др. считают, что каждый ребенок (дошкольник) проходит огромный путь в своем индивидуальном развитии именно в период своего детства. **Дошкольный возраст** как никакой другой насыщен очень важными достижениями в **социализации детей**. Дети учатся овладевать собственными эмоциями и приобретают опыт практического мышления в образном и предметном плане именно в дошкольном возрасте. У детей появляется произвольное владение их поведением и собственными действиями. В возрасте шести лет у дошкольников социального познания прочно закрепляется такая позиция, как «Я и общество».

По мере роста и взросления дети все больше погружаются в познание и постижение разнообразных закономерностей и связей между частями социальной жизни: ориентируются в пространственно-временных отношениях и понимают причинно-следственные связи событий и многое другое; пути социального познания, освоение себя и окружающего мира приобретают социализацию. Все это касается детей, которые не испытывают трудностей в развитии.

В сложном комплексе нарушений развития при *тяжелых нарушениях речи* отмечаются не только отставание в формировании языковой способности, но и зачастую двигательные, сенсорные, интеллектуальные нарушения, несформированность познавательных возможностей. В силу специфики речевого нарушения социальное развитие детей должным образом не формируется. Для детей с тяжелым недоразвитием речи характерно следующее:

- недостаточная общительность;
- неумение устанавливать и развивать эмоциональные связи;
- снижение подражательной деятельности, самостоятельности;
- низкий уровень сформированности навыков самообслуживания;

- неустойчивость внимания;
- повышенная психическая истощаемость, утомляемость;
- нарушения поведения.

В условиях общего недоразвития речи необходимые речевые контакты, включаемые в деятельность ребенка, сводятся к минимуму. Практическая деятельность и поведение остаются невербализованными и неосознанным. Такой разрыв несет две опасности: с одной стороны, формирование своего рода «речевой ситуативности», когда ребенок общается с взрослыми в пределах уже существующих «речевых штампов», с другой — задержка на стадии ситуативного, неосознанного и потому непровольного поведения. Своевременное развитие необходимых компонентов социального поведения у детей тормозится недостаточным уровнем развития речи, что способствует появлению эмоционально-личностных и поведенческих трудностей.

В нашем коррекционном детском саду учителями-логопедами делается все для того, чтобы ребенок мог постепенно, плавно входить в среду сверстников, мог спокойно общаться с детьми за пределами привычной среды. По своей сути *образовательная среда* в нашем детском саду социальна. Люди, непосредственно окружающие ребенка, играют в его жизни главную роль. Среда кабинета учителя-логопеда наполнена самыми разнообразными предметами, вещами, созданными не только собственноручно, но и тщательно подобраны с четкой целью, социальны при первом же приближении. Ребенок глубже погружается в наш мир и с помощью специалистов осваивает его закономерности.

Можно утверждать: социальная среда коррекционного детского сада не только обеспечивает сам процесс социализации посредством коррекции и воспитания дошкольников, но также способствует раскрытию их индивидуальности. Учитель-логопед, занимающий позицию сотрудничества, помогает детям пережить реальность освоения мира, построить в нем свои отношения с другими людьми.

В этом смысле необходимо обратить внимание на организацию *педагогической деятельности по созданию событийной среды в группе*:

ПРИЕМ ПЕРВЫЙ: традиции группы.

«*Утреннее приветствие*» — взрослый и дети стоят в кругу и желают друг другу доброго утра, взявшись за руки и обращаясь к товарищам: «Здравствуйте, я пришел!»

«*Читательский день*» — дети по очереди приносят свои любимые издания литературы, заранее готовят пересказ одной истории и учитель-логопед и воспитатель организывает обсуждение рассказанного, для того чтобы все могли представить себе картину происходящего, выразить свое отношение к героям и событиям, придумать продолжение истории, при этом не забывая следить за правильностью речи ребенка.

«*Как я провел выходные*» — каждый ребенок составляет рассказ о том, как, где и с кем провел выходные, его впечатления от увиденного.

ПРИЕМ ВТОРОЙ: коллективные творческие работы. *Коллективные работы* — это один из путей социального познания, при условии, что при их выполнении уделяется внимание совместному проживанию воплощаемых событий. Это может быть коллаж из детских фотографий, картинок, детских рисунков. А сообщая выполненная детская газета подтолкнет многих детей к активному познанию действительности.

ПРИЕМ ТРЕТИЙ: режиссерские игры.

Игры «Семья», «Турфирма», «Школа» и др. позволяют детям освоить профессиональные и бытовые роли, самостоятельно моделировать будущее.

ПРИЕМ ЧЕТВЕРТЫЙ: экскурсии в школу.

Это традиционное мероприятие в дошкольном мире. Здесь ребенок может увидеть, как протекает жизнь школьников и учителей, заглянуть на урок, поучаствовать в спортивных соревнованиях с школьниками.

ПРИЕМ ПЯТЫЙ: театрализованные игры.

Данный вид игровой деятельности ребенка играет большую роль в развитии восприятия, образного мышления, речи и способствует эмоциональной адаптации. Театрализация требует от ребенка не только точного словесного, но и интонационного и эмоционального отражения позиции изображаемого героя, а также умения переходить от монологической речи к диалогу.

В своей работе учителя-логопеды нашего коррекционного дошкольного учреждения используют такие эффективные методы успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи, как беседа (с целью выяснить знание нравственных норм поведения), а также наблюдение для установления уровня сформированности нравственных норм поведения.

Процесс социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях специального образовательного учреждения будет успешнее, если будут созданы педагогические условия для социальной адаптации; если работу по социализации и интеграции в общество строить с учетом психологических особенностей таких детей; если использовать специально подобранные методы и приемы формирования личности ребенка.

Степанова О. А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА ГЕТЕРОГЕННОГО ТИПА

Сегодня в ряду вызовов традиционной системе образования исследователи называют инклюзивное образование, поскольку оно «требует пересмотра многих критериев и ставит множество новых вопросов, на которые нет готовых ответов», а участники инклюзивного образовательного процесса действуют в качественно иных условиях по сравнению с «обычным образованием» [1, с. 81]. Международные эксперты считают, что цель инклюзивного образования — ликвидация социальной изоляции как следствия негативного отношения к разнообразию с точки зрения расы, социального положения, этнического происхождения, религии, пола и способностей, и реакции на такое разнообразие.

В России термин «инклюзивное образование» уже достаточно прочно вошел в лексикон ученых и практических работников в первую очередь по отношению к категории детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивный подход заложен в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение детей и молодежи с ОВЗ в образовательный процесс обычных ДООУ, школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования, но и перестройку всего процесса образования в направлении обеспечения образовательных потребностей всех и каждого обучающегося. В то же время сам инклюзивно организованный образовательный процесс для лиц с ОВЗ правомерно рассматривается как серьезный социально-психологический фактор, поскольку

они, по мнению исследователей, «отражаются реализовать равные возможности» расплачиваясь за это повышенной психофизиологической и психологической «ценой» [1, с. 81]. Не менее серьезным фактором инклюзии выступает для их родителей, а также других участников образовательного процесса — обучающихся вместе с ними сверстников без ограничений в здоровье, педагогического корпуса и менеджеров образования. Тем самым складывается новая социальная ситуация, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и социальных связей с учетом общей тенденции снижения показателей психофизического здоровья в детской популяции. А. В. Суворов образно характеризует ее как включение «более больных детей в учебный процесс менее больных, дабы они между собой дружили. И вообще учились жить среди других — и более, и менее здоровых — людей в диких общественных «джунглях», а не в особой инвалидной теплице-резервации» [2, с. 28].

Наш исследовательский интерес связан с выявлением социально-психологических условий и механизмов, обеспечивающих доступность, качество образования и создающих предпосылки успешной социальной инклюзии для детей и молодежи с ОВЗ, обучающихся в гетерогенных (смешанных) учебных группах. В социально-психологическом контексте учебная группа — это особый вид официально заданных контактных сообществ, обладающая собственной спецификой внутригрупповой и внешнегрупповой активности (А. В. Киселев, 2010). В то же время учебная группа — это особая социальная среда, в которой происходит усвоение новых для ребенка / молодого человека особенностей учебной деятельности, образцов поведения, общественных норм и ценностей. Как особое качественное состояние малой группы, достигшей высокого уровня социально-психологической зрелости, исследователями называется коллектив (Т. В. Живова, 1985; Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская, 2001 и др.). Характеризуя особенности развития коллектива, А. В. Петровский (1979) выделил несколько последовательно сменяющих друг друга фаз: адаптация личности в коллективе, индивидуализация, интеграция личности в коллективе. В ходе их смены коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности, а личность в свою очередь устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период индивидуальность каждого члена коллектива имеет тенденцию усиливать себя за счет взаимодействия с другими его членами (В. А. Сластенин и др.).

Применительно к категории обучающихся с ОВЗ получили продуктивное развитие идеи Л. С. Выготского, высказанные им еще в 30-е гг. XX в. о том, что необходимо «по-новому и в соответствии с истинной природой явлений понять связь между коллективным сотрудничеством и развитием высших психических функций, между развитием коллектива и личностью ненормального ребенка» [3, с. 218]. Обучение в учебной группе гетерогенного типа выступает как общность ситуации, в которой оказались дети с разными психофизическими возможностями и различной мотивационно-потребностной сферой. Но, как показывает практика, не всякая общность ситуации побуждает к сотрудничеству, сочувствию, сопереживанию. Зарубежные и отечественные исследователи выделяют как положительные, так и негативные стороны образовательной инклюзии, что заставляет обратить пристальное внимание не разработку не только собственно педагогических, но и социально-психологических аспектов проблемы развития учебных коллективов гетерогенного типа.

Таким образом, в обозначенном проблемном поле выявляется необходимость реагирования наукой на вызовы образовательной практики, создающей новую реальность в виде широкого разброса в социально-психологических характери-

ках обучающихся в рамках одной возрастной когорты. Распространение идеи инклюзивного образования означает, что в образовательные учреждения приходят ученики из разных этнических и языковых групп, культур, семей, находящиеся на разном уровне достатка, с разными интересами и целями, с разными способностями и способами освоения информации. Особого исследования в этом контексте требует новая социальная ситуация, связанная с расширением инклюзивных образовательных практик в отношении детей и молодежи с ОВЗ. Считаем, что она открывает перспективы для реализации объемного и относительно самостоятельного направления научно-прикладных исследований, в рамках которого важное место должно быть отведено изучению социально-психологических условий, механизмов и закономерностей развития учебной группы, состоящей из лиц с ОВЗ и их здоровых сверстников, и разработке модели развития учебного коллектива гетерогенного типа, учитывающей «разнообразную полезность» и индивидуальную ценность каждого из входящих в его состав членов.

Литература

1. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов в ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 80–92.
2. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 27–30.
3. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Л. С. Выготский. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Таран И. А.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования и развития образа человека детей дошкольного возраста в отечественной психологии была поставлена, исходя из понимания сущности психики как субъективного отражения объективной действительности, которое регулирует деятельность и поведение, опосредует взаимодействие человека с окружающей средой (А. Артемьева, А. Леонтьев, В. Ситников, С. Смирнов, Т. Титаренко и др.). Такое утверждение открывает путь к исследованию образа человека как социально детерминированного феномена. Однако некоторые вопросы все же остаются недостаточно изученными, в частности, структура и зависимость формирования образа человека детей дошкольного возраста от их социокультурного окружения. Поэтому основной задачей нашего исследования было изучение структуры образа человека дошкольников и определение детерминант его формирования.

Экспериментальное исследование образа человека проведено на основе методики «Путешествие на неизвестную планету», разработанной И. Бушай, модифицированной в соответствии с задачами нашего исследования. Указанная методика создана на арт-терапевтической методологической основе, значительным преимуществом которой является уменьшение влияния защитных механизмов психики ребенка на результат исследования. Кроме того, рисование, как один из

видов деятельности дошкольника, не только свидетельствует об особенностях его психического развития, но и обеспечивает это развитие, что особенно важно для нашего исследования.

Диагностическая работа проводилась в индивидуальном порядке. Одним из главных условий проведения исследования было создание эмоционального комфорта, прежде всего, за счет эмоционально насыщенного общения, которое основывалось на чувстве доброжелательности, взаимопонимания по отношению к испытуемому. Каждому ребенку давали лист бумаги (формат А4), простой карандаш, набор гуашевых красок, кисти. Инструкция звучала следующим образом: «Представь, что ты попал(а) на неизвестную планету. Там живут животные, которые никогда не видели людей и ничего не знают о них. Животные не умеют говорить. Поэтому ты должен с помощью рисунка рассказать им о людях. Нарисуй все то, что ты знаешь о людях».

Интерпретация результатов осуществлялась по предложенной И. Бушай схеме на уровне количественного и качественного анализа. Количественный анализ осуществлялся путем подсчета количества элементов, изображенных на рисунке. Итоговая сумма указывала на сложность образа человека детей старшего дошкольного возраста. Чем больше деталей на рисунке, тем сложнее представление ребенка о человеке. Общее количество элементов на рисунке варьировало от 1 до 6. В связи с этим, нами выделены уровни сложности образа человека дошкольников: от 1 до 2 — простой образ человека, от 3 до 4 — образ человека средней сложности (переходный), от 5 до 6 — сложный образ человека. Кроме количества элементов, учитывался и их цвет. Для этого подсчитывали количество элементов, выполненных хроматическими цветами, ахроматическими (черный, белый) и нейтральным цветом (простым карандашом). В результате получали доминирующую цветовую гамму, что свидетельствовало об эмоциональном отношении к человеку (позитивное, негативное, нейтральное, амбивалентное). Приведем пример количественного анализа рисунка человека Саши К. (5 лет 3 мес.): количество элементов — 5 (мужчина, рубашка, брюки, портфель, книга), из них раскрашены в хроматические цвета — 4, нейтральных — 0, ахроматических — 1. Таким образом, образ человека у дошкольника сложный, доминирующий эмоциональный фон — позитивный.

Качественный анализ осуществляется посредством выделения основных компонентов рисунка: количество изображенных людей, состав группы людей (кого именно из людей изобразил ребенок), размер фигур и их распределение на листе, индивидуализация фигур, изображение частей тела (голова, лицо, шея, плечи, туловище, руки, ноги), поза, фон (окружение), предметы (одежда и другие вещи). Важное значение при анализе рисунка также имели контур, сила нажима и штриховка. В соответствии с полученными результатами диагностической работы, мы проранжировали категории людей в соответствии с частотой изображения на рисунке. Так, мать изображена на 96,1% рисунках, ребенок (изображение самого себя) — 84,3%, отец — 77,5%, друг (друга) — 62,7%, воспитатель — 55,9%, бабушка — 51%, дедушка — 46,1%, брат (сестра) — 41,2%, тренер (учитель по внешкольным видам занятий) — 32,4%, другие родственники (тетя, дядя и т. д.) — 17,6%. Отдельную категорию людей, условно обозначенную нами как «социальные взрослые», составили: богатый человек — 10,8%, красивый человек — 7,8%, сильный человек — 5,9%, всемогущий человек — 2,9%, человек-политик (президент, депутат и т. д.) — 2%. Весьма неожиданным для нас оказалось изображение детьми таких художественных образов, как человек-паук, губка Боб, куклы Винкс и Братс и другие — 6,9%. На основе анализа литературы

и в зависимости от полученных результатов исследования, нами были выделены подструктуры образа человека детей дошкольного возраста: образ взрослого, образ сверстника, Я-образ, художественный образ (рис. 1).

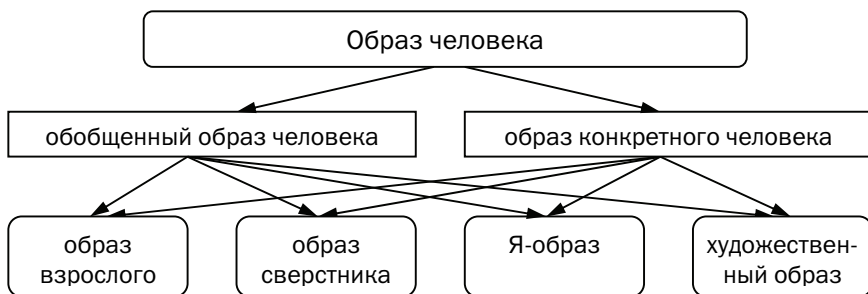


Рис. 1. Экспериментальная модель образа человека детей дошкольного возраста

В связи с этим качественный анализ рисунков детей также предполагал выяснение наличия выделенных подструктур образа человека. Так, у одних дошкольников могут быть представлены все подструктуры, у других — только некоторые. В таком случае психолог характеризует образ человека как целостный или фрагментарный. Если образ человека фрагментарный, тогда определяются доминирующие подструктуры и те, которые отсутствуют на рисунке. Результаты исследования образа человека детей дошкольного возраста представлены на рис. 2.

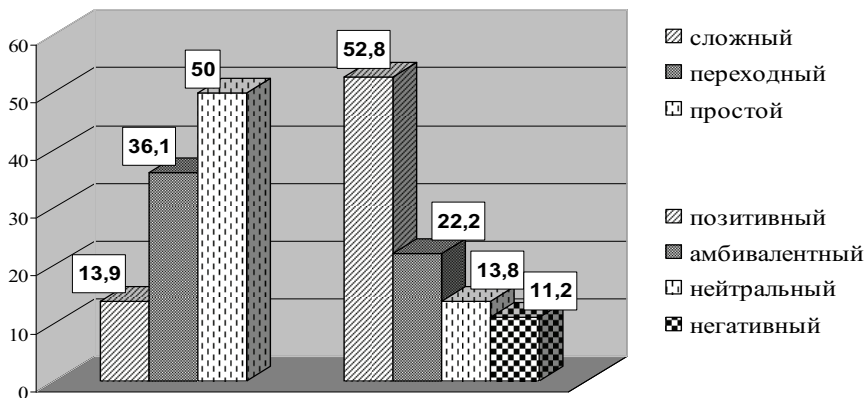


Рис. 2. Образ человека детей дошкольного возраста

Для исследования причин формирования того или иного типа образа человека нами были использованы дополнительные методы: наблюдение и анализ сюжетно-ролевых игр, наблюдение за взаимоотношениями детей с родителями, воспитателями и сверстниками, диагностика типа родительского отношения с помощью теста-опросника А. Варга и В. Столина. Результаты исследования показали, что материальный достаток, удовлетворение социокультурных потреб-

ностей ребенка, близость, глубина и бесконфликтный характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками способствуют формированию полного и позитивного образа человека, а авторитаризм, отчуждение и конфликты — формированию переходного или простого образов человека с негативным, нейтральным или амбивалентным эмоциональным фоном.

Анализ литературы и результаты экспериментальной работы показали, что проблема формирования и развития образной сферы ребенка является актуальной. Это вызывает необходимость ее дальнейшего более подробного исследования, разработки модели и методики формирования полного и позитивного образа человека детей дошкольного возраста.

Трацевская А. В.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ

В практике школы совершенствование воспитательной работы часто видят в поисках оптимального содержания, новых технологий, в совершенствовании управления педагогическим процессом. Бесспорно, все это имеет прямое отношение к повышению воспитательной функции школы, но не в первую очередь. На первое место необходимо поставить личность педагога, его профессиональную гуманистическую культуру. Ведь сами по себе все элементы воспитательного процесса не влияют на развитие личности. Они выступают лишь в качестве средств в руках высокопрофессионального специалиста. Успех педагога определяется тем, как он владеет этими средствами. Профессиональное мастерство педагога-воспитателя — основное условие совершенствования воспитательного процесса. К сожалению, на эту проблему в педагогических коллективах обращают внимание редко. Анализ протоколов педагогических советов, тематики заседаний методических объединений показывает следующую картину. На первый план выходят вопросы, связанные с организационными делами, на второй — разные технологии, на третий — содержание воспитания. И только на пятом месте стоят вопросы профессионального мастерства воспитателя. Последние занимают от 5 до 10% от общего числа рассматриваемых вопросов в течение года. Думается, что это приводит к понижению профессионального мастерства воспитателей, к потребительскому отношению к науке, методическим разработкам. Такой вывод подтверждают и слушатели курсов повышения квалификации Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования». На вопрос: «В чем вы видите пути совершенствования воспитания учащихся?» — они называют в первую очередь улучшение материальной базы, совершенствование руководства, указывают на отсутствие помощи родителей, администрации школы и т. д. И только незначительная часть педагогов говорит о своем профессиональном мастерстве, берет отдельные нерешенные проблемы на свою ответственность. А некоторые утверждают, что учитель не должен заниматься воспитанием. К сожалению, количество таких ответов с каждым годом не уменьшается. Данную позицию часто занимают и те педагоги, которые по своим служебным обязанностям должны профессионально заниматься воспитанием. Имеются в виду воспитатели, классные руководители, педагоги-организаторы. Вот ответы отдельных участников курсов:

— Я должна в группе продленного дня обеспечить ребенку выполнение режимных моментов.

— Мое дело как классного руководителя — информировать родителей об учебе и поведении ребенка в школе.

Не зря в народе говорят, что педагог — посланец Бога. От его духовности, мастерства, таланта зависит завтрашний день нашей страны. К сожалению, педагогические учебные заведения, институты повышения квалификации, методические объединения, отделы образования, средства массовой информации слабо ведут работу по формированию у педагогов-воспитателей профессиональной значимости их работы. Не ведется эта работа и среди учащихся. Мы говорим о профессиональной ориентации, но мало делаем.

Наши коллеги часто забывают простые истины: воспитание включает образование; в формировании личности участвуют все социальные институты; воспитание есть во всех сферах, во всех профессиях системы «человек — человек». В ряде загородных детских лагерей мы попросили ребят ответить на вопрос: «Если бы ты был директором школы, что бы ты пытался изменить в поведении своих учителей?» Вот несколько ответов:

— Я постарался бы, чтобы учителя были отзывчивы. Попросил позаниматься со мной учителя, а он ответил, что нет времени (Юра К., 11 лет).

— Потребовала, чтобы уважительно относились к ученикам. У нас многие учителя не отвечают на приветствия ребят (Катя С., 11 лет).

— Сказала бы учителям, чтобы не говорили, что из нас в жизни ничего не получится (Ира М., 10 лет).

Ребята высказали то, что у них наболело. В школах, которые представляли ребята, наверное, проводились разные мероприятия. Но все дела могут оказаться нейтральными, если в процессе их проведения нет доброго отношения друг к другу. Сегодня мы проводим в школах занятия вежливости, разрабатываем уроки этики, но все нравственные нормы должны не столько провозглашаться на уроках и в школах, сколько утверждаться в повседневных отношениях учеников и учителей.

Нельзя забывать о таком таинстве воспитания, как динамичность: человек формируется, совершенствуется на протяжении всей своей жизни. И учителю не стыдно показать это своим воспитанникам на личном примере.

Еще об одном таинстве воспитания. Процесс воспитания двухсторонний. Ученик воспитывается у учителя, а учитель — у ученика. Это должно быть известно ребенку. Воспитатель каждый раз должен поблагодарить своего воспитанника за хороший пример для подражания, поучительный поступок, доброжелательный совет и т. д. Именно такой подход является результатом воспитательного усилия педагога.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что для воспитания важно не только то, что мы делаем, но и как.

Понимание профессиональной значимости своей работы, стабильность кадров, педагогическая убежденность и потребность заниматься самовоспитанием окажутся малоэффективными для деятельности педагога-воспитателя, если свою работу он не будет строить, идя от ребенка. В традиционной педагогике мы идем к ребенку. Несем ему свое понимание мира, предъявляем к нему свои требования, даем ему то, что считаем необходимым. А следует идти от ребенка: его миропонимания, интересов, потребностей. При этом надо не опуститься, а подняться до ребенка. Знать его возможности, склонности, дарования, способности. Эти мысли высказывали и участники курсов повышения квалификации Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования».

— Учитель забыл свое детство (ученик).

— Ребенок не может реализовать свои творческие способности в школе (родитель).

— Школа не готовит ребенка к жизни в обществе (общественник).

На протяжении всех лет обучения и повышения квалификации воспитателя учат не как изучить ребенка, а что с ним делать. Это тоже авторитарная педагогика. Гуманистическая педагогика идет от личности ученика.

Современная психологическая наука в оценке деятельности педагога-воспитателя во главу угла ставит его личность, речь идет об умении учителя общаться с учеником. Оно основано, прежде всего, на хорошем знании психологии детей, развитой психологической зоркости учителя.

Проблема общения воспитателя и воспитанника сегодня приобретает особую значимость. Ведь в основе воспитания лежит общение младшего со старшим. Данная проблема усугубляется тем, что в последние годы наблюдается дефицит общения, что подтверждают результаты педагогических исследований. Слабость педагогической позиции педагогов, родителей ведет к снижению их авторитета, невосприимчивости к их установкам и требованиям. Всесторонне развитую личность может сформировать всесторонне развитый учитель! Ведь увлечение формируется увлечением, убеждение — убеждением, интерес — интересом, а любовь — любовью.

Трескинский А. С.

МОТИВАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Модернизация образования требует от преподавателя применения технологий, способствующих проявлению творческой инициативы учащихся, навыков самостоятельного движения в информационных полях, формированию умений ставить и решать самые разнообразные задачи: повседневные, учебные, научные. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся постепенно становится неотъемлемой частью образования, одним из направлений модернизации современного образования.

В зарубежной и отечественной специальной литературе имеется достаточно большое количество работ, посвященных исследованию, как ценностей, так и мотивации людей в различных видах деятельности, в том числе и научной. Но вне поля зрения ученых осталась проблема исследования мотивов осуществления научно-исследовательской деятельности в их взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимовлиянии, а также, в динамике развития. Анализ мотивов научно-исследовательской деятельности, может существенно дополнить представления об особенностях формирования и развития личности, занимающейся научной деятельностью.

В отечественной образовательной системе постоянно увеличивается потребность в новых научных кадрах. На совещании по развитию сети научно-образовательных центров в России 24 июля 2008 г. Д. А. Медведев отметил важность задачи по подготовке и закреплению нового поколения научных кадров.

Данная задача, поставленная в рамках образовательной политики, требует изучения специфики научно-исследовательской деятельности учащихся и преподавателей, особенностей включения студентов в образовательный процесс и соответствующих действий со стороны педагога и т. д. Научно-исследовательская

деятельность является одним из средств, позволяющих увлечь новое поколение по самому продуктивному пути развития и совершенствования. Однако в современной социально-психологической литературе число исследовательских работ по фундаментальным проблемам методологии научно-исследовательской работы, как учащихся, так и профессиональных исследователей, пока довольно невелико.

Основное значение для научной деятельности имеет интерес к познанию, формирующийся на основе осознанной мотивации, опредмеченной потребностью. Мотивация, интерес, потребность познания — все это необходимые условия для научно-исследовательской деятельности.

Мотивация на творчество является одной из базовых характеристик творческой личности, которую отличает направленность на мобильный поиск нового, ориентация на своевременное изменение ранее выбранной стратегии поиска нового. Максимум эффективности в решении творческих задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального и интеллектуального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.

Теоретический анализ научных трудов в данной области позволяет сделать вывод о том, что исследование мотивации в условиях научной деятельности нельзя ограничить рамками какого-либо одного подхода.

По данным С. В. Леушкановой, со способностью к научному творчеству коррелируют такие личностные качества, как гибкость, впечатлительность и познавательная открытость, инициативность, энергичность, стремление к лидерству, настойчивость, эстетическое чутье, предпочтение сложности, контроль над собственным «Я» и др.

Отмечаются также и такие качества, как высокая восприимчивость к людям и проблемам, гибкость в обращении с концепциями, чувство юмора, настойчивость и упорство, нетерпеливость при выполнении рутинных и монотонных работ, склонность к риску, живое воображение, фантазия. К примеру, чувство юмора оказывается одной из самых стабильных характеристик творческой личности.

Для исследования мотивационных компонентов научной деятельности было проведено социологическое исследование, в котором приняли участие студенты (49 человек), аспиранты (18 человек), и преподаватели вузов Санкт-Петербурга (11 человек).

Для выделения основных мотивов научной деятельности была использована методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Е. Мильман). Данная методика содержит следующие шкалы: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая деятельность, социальная полезность. Для выявления различий между группами испытуемых, был использован метод Манна–Уитни. Таким образом, между собой сопоставлялись группы студентов, аспирантов и преподавателей.

Полученные данные отразили наличие достоверных различий между преподавателями и студентами по шкалам «жизнеобеспечение» и «комфорт». Студенты в большей мере, чем преподаватели, стремятся к материальному благополучию, здоровью и домашним делам, а также к удобству, спокойствию и отдыху. Студенты отличаются от аспирантов по шкале «жизнеобеспечение»: по этой шкале студенты набрали больше баллов, нежели аспиранты; по шкале «комфорт» показатели студентов существенно превышают аналогичные показатели аспирантов. Также получены значимые различия по шкале «общение»: студенты более ориентированы на дружеские отношения, широкий круг общения, нежели аспиранты. Анализ результатов показывает, что в целом студенты отличаются

от преподавателей и аспирантов большей общежитейской, потребительской направленностью, тогда как в сугубо рабочей или учебной сфере различия не были установлены.

Кроме того, необходимо отметить работы Елкиной А. А., Соколовой С. А., Мазалецкой А. Л., в которых исследовались различия внутри изучаемых групп студентов и аспирантов по параметру «направление профилизации» (гуманитарное и естественное). Ссылаясь на авторов, мы можем выделить тенденцию, в соответствии с которой студенты-гуманитарии более ориентированы на завоевание авторитета, признания, на карьерный рост, нежели студенты-естественники. Видимо, направленность гуманитарных наук на изучение человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности ведет к тому, что студенты начинают стремиться занять достойное место среди других. Также возможно, что подобная ориентация была присуща студентам-гуманитариям изначально, еще в период выбора их профессиональной направленности.

Таким образом, результат анализа данных отражает сложность и неоднозначность мотивационных характеристик, сопутствующих людям, занимающимся научной деятельностью. Так же определены основные системообразующие мотивы научной деятельности на этапах профессионализации. Выявлены взаимосвязи в структуре всей мотивационной сферы субъектов научной деятельности.

Трубникова Н. И., Трубников В. Е.

К ПРОБЛЕМЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНОВ

Жизненное самоопределение молодежи и связанные с ним проблемы жизненного выбора, формирования жизненных стратегий молодых людей относятся, с одной стороны, к категории вечных вопросов, с другой стороны — наиболее спорных и не имеющих однозначного решения.

Поиски смысла собственного существования, выбор жизненной стратегии — трудная и животрепещущая задача для молодых людей во все времена. Каждый человек в определенный момент своей жизни задумывается над тем, что есть жизнь и в чем ее смысл. Для большинства людей этот вопрос связан, прежде всего, со способом существования: как прожить жизнь счастливо, достойно, красиво, радостно, хорошо? Все стремятся к «хорошей» жизни, находя все новые и новые способы достижения этой цели.

В связи с этим изучение вопроса жизненного самоопределения современной молодежи, того, как она справляется с задачами периода вхождения во взрослость, становится сегодня актуальным.

Проблемой жизненного самоопределения занимались многие ученые такие, как К. А. Абульханова-Славская, М. М. Бахтин, Б. С. Братусь, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, И. В. Дубровина, Б. В. Зейгарник, А. В. Мудрик, Г. П. Ников, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин, В. И. Слободчиков и другие. Под жизненным самоопределением в психологии понимается, во-первых, готовность и способность человека строить самого себя, осознанно и самостоятельно планировать и реализовывать перспективы собственного развития, во-вторых, процесс нахождения человеком своего места в социальных отношениях через активное формирование, обретение собственного ценностно-смыслового единства и его реализацию в жизни.

Жизненное самоопределение всегда связано с выбором, совершая который, человек не только реализует собственную позицию, но и сам «рождается», обнаруживает себя, свою самоидентичность.

Жизненное самоопределение как понятие есть структурная целостность, раскрывающаяся через многие составляющие компоненты: ценностные ориентации, жизненный план, смысл жизни, временная перспектива жизни, которые определяют представления личности о будущем.

Важнейшими показателями жизненного самоопределения являются осмысленность жизни и временная перспектива. В связи с этим для исследования жизненного самоопределения студентов были использованы такие методики, как тест «Смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьева); метод «Незаконченные предложения»; сочинение «Мое будущее». Исследование проводилось на базе ФГБОУ «АГАО» им. В. М. Шукшина. В исследовании участвовали студенты факультета психологии: 40 студентов 1-го курса и 40 студентов 5-го курса.

На основе анализа литературы и выделенных компонентов, были выделены уровни жизненного самоопределения.

Высокий уровень жизненного самоопределения характеризуется наличием четкой структурой ценностных ориентаций; высокой осмысленностью жизни, у человека есть смысл жизни, то для чего он живет и к чему стремится; временная перспектива четкая, имеются ближние и дальние цели и планы на будущее; образ будущего четкий и ясный.

Средний уровень жизненного самоопределения характеризуется наличием ценностных ориентаций, но они не четко структурированы, имеются незначительные противоречия; временная перспектива не четко дифференцируемая, имеется смысл жизни, но возможно не совсем определены цели для его реализации. В целом образ будущего немного размытый.

Низкий уровень жизненного самоопределения характеризуется отсутствием структурированности ценностных ориентаций, они противоречивы; низким уровнем осмысленности жизни, либо смысл жизни еще не определен; временная перспектива короткая, то есть имеются планы и цели только на ближайшее будущее; образ будущего нечеткий и слабо дифференцируемый.

По уровню развития компонентов жизненного самоопределения можно судить об уровне жизненного самоопределения человека.

В результате проведенного исследования были выявлены уровни жизненного самоопределения у студентов-психологов 1-го и 5-го курсов. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни жизненного самоопределения студентов-психологов
1-го и 5-го курсов, %**

Уровень \ Количество	1-й курс	5-й курс
высокий	33	58
средний	37	25
низкий	30	17

Как видно из табл. 1, среди выпускников преобладает высокий уровень жизненного самоопределения, возможно, это связано с тем, что процесс обучения

на факультете психологии способствует повышению осмысленности жизни, так как в процессе обучения студентами прорабатываются личные проблемы, они участвуют в различных тренингах, способствующих личностному росту, а следовательно, и способствует жизненному самоопределению студентов.

Кроме того, в результате исследования у испытуемых 1-го и 5-го курсов было выявлено различное отношение к своему будущему. Студенты 5-го курса более позитивно относятся к тому, что их ждет; представление о будущем более определено, чем у первокурсников. Студенты 5-го курса более целенаправленны, у многих студентов 1-го курса по результатам содержательного анализа можно отметить недоверие к себе, к своим возможностям.

Большинство как первокурсников, так и выпускников связывают свой жизненный успех с достижением материального благополучия, обладанием интересной работы. Осуществление мечты о материальном благополучии и дела по душе имеет возможность реализоваться через получение образования.

Можно выделить некоторые проблемы, встречающиеся у студентов 1-го курса. К ним относятся нереалистичность профессиональных установок, а также неопределенность и малая дифференцированность будущего, несогласованность разных жизненных целей и отсутствие четкой программы достижения желаемого будущего. Это говорит о недостаточной готовности студентов к реальным трудностям и решению проблем самостоятельной жизни.

Представления о будущей работе у испытуемых разнообразны — от ужаса до способа самореализации. Для исследуемых студентов актуально личностное развитие. Они направлены на успех, карьеру, но профессиональные устремления у них не конкретизированы. У большинства студентов просматривается стремление к обеспеченной жизни. В отличие от 1-го курса у выпускников вуза, имеются четкие дифференцируемые цели и планы на будущее, которые они нацелены реализовывать.

Таким образом, характерной чертой выпускника вуза является формирование жизненных планов, жизненной перспективы, что приводит к коренному изменению отношения к дальнейшей жизни, оценкам себя и окружающих, к новому соотношению близких и далеких целей.

Харитонов М. В.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Сегодняшнее место социальной психологии в системе психологического знания считается устоявшимся, стабильным, неизменным. Преподаватели, имеющие базовое психологическое образование, умеющие объективно смотреть на положение дел в выбранной ими сфере приложения своих сил, прекрасно понимают, что сегодняшняя социальная психология для психологов является «психологией № 2» после общей психологии. Однако эта стабильность как-то отодвинула на периферию сознания специалистов тот факт, что для сообщества ученых-гуманитариев России социальная психология — молодая наука. Хочется напомнить хронологию. Преподавание социальной психологии впервые в СССР начинается в Ленинградском госуниверситете им. А. Жданова в 1962 г., первая лаборатория социальной психологии появляется опять же в ЛГУ в 1966 г., а пер-

вая кафедра — в 1968 г., там же. Замечу, что сам процесс преподавания этой дисциплины сразу же поставил на повестку дня необходимость появления учебника, способного стать для студентов весомым подспорьем в изучении молодой для нас науки. Существовавшая тогда разногласия привела, между прочим, к появлению достаточно странного интеллектуального продукта под названием «Общественная психология», где устойчивым западным научным терминам искусственно подбирались некие русскоязычные аналоги, в стиле адмирала Шишкова, упорно именовавшего «калоши» «мокроступами». Этой разногласие пришел конец с появлением учебника «Социальная психология» Г. М. Андреевой [1]. Будучи социологом по своему базовому образованию, она привнесла в преподавание нашей дисциплины присущую социологии сухость, высокомерную отстраненность от повседневных проблем «маленького человека», но в целом ее учебник сыграл роль позитивного фактора в развитии советской, а потом и российской социальной психологии. Не случайно эта книга переиздается уже почти 40 лет и на ее материале выросло несколько поколений отечественных психологов. К числу безусловных достоинств работы Г. Андреевой относится концентрированность на изложении вопросов, сжатость мысли, точность языка. Особо хотелось бы выделить способность советского автора четко и ясно представить все существующие в науке позиции, научный плюрализм. Вопреки усилиям либеральных политиков и журналистов надо признать, что «Социальная психология» Андреевой была отнюдь не одиозной пропагандой марксизма, нет, ее книга была открыта всему научному многообразию существующих психологических взглядов и позиций. К слову, именно этой научной открытости и плюралистичности не будет хватать нам в хвалёных американских учебниках, когда они придут в Россию.

Итак, учебник «Социальной психологии» Г. М. Андреевой, безусловно, хорош, но время привнесло результаты новых социально-психологических исследований, ввело новые научные термины, усложнилась сама структура нашей науки. Однако, до сих пор большинство отечественных авторов, предлагая свои варианты преподавания социальной психологии, так или иначе, либо прямо обильно «цитируют» работу Г. Андреевой (публикации Е. Рогова, Ю. Платонова), либо отталкиваются от нее, добавляя от себя небольшие комментарии к затронутым мэтром темам (публикации Л. Столяренко, Н. Титовой).

Однако взглянем на проблему глазами потребителя. В нашем случае — это абитуриент, выбирающий свою будущую специальность из всего множества представленных гуманитарных наук. И тут надо честно сказать, что «Социальная психология» Г. Андреевой обладает огромным потребительским недостатком: она просто скучна. Проблема эта была несущественной в советские годы, когда психологов на всю огромную страну готовили только в десятке университетов и при распределении не студенты конкурировали за места, а наоборот, работодатели боролись за студентов. Сам автор, например, по окончании высшего образования получил предложения стать преподавателем в четырех вузах страны. Но сегодня ситуация изменилась. Количество вузов, дающих психологическое образование, только в Петербурге превышает три десятка, с одной стороны. С другой стороны, полки книжных магазинов в разделе «Психология» предлагают откровенную низкопробную макулатуру вроде опусов «доктора Курпатова» или «творений» Вагина, Тарана и прочих профанаторов науки. Надо учесть и то обстоятельство, что 80% студентов-психологов приходят в нашу науку для того, чтобы решить свои личные проблемы. Так вот, «Социальная психология» Г. Андреевой способна отпугнуть подобных «неофитов». Чем берут аудиторию

профанаторы от психологии? Живым языком, наглядными примерами, решениями, принимаемыми на уровне «здорового смысла». А сухой, лишенный жизни учебник Андреевой написан в очень скучных, абстрактных выражениях. Конечно, это не язык Б. Скиннера или Миллера, Галантера, Прибрама. Но легче от этого не становится. Поэтому, полистав текст Галины Михайловны, абитуриент скорее всего подумает, что такая психология — не о нем, а о каком-то абстрактном гомункулусе (искусственном человеке алхимиков).

Поэтому становится ясно, что науке социальной психологии, сегодня нужен другой учебник, учебник написанный живым, понятным, простым языком. И проблема эта отнюдь не решается обильным привлечением зарубежных, прежде всего, американских учебников. Любой преподаватель, читавший курс социальной психологии, сходу назовет основные недостатки этих учебников. Во-первых, они не придерживаются принципа научного плюрализма и написаны строго в рамках одной научной школы. При этом о других возможных точках зрения на социально-психологическую проблему просто не упоминается, как будто ее и нет. Во-вторых, один вопрос, одна тема из курса широко «размазана» по всему учебнику. Так, у Э. Аронсона, например, проблема атрибуции рассмотрена на страницах 34–35, 128–130, 176–179, 312–315, 371–383 и 410 [2]. Понятно, что современный студент не будет работать с таким учебником, лишенным методологической точности и четкости. В-третьих, американские учебники насквозь политизированы и политически тенденциозны. Так, достаточно популярная в России «Социальная психология» Д. Майерса обильно иллюстрирована социально-психологическим материалом из истории войны в Югославии. Однако при этом сербы поданы исключительно в черном цвете, как пример всего мрачного, садистского, агрессивного. А вот поступки противостоящих им хорватских и мусульманских бандитов трактуются как исключительно ангельские или «вынужденные». Аналогичным образом освящается и история России, особенно советский период [3]. Понятно, что подобная одиозность и политическая тенденциозность отнюдь не способствует формированию современного специалиста-психолога. В-четвертых, присущая американцам определенная поверхность приводит просто к фактическим ошибкам. Так, великого психолога К. Левина они зачисляют в гештальт-психологи, а происхождение термина «мортидо» приписывают З. Фрейду. Подобное упрощение отнюдь не способствует развитию социальной психологии как науки.

Вместе с тем надо объективно признать и достоинства американских учебников. Они всегда богато иллюстрированы жизненными примерами, снабжены фотографиями и рисунками, отражающими различные аспекты социально-психологической проблемы или явления. В этих учебниках в качестве иллюстративного материала часто приводится содержание текстов массовой культуры: фильмов, телевизионных сериалов, книг, комиксов, интервью известных политиков, актеров, спортсменов. Даже полиграфическое оформление американских учебников выгодно отличается от основной продукции отечественных книгоиздателей.

Особо хочется остановиться на учебнике таких американских авторов как Л. Росс и Р. Нисбет [4]. Их подход резко отличается от типичной как для отечественных, так и зарубежных авторов, трактовки социальной психологии как некой вариации анализа сквозь призму группы или диады. У них на первое место выдвигается сама ситуация социального взаимодействия, взятая во всем многообразии пространственных, ценностных, нормативных и бессознательных факторов. И даже нам, воспитанным на классической советской трактовке

социальной психологии как науке о группе, такой подход кажется интересным, перспективным, хотя и не до конца проработанным.

Резюмируя можно сказать следующее:

1. Новый отечественный учебник по социальной психологии крайне необходим.
2. Его содержание должно включать основные достижения как отечественной, так и зарубежной социальной психологии
3. Не исключается возможность трактовки социальной психологии как науки о ситуации социального взаимодействия.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Асток-Пресс, 2008.
2. Аронсон Э. Общественное животное. М.: Академия, 2009.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010.
4. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект-Пресс, 2000.

Шевченко Н. Б., Мельникова О. И.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУЧЕНИЯ

Проблема общения относится к числу важнейших сфер в подростковом возрасте. В психолого-педагогической литературе при характеристике подросткового возраста приоритетное значение отводят общению при формировании личности подростка. Поэтому изучение проблем общения в данном возрасте становится весьма актуальным. Актуальность проблемы возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т. д. Проблемы в общении испытывают не только подростки нормально развивающиеся, но и подростки с ограниченными возможностями здоровья. Трудности, которые они испытывают в процессе общения, влияют на их адаптацию и социализацию в современных условиях жизни.

Исследование по изучению особенностей развития коммуникативной сферы у подростков с ограниченными возможностями здоровья проводилось на базе КГБОУ НПО «Профессиональное училище № 4» города Бийска Алтайского края. В эксперименте принимали участие 45 подростков. Из них 20 подростков, нормально развивающихся и 25 подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Для изучения коммуникативно-организационных способностей подростков с ограниченными возможностями здоровья были выбраны и проведены наиболее подходящие методики для исследования данной сферы: методика выявления «Коммуникативных и организаторских способностей» и методика «Тест коммуникативных умений».

При изучении коммуникативно-организационных способностей подростков с ограниченными возможностями здоровья были получены следующие результаты. Результаты изучения особенностей коммуникативной сферы нормально развивающихся подростков по методике КОС-2 представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень выраженности коммуникативно-организационных способностей нормально развивающихся подростков, N = 20

Способности	Уровень выраженности							
	низкий		средний		высокий		очень высокий	
	кол-во чел	%	кол-во чел	%	кол-во чел	%	кол-во чел	%
Коммуникативные	7	35	8	40	3	15	2	10
Организаторские	5	25	10	50	5	25	0	0

Из табл. 1 следует, что у нормально развивающихся подростков уровень выраженности коммуникативно-организаторских способностей находится на среднем, высоком, очень высоком уровнях. Это свидетельствует о том, что данные подростки стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств. У них отсутствует страх первого контакта в незнакомой обстановки, умеют быстро находить друзей, помогать близким, друзьям, проявляют инициативу в общении отстаивают свое мнение, быстро ориентируются в трудных ситуациях.

У нормально развивающихся подростков менее выражен низкий уровень коммуникативно-организаторских способностей. Высокий уровень выраженности организационных способностей ни у одного подростка не выявлен.

Результаты изучения особенностей развития коммуникативной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья по методики КОС-2 представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень выраженности коммуникативно-организационных способностей подростков с ограниченными возможностями здоровья, N = 25

Способности	Уровень выраженности							
	низкий		средний		высокий		очень высокий	
	кол-во чел	%	кол-во чел	%	кол-во чел	%	кол-во чел	%
Коммуникативные	13	52	8	32	4	16	0	0
Организаторские	7	28	12	48	4	16	2	8

Из табл. 2 видно, наибольшее количество подростков обладают низким уровнем развития коммуникативно-организаторских способностей, что свидетельствует о том, что они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Высокий уровень выраженности коммуникативных умений ни у одного подростка не выявлен.

Результаты исследования по тесту коммуникативных умений представлены на рис. 1.

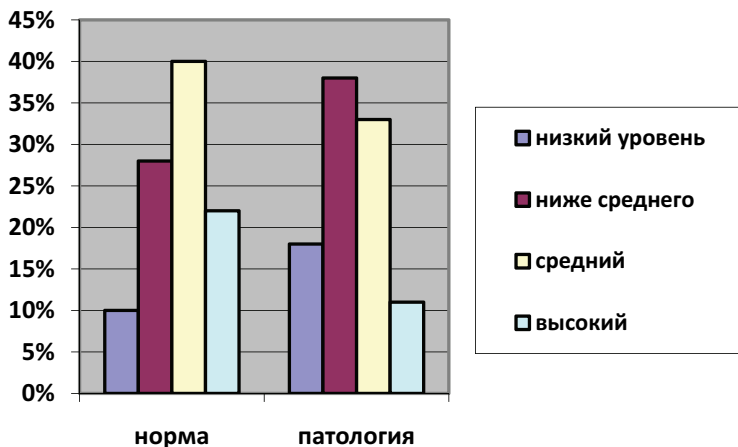


Рис 1. Диаграмма показателей коммуникативных умений подростков в норме и патологии ($N = 45$)

Как показывает рис. 1, коммуникативные умения у нормально развивающихся подростков находятся на высоком и среднем уровнях коммуникативных умений. У них в большей степени развито умение слышать. Они могут входить в положение другого. Для таких людей беседа не главный источник, от них многое можно узнать, но не только они обладают истиной, даже критику и упреки им полезно выслушать.

У подростков с ограниченными возможностями здоровья коммуникативные умения находятся на низком и среднем уровнях. Это свидетельствует о том, что такие подростки с трудом слушают своих собеседников, возможно, недооценивают пользу, которую можно извлечь из разговора. Исходя из полученных данных по двум выбранным методикам, можно говорить, что коммуникативные и организаторские способности у подростков с ограниченными возможностями слабо развиты и нуждаются в развитии и коррекции.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудности и неудачи подростков в социальном и межличностном взаимодействии отмечаются многими исследователями в области возрастной и социальной психологии. Но особенно остро эта проблема проявляется у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Это объясняется специфическими особенностями когнитивной, эмоциональной и потребностно-мотивационной сфер их личности и полученные результаты исследования свидетельствуют об этом. Изучение особенностей коммуникативной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья может, на наш взгляд, способствовать поиску новых средств и способов повышения их социальной компетенции в процессе межличностного общения в рамках профессионального обучения.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Исследование заключалось в теоретическом обобщении и экспериментальном решении научной проблемы возрастных и индивидуальных психосоматических особенностей в умственном развитии детей, проявляющихся в раскрытии механизмов влияния сенсорно-перцептивных, сенсомоторных, когнитивно-стилевых, нейродинамических, нейропсихологических качеств как комплекса психосоматических особенностей индивида, которые выступают как звено при переходе от образного ощущения и восприятия к мысли, мышлению.

В тезисах представлены результаты лонгитюдного сравнительного исследования возрастных и индивидуальных психосоматических особенностей в формировании умственных способностей детей с нормативным развитием и с задержками психического развития (ЗПР). Расширено понятие «психосоматические особенности» за счет наполнения его содержания психосоматическими феноменами нормального развития, обосновывается необходимость более широкого исследования и использования психосоматических особенностей в учебе и воспитании детей. Обосновано новое направление психологической науки «психосоматика нормы». Рассмотрены теоретические принципы исследования проблемы взаимосвязи психосоматических особенностей и интеллектуальных способностей детей, выяснены основные концептуальные подходы к ее изучению.

Установлено, что дети нормы имеют не только существенно лучшие показатели психометрического интеллекта по тесту Д. Векслера, но и более разнообразную структуру умственных способностей, по сравнению со сверстниками из группы ЗПР. Интенсивность процессов структурообразования зависит как от возраста, так и других факторов, в частности ЗПР. Для высокоинтеллектуальных подростков характерны более сложные и интегрированные структуры, а также более раннее структурообразование по сравнению с теми, кто имеет пониженный уровень интеллектуального развития.

Подтверждена гипотеза, что дети нормы и ЗПР отличаются не только по показателям интеллекта, но и когнитивно-стилевым особенностям интеллектуальной деятельности. Установлено функциональное единство продуктивных и стилевых качеств интеллекта, интеллектуальных способностей и когнитивно-стилевых характеристик как у детей из ЗПР, так и нормы. Существуют значительные различия когнитивных стилей детей из ЗПР и нормы. Детям из ЗПР при решении интеллектуальных задач в ситуациях ограниченного времени, как правило, характерен импульсивный, ригидный, полезависимый когнитивный тип поведения. Эти дети используют нерациональные стратегии восприятия и переработки информации и принятия решений. Группу рефлексивных, гибких, полезависимых составляли те дети, которые давали ответы несколько замедленно, но правильно. Выявленные различия обуславливают соответствующие уровни проявления умственных способностей детей.

Степень ЗПР также во многом зависит от нейродинамических, нейропсихологических особенностей индивида, которые влияют на формирование умственных качеств. Недостаточная структурированность тормозных процессов и слабость нервной системы больше присущи детям из ЗПР, является постоянным фактором, который снижает продуктивность умственной деятельности. Различия

между группами детей представляют синтез всех факторов (двигательных реакций), что определяет общую картину времени сенсорных реакций человека и, таким образом, нейродинамические качества его нервной системы. Возрастные и индивидуальные психосоматические особенности выступают в качестве прогностических показателей (предикторов) соответствующего уровня умственного развития детей.

Статистически значимое снижение результатов в сенсорных тестах у детей с ЗПР частично объясняется и тем, что для части этих детей характерны некоторые расстройства внимания. У этих детей также недостаточно развита и перцептивная антиципация, направленная на предвидение места и времени появления сигнала. Сравнимые группы детей имеют статистически разную ранговую факторную структуру сенсорных показателей, и таким образом, и нейродинамических особенностей. Все это указывает на высокую интегрированность, гомогенность качеств сенсомоторики человека, на единство, целостность и взаимозависимость качеств нейродинамики, сенсорных компонентов психической организации индивида и когнитивных функций.

Исходя из закономерностей развития психических процессов, ставился вопрос о переходных формах, которые занимают промежуточное положение между перцептивными и мыслительными актами. В данном исследовании психосоматические сенсорно-перцептивные и сенсомоторные действия являются в качестве посредников, переходных форм между восприятием и мышлением. Проблема в том, что мы не можем непосредственно воздействовать на психическое состояние — нам нужен посредник. Таким посредником может являться живое движение, соединяющее в себе психологическую сущность и материальную форму.

Рефлексия движений, используемых человеком в процессе моделируемых ситуаций, помогает ему осознать специфику собственных психических состояний, отрицательные установки, лежащие в основе невозможности осуществления движений, адекватных внутренним потребностям. На этой основе возможно переосмысление своего поведения и жизненных ситуаций. Комплексный анализ исследования дал возможность определить, насколько эти промежуточные факторы, как результат взаимодействия сенсорно-перцептивных, сенсомоторных, нейродинамических и высших уровней регуляции произвольных действий, составляют основание для формирования образов-концептов, которые можно отнести к высшей познавательной деятельности.

Установлено, что особенную роль в когнитивной составляющей концептуальных психических структур (концептов) играют образные, пространственно-временные компоненты понятийной мысли. Делается вывод, что эти психосоматические показатели могут служить в качестве предикторов общего умственного развития детей. В результате теоретико-эмпирического исследования определено интегральное действие психосоматических показателей на формирование и проявление умственных способностей как многоуровневых сенсорно-перцептивных и сенсомоторных феноменов в иерархической структуре ментального развития индивида. В работе показаны также инвариантные зависимости перечисленных составляющих когнитивной иерархии, которые интегрально определяют тот или иной инвариант психического развития и деятельности. Установлено, что эти психосоматические феномены имеют существенное значение для познавательной деятельности, поскольку выступают как звено при переходе от образного ощущения и восприятия до мысли, мышления.

Полученные в исследовании результаты призваны восполнить в известной мере существующие недостатки в теории и практике изучения психосоматиче-

ских особенностей в психическом развитии детей. Разработка этой проблемы необходима для создания психологически обоснованной системы обучения и воспитания детей, для оздоровительного процесса с детьми, для процесса подготовки специалистов по педагогике, психологии, физического воспитания для работы с детьми в общеобразовательной школе.

Шумилова Н. А.

ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Стремительное появление новых информационных технологий, быстро меняющаяся в связи с этим система современного образования требуют пересмотра традиционных представлений об учебно-воспитательной работе в школе, первоочередной задачей которой является формирование ребенка как личности, умеющей вырабатывать собственную позицию и готовой принимать на себя ответственность. Образовательный процесс стал четко личностно-ориентированным, потому что в обществе появились новые ценности — саморазвитие, самообразование, самопроектирование личности.

В связи с этим возникла необходимость в поиске новых, активных форм, методов, средств обучения, обновления содержания образовательной деятельности детей. Учитывая реалии сегодняшнего времени (ускорение темпа жизни, отсутствие свободного времени у родителей), но вместе с тем — желание вовлечь ребенка в разностороннюю развивающую и образовательную среду, в том числе в каникулярный период, можно утверждать, что школьный лагерь является одной из перспективных форм удачного сочетания дополнительного образования и отдыха, в которой обеспечивается содержательное единство в решении этой задачи. Важно отметить тот факт, что интерес к такому виду детского отдыха в последнее время вырос у родителей многократно в силу совершенно объективных причин: большая занятость родителей; слабая материальная база многих семей; потребность в нахождении ребенка рядом с домом в привычной обстановке; расширившиеся возможности школьного досуга; доверительное отношение родителей к педагогическому коллективу; возможность общения детей со своими друзьями, одноклассниками, сверстниками в неформальной дружественной обстановке.

На наш взгляд, преимущества школьного лагеря заключаются в следующем (и эти факторы являются условиями, позволяющими сделать школьный лагерь интересным и полезным продолжением образовательного процесса):

1. Ребенок не отрывается от семьи, что создает комфортные психологические условия для ребенка и для родителей.
2. Он чувствует себя социально защищенным в знакомой обстановке, среди своих одноклассников и учителей, не тратится время на адаптацию.
3. Современная техническая оснащенность школ позволяет значительно расширить возможности организации досуга.
4. Близость предприятий культуры и спорта, различных досуговых центров, позволяет разнообразить детский отдых; посещение кинотеатров и театров, различных познавательных мероприятий, которые во время работы лагеря проходят в городе и его окрестностях, позволяет совмещать его с дополнительными формами обучения, в том числе воспитания интереса к своему городу, стране, истории, культуре.

5. Благодаря разветвленной сети городских учреждений дополнительного образования детей и их высокопрофессиональных специалистов, есть возможности для развития инновационных видов городских лагерей — профильных, например, языковых лагерей или лагерей по интересам.

6. Грамотно и хорошо организованная работа педагогического коллектива делает отдых детей интересным, увлекательным, полезным, безопасным для здоровья, сочетающимся с воспитанием, развитием и обучением.

На сегодняшний день городские лагеря с дневным пребыванием детей на базе общеобразовательных учреждений существуют в следующих основных формах:

- лагерь на базе одной общеобразовательной школы (для учащихся данной школы);
- лагерь межшкольный (для учеников двух и более общеобразовательных учреждений);
- лагерь профильный (языковой и др.).

В качестве примера возьмем лагерь, работавший на базе Эхтеской гуманитарной гимназии на летних каникулах 2011 г.

В основе программы школьного лагеря лежат принципы:

- индивидуальный подход к личности ребенка;
- учет возрастных особенностей детей;
- создание ситуации успеха;
- добровольность выбора деятельности;
- соответствие педагогических задач ожиданиям детей;
- доступность планируемых форм работы;
- открытость в деятельности отрядов;
- сотворчество.

Цель организации работы лагеря:

- создание системы интересного, разнообразного по форме и содержанию безопасного отдыха и оздоровления детей в городских условиях;
- приобретение и развитие социального опыта.

Задачи:

- организация совместной деятельности педагогического коллектива и участников лагеря;
- создание условий для развития творческих, интеллектуальных, физических способностей детей;
- выявление способностей и интересов каждого ребенка;
- повышение мотивации детей к получению новых знаний;
- формирование способности к самостоятельному добыванию знаний;
- приобретение детьми практических знаний, умений и навыков, способствующих успешной социализации.

Основное содержание работы лагеря

Реализация целей и задач лагеря осуществлялась по программе «За 10 дней вокруг света» в форме сюжетно-ролевой игры-путешествия. Было выбрано 5 стран, которые предстояло «посетить». С программой лагеря дети были ознакомлены заранее, поэтому каждый ребенок до начала смены мог узнать об этих странах именно то, что его интересовало, подготовить выступление, викторины, сообщения о каких-то интересных фактах и событиях, национальных праздниках, истории, символике и языке страны. Это также позволило детям создать микро-группы по интересам. Традиционно отряды были сформированы на основе классов. Каждый класс-отряд выбирал себе название, связанное с одной из стран, по которым предстояло «путешествовать». «Путешествие» по каждой стране длилось 2 дня и включало в себя различные мероприятия:

- творческие: устраивали танцевальные марафоны, используя движения и национальные мотивы «посещаемой» страны; мастерили национальные костюмы различными способами (из бумаги, ткани и других подручных материалов), изготавливали кукол, устраивали различные мастерские по плетению и изготовлению оригами, сомбреро, гигантского кактуса, устраивали праздник фруктов и фестиваль мексиканского мороженого;
- интеллектуальные: составляли небольшой словарик-разговорник для каждой страны, запоминали иностранные слова и пытались их использовать в своей речи, рассказывали о национальных традициях и крупных городах, говорили об известных людях, составляли викторины и придумывали различные конкурсы, знакомились с произведениями искусства, проводили шахматные турниры, составляли информационные пазлы;
- изобретательские: адаптировали национальные игры к нашим местным условиям, например, «Томатина» и «Испанские сражения», проводимые в магазине и боулинге, сами готовили экскурсии и проводили их;
- спортивные: устраивали коллективные спортивно-творческие игры: корриду, игры по станциям, ориентирование, «Битву слонов», посещали бассейн под лозунгом «Омовение в священной реке Ганг», проводили различные спортивные эстафеты;
- общественно-полезные: организовывали уборку своих школьных помещений, следили за чистотой пришкольного участка.

Итак, отдых детей в лагере был насыщен разнообразными видами деятельности (коммуникативная, спортивная, познавательная, эстетическая, образовательная и т. д.). Ребята с огромным удовольствием посещали лагерь, ждали следующего дня, с фантазией и желанием готовились ко всем мероприятиям. Каждый ребенок мог выбрать деятельность по интересам, узнавать что-то новое и приобретать к этому. Например, после отдыха в лагере кто-то с удовольствием отправился в изостудию, некоторые — в хоровой и танцевальные кружки, многие дети посещают теперь шахматный кружок. Многие из детей стали интересоваться историей, посещают библиотеку, стремятся поделиться своими знаниями с одноклассниками.

Расширился круг общения, дети приобрели новых друзей, продолжают общаться между собой и после окончания смены и с педагогами.

Ежедневное подведение итогов на линейке, использование любой возможности для поощрения ребенка и тем самым создание ситуации успеха для каждого, способствовало развитию творческого потенциала; не было равнодушных или отвергнутых, каждый чувствовал себя нужным и важным для коллектива.

Дети общались к здоровому и безопасному образу жизни; учились ориентированию на местности и тому, как действовать в критической ситуации; мероприятия, проводимые в лагере, формировали привычки здорового образа жизни.

Активное общение с природой способствовало укреплению детского здоровья и повышению уровня экологической культуры.

Следовательно, школьный лагерь как правильно организованная система летнего дополнительного образования, базирующаяся на актуализации интересов и потребностей ребенка, способна решить целый комплекс задач: способствовать развитию личности ребенка, обеспечить каждому ребенку «ситуацию успеха», содействовать самореализации личности ребенка, обогащению социального опыта школьников, повышать мотивацию к образовательному процессу в целом.

Таким образом, ценность школьного лагеря, базирующаяся на сотворчестве учителя и ребенка, состоит в том, что он способствует социальному развитию детей, создает условия для педагогически целесообразного, психологически комфортного отдыха школьников, способствует сохранению их здоровья, творческой самореализации, общению и разнообразной деятельности, включающей познание, игру, труд, искусство, культуру — для дальнейшего развития и совершенствования личности ребенка.

Результаты анкетирования детей:

- нашел новых друзей — 90% респондентов;
- мне было интересно — 98%;
- в лагере я научился чему-то новому — 76%;
- научился играть в новые игры — 67%;
- продолжу заниматься тем, что понравилось — 57%;
- обязательно приду в лагерь еще — 92%.

Программа лагеря (1 смена):

«Вокруг света за 10 дней».

1 день. Начало путешествия. Моя родина — Эстония. Игра по станциям. Инфопазл. Танцевальный марафон. Игры, конкурсы.

2 день. Легенды и привидения старого Таллинна. Игра-ориентирование. Мастер-классы. Праздник национального костюма. Кинопросмотр, игры, викторины.

3 день. Ура! Испания! Игровая комната.

Испанские сражения: англичане и испанцы — мегазона. Коллективная коррида. Конкурс фламенко.

4 день. На поиски клада. Игра-ориентирование. Веселый праздник «Томатина». Игры и развлечения.

5 день. Волшебная Индия. «Сказка о белой кувшинке». Омовение в священной реке Ганг (бассейн). Индийское «письмо» — конкурс танцев.

6 день. Праздник фруктов. Игра «Верись — не верись». Битва слонов.

Мастерские по плетению. Игры, караоке.

7 день. В Мексику!

Революция кактусов (боулинг). Тайна страны Эльдорадо. Спортивные состязания. Кинопросмотр. Конкурс на лучшее сомбреро. Игры. Викторины.

8 день. Мастерская гигантского кактуса.

Дикие танцы. Фестиваль мексиканского мороженого. Мастер-классы.

9 день. Япония. Водный путь в Страну Восходящего Солнца (бассейн).

«Вырасти дракона» — коллективная игра. Конкурс оригами.

10 день. Битва самураев-интеллектуалов. Конкурс красоты. Кулинарный поединок (изготовление суши). Искусство икебаны. Заключительный парад стран.

РАЗДЕЛ V

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере общественного сознания

Бегоян А. Н.

ОБЩЕЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРЕДПОСЫЛКА АДЕКВАТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ И ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Как известно, коммуникация — смысловой аспект социального взаимодействия и по типу отношений между участниками различаются: межличностная, публичная, массовая коммуникация; по средствам коммуникации — речевая (письменная и устная), паралингвистическая (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковая коммуникация (продукты производства, изобразительного искусства и т. д.) [8]. Однако, в центре внимания социальной психологии оказывается социальная коммуникация, которая рассматривается как «универсальный социокультурный механизм, ориентированный на взаимодействие социальных субъектов, на воспроизводство и динамику социокультурных норм и образцов такого взаимодействия» [4, с. 145].

Неотъемлемой частью социальной коммуникации является социальная перцепция. Под социальной перцепцией понимается «восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей, и пр.» [3]. Термин был введен американским психологом Дж. Брунером «для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик стимула (объекта), но и от прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, от значимости ситуации и пр.» [там же].

Адекватность социальной перцепции и эффективность социальной коммуникации, на наш взгляд, в первую очередь возможно обеспечить путем конструирования/развития у субъектов социального взаимодействия общего концептуального пространства.

Понятие «концептуальное пространство» шире чем понятие «семантическое пространство». Семантическое пространство рассматривается как определенным образом структурированная система признаков, описаний объектной и социальной действительности [6]. «Семантическое пространство — это часть концептосферы, которая получила выражение в помощью языковых знаков» [5, с. 82]. В то же время единицей семантического пространства является значение, которое обеспечивает взаимопонимание в процессе коммуникации. А единицей концептосферы, концептуального пространства [там же, с. 50], является концепт, который есть единица мышления. В то время как значение отвечает за взаимопонимание, концепт обеспечивает осмысление действительности [7, с. 104]. Кроме того, концепт представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека [там же, с. 92]. И, наконец, концепт — это внутренний детерминант поведения [9].

Адекватная социальная перцепция требует не только наличия общего семантического пространства у субъектов вовлеченных в процесс социальной коммуникации, но и нечто большего с феноменологической точки зрения, а именно — общего концептуального пространства. Общее концептуальное пространство представляет из себя некую концептосферу, в которую вовлечены индивидуальные концептуальные системы субъектов процесса социальной коммуникации. Общее концептуальное пространство предполагает у субъектов коммуникации наличие концептов конгруэнтных системе и друг другу (концептосфере, общему концептуальному пространству). Конгруэнтность концептов обеспечивает в этом плане не только адекватность социальной перцепции но и познание/осознание действительности в рамках феноменологии и семантики данной концептосферы, т. е. с ее позиций. В этом отношении общее концептуальное пространство может не только сгенерировать новые концепты но и реконструировать существующие. Общее концептуальное пространство можно выявить и можно сконструировать искусственным образом и развивать целенаправленно.

Целенаправленное конструирование общего концептуального пространства имеет целью не только обеспечить адекватность перцепций у общающихся, повысить эффективность передачи и осмысления информации, но и оптимизировать процессы управления социальной системой (группой). На практике это может найти свое применение в любой сфере предполагающее коммуникативное взаимодействие между двумя или более людьми (образование, психотерапия, реклама и связи с общественностью, менеджмент предприятий, управление человеческими ресурсами и т. д.). По сути, моральные и правовые нормы, также системы взглядов (законы, законодательные акты, религиозные и философские системы) представляют из себя директивные способы создания общего концептуального пространства и в то же время есть результат обобщения и экспансии частных концептуальных систем [2].

Для измерения конгруэнтности концептов и исследования общего концептуального пространства применяются как количественные так и качественные методы исследования, в частности метод семантического дифференциала [10], метод фокус-группы, метод контент-анализа и метод моделирования системы реальностей личности [1].

Литература

1. *Бегоян А. Н.* Теория системы реальностей личности как метод исследования образа личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 3. Т. I. С. 148–152.
2. *Бегоян А. Н.* Концептуальная система личности // Интегративная психотерапия сегодня: материалы I Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2009 г.) / под ред. Р. А. Погосяна. Ереван: Кавказский центр ирановедения, 2010. С. 15–22.
3. *Головин С. Ю.* Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.
4. *Дридзе Т. М.* Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 145.
5. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
6. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
7. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М: АСТ; Восток — Запад, 2007. 314 с.

8. Словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.

9. *Harvey O. J., Hunt D. E., Schroder H. M. Conceptual Systems and Personality Organization.* N. Y.: Wiley, 1961.

10. *Osgood C. E., Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning.* University of Illinois Press, 1957.

Белавина Т. И.

СУБЪЕКТИВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ БЕДНОСТИ ДЕЛИНКВЕНТАМИ

Проблема успешной реабилитации лиц, которые освободились из мест лишения свободы, их реинтеграции в социум связана с серьезным научным осмыслением вопроса поиска и использования ими социальных и экономических ресурсов в новом для них экономическом пространстве. Особым образом это касается несовершеннолетних делинквентов и относящейся к ним молодежи, которые, в большинстве своем, или субъективно не удовлетворены своим материальным статусом, или будущее является им в ожидании неисправимого состояния бедности, или они объективно имеют низкий экономический статус.

Между экономическим сознанием и особенностями экономического поведения существуют тесные и сложные взаимосвязи. Именно в процессе экономической социализации под влиянием актуальной экономической ситуации развивается экономическое сознание, которое субъективно отражает объективность экономических явлений.

Стойкий интерес в течение ряда десятилетий психологов, социологов, юристов, педагогов, специалистов социальных служб, к проблеме подтверждается многочисленными исследованиями: Ю. М. Антонян (1994), А. Е. Личко (2010), Г. М. Миньковский (1994); В. П. Синев (2008) и др. Но вопрос экономической депривации и экономического статуса делинквентов, их взаимообусловленности почти не обсуждается или анализируется лишь в социологическом контексте.

Экономическая депривация, мера которой оценивается объективными и субъективными критериями, возникает в ситуации неравномерного распределения доходов в обществе и ограниченного удовлетворения потребностей определенных индивидов и групп. Индивид, по объективным критериям экономически вполне благополучный, может переживать субъективное ощущение неудовлетворения материальным статусом. Экономическая депривация мешает личности полноценно принимать участие в цивилизационном развитии общепринятой культуры, ведет к воспроизводству такого особого стиля жизни как бедность.

Расширенное толкование субкультуры бедных как части единого социально-культурного пространства развивает традицию анализа делинквентных культур, связанную с теорией в аномии Р. Мертона. Стронники этой теории, признавая существование особенной субкультуры бедных, не противопоставляют ее общей культуре и считают, что она детерминирована социальными условиями.

За Я. Гилинским (2004), некоторые группы воспроизводят свою нормативную систему потому, что не могут добиться успеха с помощью общепринятых норм. Они словно живут в двух измерениях: в мире иллюзий и мире жестокой действительности. Именно разрыв между этими двумя мирами, поддерживае-

мый как самими бедными с помощью стереотипов относительно пределов их возможностей, так и рядом объективных социальных условий, способствует адаптации к условиям нужды, а не активному поиску выхода, из нее.

«Клеймо бедности» заставляет мыслить категориями замкнутого пространства и действовать согласно установленным правилам: или в роли вечного просящего, например, места работы, материальной помощи, милостыни и тому подобное, или в роли преступника.

Я. Гилинский (2004) указывает, что повышение качества и уровня жизни, образования само по себе не обуславливает снижения ни преступности, ни общей криминализации общества, более того, среди людей «зажиточных и почтенных» преступность так же распространена, как и среди бедных. Оказывается, по мнению А. Менеgetti, что для стабильности социального существования важно наличие преступников, проституток, «в социальную структуру входит и преступник. Преступность является одной из опорных точек системы» (1996). Они выступают в определенном смысле психологическими регуляторами экономического поведения.

Анализ результатов исследования воспитанников Павлоградской воспитательной колонии с целью изучения социально-психологических ресурсов, которые необходимы для развития и достижения жизненных целей, указывает, что подростки имеют дефицит не только экономических, но и социальных, личностных, социально-психологических ресурсов, который образовался на различных основаниях. Приоритеты ресурсных предпочтений воспитанников исследовались среди таких ресурсов, как любовь, деньги, информация, услуги, статус, товары, которые находятся на пересечении экономической и социальной психологии.

Больше всего проблем возникают именно в деструктивно изоляционном типе ресурсного взаимодействия, когда человек страдает от недостатка определенных ресурсов, не может сделать запрос или принять ресурс от другого лица. Существующий дефицит нарушает обмен ресурсами, люди изолируются, нарушается процесс общения и увеличивается риск саморазрушения.

Осознание дефицита в разных областях своей жизни, чувств, отношений, общения, деятельности, позволит научиться видеть, где именно, в какой области находится необходимый для развития и достижения жизненных целей, а также, каким образом можно его получить, исходя из морально-этичных и юридических норм. То есть каким образом можно получать необходимые для жизни ресурсы иным социально допустимым способом, например, путем договоренности, просьбы, взаимовыгодного соглашения, обмена услугами и тому подобное.

В предлагаемом анализе возможностей психологической помощи из позиции психолога, подросток или молодой человек без стартовых возможностей, то есть без денежных средств, поддержки и опеки со стороны заинтересованных авторитетных для него лиц, может изменить свое поведение, если он делает что-то не для себя, имеет веру в хорошее начало (например, веру у бога), а также привычку предлагать свою помощь и услуги.

Если испытываемый не видит в себе ресурсов, которые бы обеспечили ему успех, то он ищет злонамеренность, проблемы, враждебность и агрессивность. Возможно потому «надежда на Бога» в результатах опроса среди украинской молодежи в значительной мере преобладает именно в пенитенциарных учреждениях и может рассматриваться как дополнительный ресурс позитивного изменения самосознания, оптимизации самого отношения личности.

ЖЕНСКАЯ СТАБИЛИЗИРУЮЩАЯ И МУЖСКАЯ ТРАНСФОРМИРУЮЩАЯ ФУНКЦИИ СРЕДНЕГО КЛАССА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ

Цель исследования состояла в уточнении смысла социально-психологических функций, выполняемых представителями среднего класса в сфере ценностно-ориентационного самоопределения общества. В марте–апреле 2011 г. были опрошены 2100 жителей шести крупнейших городов Украины. Выборка структурирована по признакам возраста и пола (мужчины составили 46,2%, женщины — 53,8%). Финансово-материальное положение респондентов определялось по оцениваемому ими среднему уровню дохода на одного члена семьи, что позволило разделить их на три группы — «малообеспеченных», «среднеобеспеченных» и «обеспеченных». Особый интерес представляли показатели группы «среднеобеспеченных» респондентов как выразителей стремлений и возможностей среднего класса.

Среди опрошенных мужчин «малообеспеченными» оказались 22,0%, «среднеобеспеченными» — 45,0, «обеспеченными» — 33,0, а среди женщин данные показатели составили 30,6, 46,8 и 22,6% соответственно.

Содержание вопроса отражало мнение респондентов об их личной жизни, степени удовлетворенности потребностей, социальном статусе, отношениях с окружающими, общественно-политических процессах, языковых предпочтениях и др.

Как и следовало ожидать, по большинству признаков показатели «среднеобеспеченных» оказались на промежуточных позициях между ответами «малообеспеченных» и «обеспеченных». В то же время по 31 признаку (из 115) их показатели отличались в ту или иную сторону от двух остальных групп, т. е. были либо самыми высокими, либо самыми низкими.

По результатам факторного анализа в пространстве данных признаков выделились три значимых фактора с совокупной дисперсией 59,8%.

В первый фактор (вклад в дисперсию 30,1%) вошли признаки, отражающие позиции респондентов в сфере украинско-русских ценностей: отношение к украинизации общественной жизни, оценка соотношений украинского и русского языков в образовании, отношение к русскому национализму на Украине. «Среднеобеспеченным» респондентам оказались свойственны наиболее пророссийские установки по сравнению с представителями двух остальных групп.

В пределах второго фактора (вклад в дисперсию 15,2%) объединились оценки ведущих политических деятелей. Ответы «среднеобеспеченных» оказались наиболее противоречивыми: они менее критично относятся к президенту Януковичу и в то же время более критично настроены по отношению ко всем политическим лидерам, включая Януковича.

Основу третьего фактора (вклад в дисперсию 14,5%) составила оценка высказывания «Образование является основой успешной карьеры», с содержанием которого «среднеобеспеченные» оказались наименее согласны.

Осуществление аналогичных процедур с данными отдельно мужской и женской частей выборки показало наличие определенных отличий в структуре и содержании соответствующих показателей.

По результатам факторного анализа в пространстве 55 признаков в мужской выборке выделились четыре фактора с общей дисперсией 53,3%.

Первый фактор (вклад в дисперсию 18,4%) отражает украинско-русскую проблематику. Оценки, данные «среднеобеспеченными» мужчинами, отличаются умеренной противоречивостью: с одной стороны, они меньше согласны с мнением о пренебрежительном отношении русских националистов к украинской культуре и языку, а с другой — ниже оценивают роль русского национализма в укреплении дружбы русских и украинцев и более явно сетуют на нехватку украинского языка на радио и телевидении.

Второй фактор (вклад в дисперсию 12,7%) составили интерес и отвращение как чувства, испытываемые респондентами по отношению к настоящему историческому периоду. Чувства «среднеобеспеченных» мужчин в целом более положительны: сильнее интерес и меньше отвращение.

В рамках третьего фактора (вклад в дисперсию 11,5%) получила отражение более либо менее активная жизненная позиция респондентов. «Среднеобеспеченные» мужчины деятельнее относятся к общественной жизни, но меньше ценят образование как средство достижения карьеры.

Подобные деятельные установки прослеживаются и в содержании четвертого фактора (вклад в дисперсию 10,7%). Его индикаторы отражают более высокую готовность «среднеобеспеченных» мужчин действовать, а не выжидать, а также склонность не прибегать к безосновательным домыслам.

По результатам факторного анализа по 40 признакам в пределах женской выборки выделились три значимых фактора с общей дисперсией 52,1%.

В первый фактор (вклад в дисперсию 25,4%) вошли индикаторы, отражающие позиции в пространстве украинско-русских ценностей, отчасти персонафицированных в политических лидерах. «Среднеобеспеченным» женщинам сильнее присуща склонность к русским ценностям.

Второй фактор (вклад в дисперсию 13,8%) также включает оценки этнического содержания. Но в данном случае «среднеобеспеченные» респондентки оказались несколько более проукраинскими, однако с определенным налетом этнической мнительности.

Основу третьего фактора (вклад в дисперсию 12,9%) составили оценка образования как основы успешной карьеры (с чем «среднеобеспеченные» соглашались реже) и приписывание русским большего хладнокровия по сравнению с украинцами («среднеобеспеченные» соглашались чаще).

Сравнивались оценки, данные «среднеобеспеченными» мужчинами и женщинами высказываниям, по которым проявились наиболее значимые отличия «среднеобеспеченных» от других групп: «Образование является основой успешной карьеры» и «Влияние некоторых национальных групп угрожает развитию культуры, традиций и языка нашего народа».

По первому высказыванию значимые различия между «среднеобеспеченными» мужчинами и женщинами не зафиксированы. Однако представители обеих этих групп соглашались с подобным мнением реже по сравнению с более или менее обеспеченными респондентами.

Во втором же случае «среднеобеспеченные» женщины значимо чаще соглашались с высказыванием, чем мужчины. Они также были чаще согласны с ним, нежели женщины, обеспеченные лучше или хуже, в отличие от мужчин, среди которых как раз «среднеобеспеченные» реже выражали согласие. Очевидно, подобный мнительный конструкт активнее используется представительницами среднего класса в качестве защитного способа толкования смысла социальных процессов.

Таким образом, позиция представителей среднего класса в ценностно-ориентационной сфере имеет гендерно распределенное содержание. В простран-

стве украинских и русских ценностей представления мужчин составляют более целостный конструкт, но и более противоречивы по смыслу, тогда как представления женщин характеризуются большей размытостью и стремлением конкретизировать ценности посредством их персонификации. Мужчинам присуще активное рефлексирование своих чувств, сочетающееся с ориентацией на деятельные способы достижения результата. Женщины же более охотно выбирают мнительно-защитные пути ценностного ориентирования. Описанные характеристики можно обобщить в качестве двух основных функций среднего класса в сфере ценностно-ориентационного самоопределения общества: «женской» стабилизирующей (сохранение имеющихся ценностей) и «мужской» трансформирующей (подготовка к ценностным изменениям и их осуществление).

Вовчик-Блакытна Е. А., Гурлева Т. С.

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК ИНДИКАТОР СМЫСЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ МЛАДШИМ И СТАРШИМ ПОКОЛЕНИЕМ

Качество жизни мы понимаем как систему объективных (научно обоснованных) психологических маркеров развития личности, групп и общества в целом, представляющих в ипостаси наличной психологической реальности и разнообразия потенциальных альтернатив, которые, реализуясь, благодаря выбору субъекта, направляют его личностное и социальное развитие. Качество жизни можно рассматривать как предоставленные обществом возможности для реализации потребности человека в саморазвитии, самоактуализации и трансценденции (К. А. Абульханова Славская, В. И. Панов, Ю. М. Швалб и др.). В ходе индивидуального становления человек приближается к смыслу собственной жизни, духовно совершенствуясь, что невозможно без нацеленности на поиск существенных смыслов, способности брать на себя ответственность за их осуществление, устремленность к личностному развитию и творческой самореализации.

В этом процессе важную роль играет смысловое взаимодействие, смысловой взаимообмен между людьми, представителями разных поколений, в частности. Смыслы не только реализуются в деятельности человека, но и стимулируют проявления креативности, появление новых смыслов. Это происходит в контексте развития способности ребенка к самостоятельному поведению, здоровому «сопротивлению» правилам и зависит от уровня развития его личности. Творчество как проявление человеческой сущности невозможно без стремления к смыслам, озаренных ореолом духовности, идеального бытия. Так, по нашим данным, подростки признают наличие и готовы к поиску высокого смысла жизни, хотя для его осуществления имеются как способствующие этому процессу, так и ограничивающие его внешние и внутренние факторы (Т. С. Гурлева, 2009). Поэтому важно, чтобы индивидуальный опыт ребенка, его жизненные обстоятельства, общение были проникнуты высокими жизненными смыслами, в опоре на которые растущий человек постепенно может найти свой неповторимый путь обретения подлинной духовной свободы. Человек, познавая себя, свой внутренний мир, учится строить согласно этому жизнь, углубляя ее и повышая тем самым ее качество. Мы солидарны с В. Н. Дружининым, постулирующим отсутствие для человека смысла во внешнем мире, так как «бессмысленно искать... то, что су-

ществует лишь внутри субъекта» (В. Н. Дружинин, 2000). Выдающийся украинский ученый Г. С. Костюк подчеркивал важность стремления субъекта работать над собой, вырабатывать те или иные свойства, руководствуясь определенным идеалом, подчинять своей воле игру сил собственной природы. Именно в этом выражаются высшие формы самодвижения личности, и при наличии такой целенаправленности личность сама начинает руководить своим собственным психическим развитием, стремясь к его совершенствованию.

На формирование смысловых позиций у подрастающего поколения влияет действенное отношение к нему взрослых, которое выражается в «живом» общении, а также через СМИ. Коммуникация как смысловое взаимодействие между людьми (Дж. Келли и др.) призвано обеспечить усвоение ценностей. И старшее поколение имеет возможность передавать ценности, смыслы, влияющие сейчас и в перспективе на качество жизни младших поколений. Недопустимо «программирование» действий, реакций, развитие личностных качеств детей; навязывание взрослыми личных смыслов, своих позиций ведет к стимулированию сопротивления подростка или постепенной потери им «собственного лица» и превращению в человека без собственных жизненных убеждений. Нельзя к подростку предъявлять требования исключительно как к пассивному реципиенту, когда он «слепо» должен возлагать на себя предложенную ему роль, «сражаться» с нею, довольствуясь позицией опекаемого, безвольного, безответственного существа, призванного впитать и ретранслировать набор образцов, предпочтений, ориентаций. Такая позиция тормозит эмоциональное, социальное, духовное развитие личности человека, который становится неспособным к осмыслению своего жизненного пути, способов реализации планов, к ответственному принятию решений, к собственной инициативе.

В известной мере кривым зеркалом, или же «увеличительным стеклом» «взрослого» мира вещей, отношений, потребностей, ценностей всегда выступает молодежная субкультура. Рассчитывать на эффективную культурную самореализацию младшего поколения в больном обществе не приходится. Углубляется и межпоколенное отчуждение, включающее широкий спектр неприятия, — от разрушения внутрисемейных контактов (по критериям доверия-недоверия, понимания-непонимания) — к противопоставлению (как ценностного, так и деятельного) всем предыдущим поколениям. Противопоставление образов «мы» и «они» в наиболее крайних формах выливается в отрицание отцовских и материнских ценностей, семейных в целом, иногда распространяясь и на более широкий круг ценностей. Генерационное отчуждение явно отслеживается на уровне культурных стереотипов молодежи. Существует «наша» мода, «наша» музыка, «наше» общение, а есть «мамино-папино», что предлагается институциональными средствами гуманитарной социализации.

С целью выяснения особенностей содержания культурных потребностей современной молодежи, определяющих вектор личностного развития, было проведено глубинное интервью с молодежью мегаполиса Киева, которым было охвачено 65 старшеклассников (15–16 лет) и 96 студентов (17–23 лет). Это позволило обнаружить пять групп ценностных ориентаций, которые отображают специфику культурных потребностей молодежи мегаполиса. На *1-м месте* — здоровье (у 46% опрошенных). На *2-м месте* — ориентация на успехи в учебной деятельности (29% опрошенных). *3-е место* (11% опрошенных) занимает ориентация на моральные ценности, значимость взаимоотношений с членами семьи, особенно с родителями (доминирует у девушек). Обнаружена значимость не столько целенаправленного воспитания в семье, сколько эмоциональной

внутрисемейной ситуации, способствующей либо препятствующей чувствовать полноту жизни. Кроме того, прослеживается выраженная потребность в любви (духовной и физической близости с любимым человеком), потребность в друзьях. 4-е место занимает группа материальных ценностных ориентаций. 8% опрошенных считают основной жизненной ценностью материально обеспеченную жизнь. 5-е место заняла ориентация на игнорирование культурного достояния, безразличное отношение к возможности приобщиться к ним (6%). Именно здесь ярко прослеживается недостаточное внимание общества к проблемам культуры, в том числе и духовной культуре города (использованы материалы исследования Е. А. Вовчик-Блакитной и Г. В. Гуменюк).

Подчеркнем, что смысловое взаимодействие, построенное на уважении, взаимопонимании, диалоге, поможет юной личности «подняться» над ситуацией и «выйти» на уровень самопознания, духовного совершенствования, творчества, поддерживать потребность в поиске и реализации существенных смыслов, обеспечивая и собственное духовное развитие (Т. С. Гурлева, 2009–2011). Результативность психологической помощи ребенку, подростку, юноше в определении вектора повышения качества жизни в значительной мере зависит от уровня личностного развития старшего (родителя, воспитателя, учителя), его жизненных приоритетов, ценностей и смыслов, в том числе и особенностей наполнения смыслового взаимодействия с младшим. Позже молодежь научится искать, открывать, видеть смыслы в жизненной ситуации — что является признаком эффективного жизнетворческого процесса, самостоятельного и ответственного, управляемого самим человеком как творцом своей жизни.

Гадилия А. М.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Проблемы формирования личности, характерные для современного общества, доказывают, что приоритетным направлением педагогической и психологической теории и практики должно стать эмоциональное развитие личности. Для конкретного человека эмоциональное развитие выступает в качестве фундаментальной составляющей его личности, показателем определенных изменений в психической жизни по сравнению с некоторой исходной моделью. Проявления эмоциональной сферы личности во многом обусловлены спецификой ее социализации, опытом, приобретенным в детстве. В настоящее время те особенности процесса социализации ребенка, которые обнаруживают себя в его личностных и поведенческих характеристиках, требуют особо пристального отношения к изучению эмоциональной составляющей формирующейся личности. Вместе с тем, необходимо признать, что сегодня психологическая практика располагает сравнительно небольшим знанием об эмоциональной сфере личности современного ребенка. Существующие исследования различных проявлений эмоциональной сферы на различных этапах онтогенеза не дают целостного представления о характере тех изменений, которые произошли в развивающейся личности в контексте изменившихся условий культурно-исторической среды и факторах, обуславливающих эти изменения.

Многочисленные эмоциональные нарушения в поведении современных детей и подростков, проявляющиеся в виде разных симптомов, не составляющих

клинических форм заболеваний, а относящихся к непатологическим формам пограничного характера, требуют более внимательного и уважительного отношения к эмоциональной сфере. Нормальной деятельности препятствуют как бурные и неуправляемые переживания, так и отсутствие эмоциональной вовлеченности. Поскольку эмоциональное реагирование формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром, отражает состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека, то важно сформировать у субъектов, взаимодействующих с ребенком, особое отношение к его эмоциональному миру, научить понимать этот мир, устанавливать прочные эмоциональные контакты как в сфере обучения и воспитания, так и в сфере отношений. От эмоций, которые сопровождают жизнедеятельность ребенка, зависит успешность его взаимодействия с окружающими людьми, социального развития и психологическое здоровье в целом.

Педагогический процесс предполагает учет особенностей и закономерностей формирования эмоциональной сферы личности, а также тех факторов, которые лежат в основе индивидуальных проявлений ее эмоциональности. Эмоции пронизывают всю жизнедеятельность личности, обнаруживают свое влияние на процесс учебной деятельности, взаимоотношений, взаимодействия, т. е. являются «центральным звеном» (Выготский Л. С.) в психической жизни ребенка. Решение психологических проблем невозможно без учета их эмоционального аспекта.

Возникает необходимость в воспитании у ребенка культуры чувств и связанных с ней умений противостоять негативным для психического и физического здоровья воздействиям социальной среды. Недостаточный эмоциональный опыт отражается на последующем развитии личности, сказывается на адекватности понимания собственных эмоций. Важнейшими показателями эмоционального развития человека выступают эмоциональная отзывчивость, умение сопереживать и регулировать свою эмоциональную сферу, способность понимать собственный внутренний мир, направленность на свои переживания.

Пристальный интерес педагогической практики к эмоциональной стороне личности в поисках определения путей, средств решения насущных проблем формирования личности современного ребенка, будет стимулировать исследование вообще проблемы эмоций, и в особенности становления эмоциональной сферы личности, общих проблем онтогенетического развития психики ребенка в условиях современной социальной среды.

Гербачевская Н. В.

ЛИЧНОСТНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СКЛОННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Современное общество с многообразием межличностных коммуникаций, усиливающейся конкуренцией требует от молодых людей как развитых коммуникативных способностей, проявления социальной активности, ориентированности на успешную социальную интеграцию и адаптацию, так и умения спланировать собственную деятельность и деятельность группы, умения поставить задачи, распределить усилия и задания, проконтролировать достижение результата, способность прогнозировать ситуацию.

Как отмечает А. А. Медникова в своей работе «Социально-психологический тренинг по развитию коммуникативных способностей подростков» (учебно-методическое пособие. Хабаровск, 2004), разработка и реализация психолого-педагогических технологий развития коммуникативных способностей могли бы способствовать эффективному использованию средств общения, формированию коммуникативной компетентности. А в некоторых случаях, даже корректировать социальное поведение. Однако для разработки программы необходимо определить социальные и психологические факторы, влияющие на развитие коммуникативных способностей, выявить компоненты в структуре этих способностей, установить взаимосвязь формально-динамических и содержательных свойств личности, влияющих на становление способности к общению.

В рамках опытно-экспериментальной работы «Формирование коммуникативной культуры школьников средствами совершенствования и обновления качества образования» нами была проведена диагностика формирования основ коммуникативной культуры.

В эмпирическом исследовании нами были использованы следующие методики.

Методика Е. Е. Туник для диагностики личностной креативности, которая позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р).

Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)», предназначенный для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.).

Всего в исследовании принял участие 141 учащийся средней общеобразовательной школы г. С.-Петербурга с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла в возрасте 14–17 лет (из них 87 девушек и 54 юноши). Были обследованы ученики 7, 9 и 11-х классов.

Полученные данные позволяют говорить о том, что учащиеся различных возрастных категорий обладают средним уровнем развития как коммуникативных, так и организационных склонностей. Средний балл по выборке составил 11,9 балла для коммуникативных и 12,01% для организационных склонностей. Частотный анализ показал, что 18,4% учащихся имеют низкий уровень развития коммуникативных склонностей (5–8 баллов), 37,5% учащихся можно отнести к среднему уровню развития коммуникативности (9–12 баллов), 29,7% имеют высокий уровень развития коммуникативных способностей (13–16 баллов) и еще 14,1% относятся к высшему уровню развития коммуникативных способностей. Таким образом, можно говорить о том, что больше половины учащихся (56,0%) имеют определенные проблемы в развитии коммуникативности. Так учащиеся, набравшие 5–8 баллов испытывают сложности в установлении контактов с людьми, они тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, не отстаивают своего мнения. Для учащихся, набравших 9–12 баллов характерно стремление к контактам с людьми, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Характеризуя полученные с помощью методики Е. Е. Туник данные можно говорить о том, что по мере взросления подросток все чаще будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других. Он будет не только ставить перед собой высокие цели, но и будет пытаться их осуществить (показатель «склонность к риску»). Он будет постоянно искать новые пути (способы) мышления, разные возможности решения задач (любознательность). Подросток все больше ориен-

тируются на познание сложных явлений, любит ставить перед собой трудные задачи; изучать что-то без посторонней помощи; а так же проявляют настойчивость, для достижения своей цели (сложность). При этом нами не было получено статистически достоверных различий по показателю воображение.

С целью установления статистической зависимости между показателями креативности и коммуникативными способностями был проведен корреляционный анализ полученных данных с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты корреляционного анализа выявили взаимосвязи между показателями личностной креативности и развитием коммуникативных способностей. В общей выборке были получены положительные корреляции между показателем коммуникативных способностей и такими показателями личностной креативности как склонность к риску, сложностью и суммарным показателем креативности, а также показателем развития организаторских способностей ($p < 0,01$). Таким образом, чем более развиты у старшеклассника коммуникативные способности, тем чаще он будет отстаивать свои идеи, чаще будет не только ставить перед собой высокие цели, но и будет пытаться их достигнуть, он меньше поддается чужому мнению; менее озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают свое неодобрение; предпочитая иметь шанс рискнуть (показатель «склонность к риску»). Также учащийся с развитыми коммуникативными способностями больше ориентируется на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным вещам и идеям; любит ставить перед собой трудные задачи; изучать что-то без посторонней помощи; а так же проявляет настойчивость, для достижения своей цели (показатель «сложность»).

В целом, характеризуя полученные данные можно говорить о том, что чем больше сформированы у учащихся коммуникативные навыки, проявляющиеся инициативности, в умении отстаивать свое мнение, в непринужденном поведении в новом коллективе, тем более у них выражены показатели креативности, такие как склонность к риску, сложность и общий показатель креативности.

Нами не было выявлено статистически достоверных различий в структуре взаимосвязей показателей у юношей и девушек. И в той и другой группе положительные взаимосвязи были выявлены между показателями склонностью к риску, сложностью и суммарным показателем с одной стороны и показателем креативности с другой.

Вместе с тем были получены статистически достоверные связи ($p < 0,01$) в группах сформированных по возрастному признаку. Так в младшей возрастной группе (ученики 7-х классов) положительные взаимосвязи были выявлены между коммуникативностью и таким показателем креативности как воображение. В средней возрастной группе (ученики 9-х классов) это связь между коммуникативностью и такими показателями как склонность к риску и сложностью. Встаршей возрастной группе это связь между коммуникативностью и таким показателем креативности как склонность к риску.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о наличии психолого-педагогических предпосылок для формирования у подростков коммуникативной компетентности. Вместе с тем, учитывая, значительный процент лиц с низкими и средними показателями развития коммуникативных склонностей требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПСИХОЛОГА: ПУТИ ВЛИЯНИЯ НА РАСШИРЕНИЕ СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Вопросы метафорической коммуникации (общение посредством метафор) психолога с целью расширения сознания реципиента, то есть повышения активности сознания при более широком видении своей проблемы, с нескольких позиций, являются актуальными в условиях повышения количества стрессогенных качеств в современном обществе.

Тексты, звучащие в процессе коммуникативной деятельности психолога и клиента, часто являются метафорами. На консультации клиент рассказывает психологу о своей жизни, о своих мыслях и чувствах. Метафора в этом случае позволяет выразить внутренние переживания, передать глубинные смыслы. В основе метафоры лежит сравнение, соотнесение в личном опыте настоящей информации и пережитой в прошлом. Использование метафоры в процессе психологического консультирования приводит к «запуску» сознательного или подсознательного поиска у клиента, который может ему помочь в использовании своих личных ресурсов в решении занимающей его проблемы.

При конструировании метафоры выделяются такие психологические механизмы: 1) сравнение несравнимого — установление отношения подобия между равными реальностями; 2) возможная невозможность — допущение о возможности подобия несопоставимых в реальности сущностей; 3) несовместимая совместимость — метафора состоит из разнородных объектов; 4) множественное единство — метафора состоит из нескольких планов: буквального словесного выражения и нового смысла.

В целом, работу с метафорами в ходе сессии можно представить в виде следующей последовательности: 1) оформление метафоры, обращение в метафорическую форму отвергаемого или плохо осознаваемого переживания клиента; 2) при необходимости, проявление других, конфликтующих с данным состоянием, потребностей, желаний или представление о себе и нахождение формы для них, возможное разрешение конфликта на метафорическом уровне; 3) контактирование клиента с метафорическим образом; 4) принятие, интеграция и формирование нового представления о себе, включающее ранее отвергнутое (или не знакомое) состояние.

Метафоры сознательно и подсознательно используются психологами, чтобы помочь клиентам осуществить желаемые ими изменения. Клиент может выражать какие-либо области своего опыта, где он чувствует ограниченность удовлетворяющих его выборов, или же, возможно, не видит никаких других альтернатив, кроме той, которой он располагает в данное время и которой недоволен. В своем исследовании метафорической коммуникации мы решили использовать сказку как средство активизации психического механизма клиента в процессе психологического консультирования.

Многие ученые отмечают такую особенность сказок, как возможность переводить социальную действительность в тонкую реальность внутренних переживаний. В основе этого процесса лежит уникальная работа механизма интроекции: процесс переведения внешних впечатлений во внутренние образы, переживания, сопровождается появлением ярких метафор и сюжетных комбинаций.

Перечислим преимущества использования текста народной сказки: 1. Метафоричность, иносказательность сказки, обращение к фантастике позволяет «обойти» социальные запреты и в игровой форме найти решение в сложной ситуации. 2. Введение фантастических элементов дает свободу чувствам и создает стройную композицию в парадоксальных ситуациях. 3. Введение мифологических элементов актуализирует архетипы и динамические конструкты мифологического сознания, что активизирует энергию подсознания и креативность. 4. Механизмы, порождающие образы сновидений, являющиеся основой для образного «багажа» сказок. Это обеспечивает «интимность» отношений сказки и внутреннего мира человека.

Учитывая все вышесказанное о сказке, мы составили анкету для клиента психологического консультирования, где идет речь о любимой сказке. Предпочтение той или иной сказки дает дополнительную информацию как о клиенте, так и о проблемной ситуации и о путях работы с ней. А также выбор любимой сказки клиентом помогает установить контакт между психологом и субъектом психологического консультирования, решая вопрос «включения» терапевта в модель мира обратившегося за помощью человека. Психолог через анкету о любимой сказке «создает условия» для выведения нужной информации о решении трудной ситуации клиента из области неосознаваемого или вытесненного из сознания. Так как человек — это самодостаточная, самоорганизующаяся, самопрограммирующаяся система, то задача психолога — через сказку как метафору помочь человеку войти в глубины своего «Я» и найти выход из проблемной ситуации в самом себе, т. е. из сферы подсознательного, надсознательного и сверхсознательного вывести информацию о решении своей проблемы в область осознаваемого, в сферу сознания. Проведенная анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Какая сказка была вашей любимой в детстве? Сколько вам было лет? Почему она была любимой?

2. В чем смысл и мудрость этой сказки с позиции вашего теперешнего возраста и положения?

3. С каким героем вы себя отождествляли и почему? Есть ли схожесть в событиях вашей жизни и героя (героев) сказки?

4. Что такое мудрость, на ваш взгляд?

5. Есть ли разница, на ваш взгляд, между умным человеком и мудрым?

6. Для чего нужны сказки, на ваш взгляд?

7. Опишите следующие уровни вашего восприятия данной сказки: а) буквальный; б) морально-назидательный; в) духовно-мистический.

Выводы из данного исследования:

На основе анализа информации, полученной в ходе психологического консультирования и проведения эксперимента — анкетирования (36 анкет) среди молодых людей, обратившихся за консультацией (средний возраст 21 год) и психологов (научных сотрудников и практических психологов, средний возраст 45 лет) можно сделать следующие выводы:

I. Среди клиентов доминирует морально-назидательный тип восприятия метафорического текста (78%); среди психологов наблюдается наличие сформированных моделей морально-назидательного и духовно-мистического типов восприятия и анализа иносказательного текста. Кроме того, на основе анализа анкет психологов можно выделить 4-й тип восприятия метафорического текста — социальный.

II. Тип восприятия иносказательного текста коррелирует с уровнем понимания и осознания своей жизненной ситуации: среди клиентов средний балл —

55%; среди психологов — 76%. Таким образом, наличие различных моделей восприятия метафорического текста расширяет сознание человека и, соответственно, увеличивает способность разносторонне воспринимать и анализировать свою жизненную ситуацию.

III. Увеличение способности субъекта психологического консультирования анализировать иносказательный текст, влияет на расширение сознания клиента и является предпосылкой осознания своих проблемных жизненных ситуаций.

IV. Одно из основных требований к профессиональной компетентности психолога при работе в метафорическом пространстве как метода решения жизненных ситуаций клиента является: 1. Умение понять и принять картину мира клиента. 2. Умение найти такие метафорические модели, которые помогут изменить восприятие клиента своей жизненной ситуации. 3. Умение психолога самому работать в метафорическом пространстве, используя трехуровневую модель восприятия текста: 1) буквальный уровень восприятия; 2) морально-назидательный уровень восприятия; 3) духовно-мистический уровень восприятия.

Гусев Е. В.

МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРУППА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

О проблемах, облике и перспективах современной российской молодежи говорят и пишут много. Кому-то нравится ее раскрепощенность, индивидуальная инициативность, свободомыслие, стремление к качественному образованию и профессиональному карьерному росту, желание самим решать свою судьбу. Кто-то не доволен излишней независимостью современных российских юношей и девушек, «эластичностью» их нравственного сознания и поведения, правовым нигилизмом, ранним жизненным прагматизмом и эгоизмом. Словом, представления о современной молодежи, причем, как экспертного, так и массового характера, самые различные и самые противоречивые.

Для того чтобы рассматривать проблемы молодежи в контексте развития и становления социальной структуры российского общества, в первую очередь необходимо представить себе, что же такое молодежь, чем она отличается от других общественных групп. Именно поэтому данная статья будет посвящена анализу индивидуально-личностных особенностей, свойственных молодому возрасту, и закономерностей усвоения норм, ценностей, установок, присущих обществу, различным группам, как организованным и неорганизованным, оказывающим воздействие на личность.

Современные социологи определяют молодежь как социально-демографическую группу общества, выделяемую на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе [2].

По своим жизненным устремлениям в современной российской молодежи можно условно выделить различные социально-психологические типы. Автором предлагается выделить следующие типы:

1. «Предпринимчивые». Они планируют добиться успехов в бизнесе.

2. «Максималисты». Уверены, что добьются успехов практически во всех сферах жизни.
3. «Труженики». Рассчитывают на хорошую работу.
4. «Семейные». Основное устремление — создание крепких семейных отношений.
5. «Гедонисты». Рассчитывают на жизнь полную удовольствий.
6. «Карьеристы». Считают, что добьются всего, но только ценой таких усилий, которые не позволят им иметь много свободного времени.
7. «Нигилисты». Отвергают существующий в обществе порядок, не придают значимости общепринятым нравственным и культурным ценностям; не признают авторитетов. Стоит отметить, что на формирование этих моделей жизненных устремлений оказывают влияние характеристики социальной среды, в которой формируется молодежь [3].

В возрастной психологии молодость характеризуется как период формирования устойчивой системы ценностей, становление самосознания и формирования социального статуса личности. Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального мышления. Вместе с тем в этом возрасте еще сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему поколению. Это связано с тем, что период активной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенности молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодежи удивительное сочетание противоречивых качеств и черт: обособление и стремление к идентификации, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и уход, отрешенность от внешнего мира. Противоречивость и неустойчивость сознания молодого человека оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Молодежное сознание определяется рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, в современных условиях заметно удлинился и усложнился сам процесс социализации [1], и соответственно другими стали критерии ее социальной зрелости. Они определяются не только вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от родителей. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьезным в одной сфере и чувствовать себя как подросток в другой.

Во-вторых, становление социальной зрелости молодежи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов: семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодежных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жесткой иерархизированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

Молодость — это этап, когда каждый молодой человек — член общества должен сам найти единственно верный, ведущий к успеху жизненный путь, который позволит максимально реализовать свои способности и таланты, а также стать полноценным членом общества. Это период, сопряженный с мучительно

трудным процессом самопознания, обретения собственного «Я». Молодому человеку необходимо определить границы своих реальных возможностей, понять, на что он способен, утвердить себя в обществе. С другой стороны, в это же время ему необходимо сформировать максимально достоверное представление об окружающем мире, систематизировать ценностные ориентации, политические, нравственные, эстетические воззрения. Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью принятия ряда важнейших решений в условиях дефицита информации и жизненного опыта. Выбор профессии, окружения, друзей, умение строить свое поведение в обществе, управлять конфликтами и налаживать социальные связи — вот далеко не полный перечень проблем, то или иное решение которых в значительной степени формирует образ последующей жизни.

В заключении стоит сказать, что молодежь необходимо оценивать как органическую часть современного социума, незаменимую другими социальными группами, несущую функцию ответственности за сохранение и развитие нашей страны, за преемственность ее истории и культуры, жизнь старших и воспроизводство последующих поколений, и в конечном итоге — за выживание народов как культурно-исторических общностей.

Литература

1. Манько Ю., Оганян К. М. Социология молодежи: учебное пособие. 2-е изд., доп. СПб.: Петрополис, 2010.
2. Социология молодежи: учебник / под ред. проф. В. Т. Лисовского. СПб: Изд-во СПбГУ, 1996.
3. Организация работы с молодежью: современные социальные технологии и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2011 г.) / под ред. Г. В. Ковалевой. СПб.: Изд-во СПГУТД, 2011.

Гуцол С. Ю.

НЕОМИФОЛОГИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

На сегодняшний день ученые различных отраслей гуманитарного знания отмечают феномен растущей культурной символизации и мифологизации общественного сознания. Культурологический анализ неомифов фокусируется на исследовании языка как хранилища культурного наследия, определении значения мифа в возникновении и развитии сознания, а также на изучении сущности неомифологических нарративов и их роли в современную эпоху как одного из факторов формирования общественного сознания периода постмодерна.

Употребление термина «неомифологический нарратив» в гуманитарном знании постмодерна весьма неоднородно. С нашей точки зрения, изучение этого феномена целесообразно рассматривать как процесс (результат) взаимодействия и интерференции двух исконных в типологическом отношении нарративов: мифологических и историко-бытовых повествований.

Для определения понятия неомифологического нарратива мы ориентированы на теории структурного анализа нарратива (Р. Барт, К. Бреммон, А. Ж. Греймаса, К. Леви-Стросс, Ю. М. Лотман, В. Я. Пропп, П. Рикер, Б. А. Успенский), лингвистические концепции, в частности, исследования прагматического уровня

текста (Н. Д. Арутюнова, М. М. Бахтин, Э. Бенвенист, Б. М. Гаспаров, В. Лабов, Е. В. Падучева, А. Д. Шмелев), результаты анализа семантических особенностей фольклорных текстов (С. Б. Адоньева, П. Г. Богатырев, С. Ю. Неклюдов, Е. С. Новик, Н. М. Герасимова, Б. Н. Путилов), модель структурирования виртуальной реальности Н. А. Носова, теорию абъекции Ю. Кристевой.

Под неомифологическим нарративом мы будем понимать сообщение, имеющее не менее трех классических уровней прочтения и интерпретации: семантики, синтаксиса и прагматики. Остановимся подробнее на описании их специфики.

Уровень макроструктурной семантики неомифологического нарратива — это уровень фундаментальной оппозиции «гипо-гипер», которая, в свою очередь, определяет оппозицию активного адресата (гипореальности) и пассивного адресата (гиперреальности). Такой подход позволяет нам выделить две пары бинарных оппозиций: гипо-гипер (недостаток-избыток) и активность-пассивность адресата («отчужденный субъект» и «объект, поглотивший субъекта», или субъект; обособивший себя от объекта (результат абъекции по Ю. Кристевой), и субъект, отождествленный с объектом). Иначе говоря, бинарные оппозиции семиотизируются внутри самой структуры мифа, выступая в качестве актантов Субъекта, героя в поисках утраченного блага и Объекта, героя в функциональной роли получателя и потребителя этого блага [1].

Отметим, что глубинная модель Ю. Кристевой выражает бессознательный базис мифологического нарратива в виде «разлома» обобщенной абъекции: распада бессознательных и привычных связей или утраты первичной самоидентификации (например, когда индивид теряет первоначальный статус и переходит к маргинальному состоянию) [2].

Структуру мифологического нарратива как механизма медиации фундаментальной оппозиции гипо-гиперреальность можно представить в виде «семиотического квадрата» (согласно А.-Ж. Греймасу, выражающего структуру фундаментальной семантики [1]) следующим образом:

(2) Субъект отчужденный
(герой мифа, строящий
интенции относительно
утраченного объекта)

(3) Гиперреальность
(силы позитива,
производства избытка)

(1) Гипореальность
(силы негатива,
производства недостатка)

(4) Объект целевой
(интеграция субъекта
в социум)

Уровень макроструктурного синтаксиса — уровень нарратологический, соединяющий слои многоуровневой реальности с помощью синхронно-диахронных связей. Здесь неомифологический нарратив разворачивается как повествование, сюжетная линия которого направлена на достижения целевого объекта (искомого блага). На этом уровне напряжение «гипо-гипер» претерпевает семиотическое преобразование (приобретает новые коды и «сглаживается»), реализуясь через самоидентификацию героя, которая имеет свои инварианты развития относительно синтагмы сюжета: при актуализации Я-концепции адресат частично идентифицируется с героем нарратива. Отметим, что функциональное значение нарратива в формировании Я-концепции личности является предметом ряда современных исследований психологической герменевтики [3, с. 143–149]. Так, среди психологических механизмов понимания и интерпретации личного опыта

Н. В. Чепелева выделяет коммуникативный механизм, проявляющийся в форме нарративизации [4].

Уровень макроструктурной прагматики надстраивает систему дополнительных фреймов, являющихся метаструктурами для внешних коммуникативных процессов между адресантом и адресатом сообщения, в которых отправитель имеет односторонние цели. Наличие такой надстройки позволяет рассматривать неомифологический нарратив как средство «закамуфлированного программирования» (предписания, убеждения, внушения, побуждения к действию) некоторого внешнего адресата путем обращения к его бессознательному, актуализации «архаической» стадии сознания (например, механизмов абъекции), воздействия через Я-концепцию героев нарратива и т. д. Прагматический механизм конструирования современных неомифологических нарративов основан на согласовании локальных и глобальных парадигм в коммуникации при переходе к постиндустриальному обществу.

Предлагаемый нами подход к анализу неомифологического нарратива как одного из факторов формирования общественного сознания открывает перспективы для изучения механизмов мифоконструирования в современных PR-технологиях и рекламе.

Литература

1. *Греймас А.-Ж.* Структурная семантика: поиск метода. М.: Академический проект, 2004. 368 с.
2. *Кристева Ю.* Силы ужаса: эссе об отвращении. СПб.: Алетейя, 2003. 256 с.
3. *Ильин И. П.* Постмодернизм. Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН (отдел литературоведения); INTRADA, 2001. 384 с.
4. *Чепелева Н. В.* Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта // Мова і культура [науковий щорічний журнал]. 2003. Вип. 6. Т. II. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації. С. 25–33.

Жанатова Д. Б.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Современные условия социально-экономического развития казахстанского общества характеризуются изменениями в системах социальных ролей, часто не совпадающими с традиционными, «классическими» образами мужчины и женщины. Развитие рыночных отношений, повышение профессиональных требований к исполнению обязанностей вне зависимости от принадлежности к полу, реализация женщины во многих сферах жизни наравне с мужчиной и изменение ее статуса, а также многие другие аспекты современной жизни ведет к неоднозначности в становлении и проявлении психологического пола личности. Все это привело к двум основным тенденциям, характерным для современного общества: с одной стороны, к формированию андрогинности как наиболее адаптивной формы, с другой стороны, к рассогласованию биологического и психологического пола личности (фемининный мужчина и маскулинная женщина).

Особое место эта проблематика имеет в многонациональных обществах, так как на традиционное национальное полоролевое поведение оказывает влияние

не только новые экономические и социальные условия, но и стереотипы западных цивилизаций, где особую роль в формировании нового полоролевого поведения сыграл феминизм.

Идея противоположности мужского и женского начал встречается в традициях всех известных обществ. Эта идея закреплена в разных социальных институтах, например, таких как семья и школа. Но факт телесного несходства мужчин и женщин еще не говорит о том, что это и есть основание для всех наблюдаемых различий между ними. Важнее социокультурный контекст: в нем отражается то, что в данное время и в данном обществе считается свойственным женщине, а что мужчине. Гендер отражает не биологический пол, а скорее социальный или психологический пол, отражающий поведение личности в обществе.

Основная исследовательская методология психологии гендерных отношений — гендерный подход, который ориентирован на анализ систем доминирования и провозглашает идею равенства независимо от половой принадлежности. В рамках гендерного подхода межполовые отношения анализируются с позиций власти и доминирования не только на уровне общественных отношений (в таких сферах жизнедеятельности, как политическая и экономическая), но и на уровне психологических отношений (в сфере межличностного и межгруппового взаимодействия).

Гендерный подход как научная теория при анализе психологических аспектов гендерных отношений предлагает новый способ познания действительности, настаивая на том, что противопоставление и неравноценность мужских и женских черт личности, образа мыслей, особенностей поведения закрепляют связь между биологическим полом и достижениями в социальной жизни. Индикатором гендерных характеристик поведения служат социальные ожидания, роли и требования половой адекватности поведения. Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой полоролевых представлений, дает возможность мужчинам и женщинам по-новому оценить свои возможности и притязания.

Гендерная идентичность является более широким понятием, чем полоролевая идентичность, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и, например, образ человека в целом.

Исследование, проведенное на территории Алматинской области Республики Казахстан показало, что тенденция размывания полоролевых традиций и преобладание андрогинного типа личности в современном обществе характерно и для этого региона. В исследовании приняли участие более двухсот людей в возрасте от 17 до 35 лет. Выбор возраста испытуемых обусловлен тем, что именно молодежь отражает основные тенденции и изменения, происходящие в обществе, именно они строят новые форматы семейных отношений, и именно они реализовываются в карьере. Результаты не удивили, и как было сказано выше, лишь подтвердили общие тенденции: преобладание андрогинного гендерного пола личности. В конечном итоге это приводит к тому, что биологические женщины становятся более маскулинными, а мужчины приобретают фемининные качества.

Таким образом, в настоящее время можно с некоторой уверенностью утверждать, что изменения социально — экономических условий во всех современных обществах приводят к изменениям, а точнее, способствуют уменьшению традиционной дихотомии и в половых представлениях, и в личностных характеристиках, определяющих психологический пол личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

Ценности рассматриваются как определенные проявления общественных отношений нормативно-оценочной стороны общественного сознания. Система социальных групповых ценностей является результатом влияния социокультурной среды и исторически-культурных условий, в которых формируется та или иная социальная группа. Социальные ценности являются относительно устойчивыми образованиями, но их вариативность зависит от возрастных, психологических и др. особенностей членов определенной группы. Ценности формируются с помощью их смыслопроточения как репродуктивной когнитивной деятельности по усвоению существующих смыслов и смыслопорождения как качественного изменения в их понимании и интерпретации.

Прикладной целью данной работы является определение особенностей формирования социальных ценностей молодежи как вариативности смыслов их порождения в сравнении с устоявшимися за последние 200 лет толкований логосов, символизирующих общественные ценности человека. Интерпретации были подвергнуты жизненные ценности лиц юношеского возраста, выделенные в научной психологической литературе: здоровье, любовь, обеспеченная жизнь, познание, развитие, свобода, семейная жизнь, творчество, жизненная мудрость. В исследовании принимали участие студенты и работающая молодежь в возрасте от 18 до 25 лет. Исследование проводилось в 2011 г., в котором приняло участие около 200 респондентов.

На этапе обработки данных выявленные смыслы ценностей современного юношества сопоставлялись с определением логосов, что обозначают эти ценности, в разных толковых словарях (толковый словарь В. И. Даля, 1866; словари русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова, 1939; С. И. Ожегова, 1960; С. А. Кузнецова, 2000; Т. Ф. Ефремовой, 2000).

Анализ определения «здоровье» в словарях показывает изменения в значении этого слова за последние 200 лет. Сначала — это только физиологическое состояние организма, затем толкования этого термина начинают включать психологическое равновесие и социально-духовное благополучие. Современное юношество из всех выделенных социальных ценностей «здоровье» трактует наиболее однозначно. Большинство респондентов эта ценность определена на основе усвоенных, «считанных» смыслов общественного сознания, малая часть (14%) опрошенных лиц относительно ценности «здоровье» не имеет каких бы то было словообразований, то есть эта ценность в их сознании существует только в форме значения.

Термин «любовь» в среде молодежи лишь 3% исследуемых отмечен в широком его понимании. Подавляющим большинством респондентов ценность трактуется как эмоциональная составляющая жизни, а четвертой частью выборки — как определенные отношения между лицами противоположного пола. Такие толкования доминируют и в анализируемых словарях.

Ценность «обеспеченная жизнь» почти половиной исследуемых лиц трактуется как полное удовлетворение потребностей. Треть их определила «обеспеченную жизнь» как материальное благосостояние, так как оно и определяется в словарях. Десятая часть испытуемых определили ее как уровень жизни человека, либо человечества. Среди интерпретаций «уровень жизни человека» выделяются

категории: стандарт жизни, необходимость существования, социальное положение и др. Категория «стандарт жизни» выделена лишь работающей молодежью. 4% исследуемых «обеспеченную жизнь» определяют как уровень развития личности. Последние определения связаны со смыслопорождающей деятельностью.

Смысловторение характерно и для ценности «познание». В толковых словарях данное понятие определяется как процесс или результат деятельности человека, а также способность человека. В интерпретации «познания» современной молодежью встречаются еще два определения, не приведенные в словарях — это познание как момент понимания, открытие и путь достижения цели. Особенности толкования данной ценности указывают на обогащение ее новыми смыслами.

Определяя «развитие», Даль приводит примеры развития телесного и умственного. Словарь Ушакова трактует более широко: как процесс и результат этого процесса, что проявляется в состоянии человека. Современной молодежью «развитие» трактуется несколько шире словарных определений. Развитие понимается ими как процесс (взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего), как результат (влияние прошлого на настоящее) и момент определенных изменений (настоящее время). Трактовка как момента изменений в словарях не приведена.

«Развлечение» в словарях имеет два толкования: «действие за глаголом развлечь-развлекать» и «то, что развлекает, служит утешением». 80% респондентов указали на первую трактовку этой ценности. 17% респондентов описывают состояние, сопровождающее развлечения, среди них есть ответы, которые указывают на ценность времени развлечений.

Вариативность толкования слова «свобода» в словарях со временем увеличивалась от своеволия и простора до положения без ограничений, возможности беспрепятственно действовать, состояния человека, государственной независимости, отсутствия зависимости от кого/чего-нибудь. Своеволие стало же определяться в рамках осознания законов развития природы и общества.

Интерпретации ценности «свобода» имеют большую вариативность и в исследуемой выборке. Наиболее многочисленная по количеству ответов категория «характеристика состояния, чувства» (70%). Данная категория распределилась на две подкатегории: первая указывает на отсутствие всяких границ (54%), вторая — на наличие ответственности (14%). Остальные респонденты «свободу» определили как характеристику поступков; выбор; фактор полноценной жизни; характеристику мышления; право человека. Итак, данную ценность часть молодежи наделяет преимущественно новыми смыслами, хотя большая часть выборки репродуцирует социально-культурные смыслы этой ценности.

Термин «творчество» в словарях имеет толкование как деятельность, результат деятельности, дар. 65% респондентов распределилось между тремя указанными толкованиями. Но встречаются определения «творчества» и как характеристики личности, характеристики мышления, фактора развития личности, а также отстранение себя от данной жизненной ценности. Относительно термина «мудрость» в словарях есть следующие разъяснения как: свойство мудрого человека, форма знания, свойство человеческого мышления, глубокое знание, понимание. 87% современной молодежи определили ее как опыт жизни. Обращает на себя внимание, что ни один респондент не указал на опыт присвоения достижений человечества, хотя это никем и не было оспорено, что свидетельствует о снижении влияния метанаративов. Немногочисленные интерпретации ее как результата, что проявляется в деятельности человека и как ощущения человека указывают на тенденцию ориентации современной молодежи на субъективное настоящее.

Таким образом, преимущественно на усвоенных, считанных смыслах с социально-культурной среды формируются ценности «здоровье» и «любовь». Смыслорождения встречаются при толковании ценностей: «обеспеченная жизнь», «познание», «развитие», «развлечения», «творчество». Тенденция ориентации современной молодежи на субъективное настоящее отслеживается в порождении смыслов ценностей: «развитие», «развлечения», «творчество», «жизненная мудрость». Наиболее сложными для лиц юношеского возраста в плане насыщения собственными смыслами являются ценности «свобода» и «семейная жизнь».

Зарецкая О. А.

КОНФЛИКТ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА И СИТУАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Конфликт личного опыта человека и требований жизни в определенный момент времени — нередкая ситуация в жизни человека, особенно в условиях значительных социальных изменений. Благополучное разрешение этого конфликта обычно предполагает как адекватное осмысление проблемы, возникшей перед человеком, так и переосмысление в контексте этой проблемы своего индивидуального опыта.

Первые соприкосновения бывшего советского человека с миром операций по недвижимости (покупка или продажа своей квартиры) — это та ситуация, в которой его собственный опыт часто оказывается неадекватным для успешной реализации его намерений. Эта ситуация стала массовой и типичной для нашего общества после перестройки, но для человеческой истории вообще она достаточно уникальна: человек, который не имел практически никакой значимой и весомой частной собственности, неожиданно осознает себя собственником, вольным своею собственностью распорядиться по собственному усмотрению. Заметим, что мы рассматриваем только ситуацию обретения человеком действительно первого в своей жизни опыта решения судьбы своей собственности. С течением времени такая ситуация становится все более и более редкой, поскольку при повторном возникновении дезадаптация субъекта уже преодолена. Более того, прошедшие годы наполнили сознание людей «виртуальным» опытом, почерпнутым не из личного опыта, а из опыта близких, друзей, соседей, из средств массовой коммуникации и т. п., и проявления, типичные для большинства еще 10 лет назад, сейчас встречаются все реже.

Определяющая особенность рассматриваемой ситуации — стресс, переживаемый субъектом, оказавшимся в роли только что осознавшего себя собственника. Именно стресс во многом определяет особенности поведения участников, которые наблюдаются на протяжении всего процесса решения ими задачи. Заметим, что если личный опыт или личные качества человека позволяют избежать стрессовости в его состоянии, психологическая характеристика процесса будет существенно иной.

Субъект, оказавшийся в описываемой ситуации, вынужден решать задачу на понимание абсолютно новой для него жизненной ситуации. Анализ высказываний и действий субъектов — участников ситуации (фактический материал почерпнут из многолетнего опыта работы одного из киевских агентств по недвижимости) позволил выявить достаточно распространенные мотивы, или сюжеты, которые можно считать (в соответствии с их несколько иррациональной

и достаточно императивной природой) застывшими в сознании стереотипными доминантными сентенциями — «сгустками» смыслов, репрезентирующими личный опыт и образовавшимися в собственной «зоне некомпетентности» как догмы, навязанные социумом: «продавать опасно», «продавать постыдно», «все, кто этим занимается профессионально, — жулики и мошенники, не «наши» люди»; «честному человеку здесь не место»; «я брокером никогда не был и не буду»; «можно доверять другим таким же, как я, но не «им» и т. п.

Итак, вначале интерпретация ситуации субъектом приводит к наделению ее негативными смыслами «опасная» и «постыдная». Конечно, в формировании такой установки поучаствовали и средства массовой информации, и слухи о действительных аферах в сфере недвижимости. Но, думается, еще сильнее, хотя и не так очевидно, влияние глубинных стереотипов, сформированных советским воспитанием.

Проявившиеся в анализируемой ситуации установки субъекта обуславливают специфическое отношение к информации и материальным ценностям («денег в руки не возьму», «их нельзя нести по улице — убьют», «все за мной следят» и т. п.), непонимание субъектом своей роли, его неадекватное ролевое поведение, подсознательный страх перед ситуацией, воспринимающей как опасная, специфические отношения субъекта с другими участниками ситуации.

Пребывание в состоянии стресса обычно не дает возможности субъекту успешно маскировать все вышеперечисленные состояния и позволяет наблюдать их в массовом варианте.

«Проживание» ситуации носит несомненно обучающий характер для субъекта, способствует быстрому и действительному его приспособлению к новым реалиям. Пока субъект на конкретном фрагменте рынка не постигнет границ своей роли как собственника и потенциала своей воли в решении ее судьбы, неадекватность его действий не даст возможности проблеме решиться.

Важный момент: осмысление почти всегда происходит вынужденно, против воли и часто под нажимом со стороны риэлтора, который, помимо осуществления других профессиональных функций (информативной, менеджерской, «диагностической», посреднической, фасилитатной), по необходимости выступает для субъекта в роли интерпретатора и консультанта широкого профиля. С точки зрения психологической герменевтики, анализируемую нами ситуацию можно рассматривать как вынужденное активно-пассивное редактирование субъектом «текста» своего опыта, по крайней мере, в той его части, где затаились некие десятилетиями взлелеивавшиеся советским воспитанием смыслы.

Прохождение всего пути по решению своей проблемы до конца заставляет субъекта поневоле принять ряд решений, которые не могут быть приняты при его постсоветских установках, побыть в роли, несовместимой с такими установками, и, в довершение всего, пережить кульминацию, когда в момент окончательного расчета перед субъектом лежит внушительная куча купюр, и от него требуют собственноручно каждую из них подержать в руке («проверить») и решить ее участь — субъект становится «халифом на час». Эффект «вершителя судьбы денег» срабатывает, и после этой процедуры человек выходит из ситуации уже в герменевтическом смысле «переписанным». Момент освобождения от личных установок и стереотипов, несовместимых с требованиями ситуации, раскрывает перед человеком море возможностей, которые дает собственность, став товаром: на глазах из забитого и зашоренного советского человека вдруг «проклевывается» еще не оперившийся и не смелый предприниматель.

Признаков того, что желаемое изменение в сознании субъекта уже произошло, много: это исчезновение аффекта, стресса, страхов, психологического дис-

комфорта; более активная позиция субъекта, очевидное овладение им адекватным способом действия в данной ситуации; заметное повышение прагматичности в его поведении и т. п. Именно в этой ситуации человек имеет возможность побыть в роли, часто недоступной ему в других областях жизни: роль хозяина больших денег, совершающего значительные и с серьезными последствиями покупки, платящего большие гонорары — почти «хозяина жизни».

Практическое постижение ситуации, достигнутое «в полевых условиях», «изживание» своих личных ошибочных или не адекватных ситуации убеждений выступает здесь как средство психологической адаптации личности к изменяющимся социальным условиям. Можно сделать немного шуточный вывод, что купля-продажа недвижимости рекомендуется как действенное средство адаптации бывшего советского человека к современным условиям жизни, в какой-то степени как средство его ресоциализации.

Иванова А. Ю., Костик М. С.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЧУВСТВА ОБИДЫ

Каждый современный человек знаком с таким явлением, как обида. Она зарождается в нас очень рано и обнаруживается у детей уже в раннем возрасте. На протяжении жизни мы постоянно сталкиваемся с обидой: дома, на работе, в общественных местах и даже во сне. Человек может испытывать это чувство не только к другим, но даже к самому себе. Современные люди часто обижаются на других по существенному поводу и без такового и, одновременно, с легкостью обижают сами, не вдаваясь в подробности и глубины этого чувства. В данной статье мы проведем социально-психологический анализ обиды и постараемся ответить на ряд вопросов: Что такое обида, и какова ее роль во взаимоотношениях? Каковы личностные особенности человека, подверженного этому чувству? Почему люди обижают друг друга? Как совладать с обидой?

Для начала разберемся, что же такое обида. С. В. Герасимов ставит обиду в ряд с такими видами душевной боли, как: вина, сочувствие, грусть, страх и т. д. [2]. Есть много взглядов на понятие обиды. Вот, например, какое определение дает интернет-словарь А. Я. Психология: «Чувство обиды возникает у человека, когда он полагает, что по отношению к нему совершена какая-то несправедливость, неприятность, нанесено оскорбление, совершен обман, неблагодарность и т. д.» [4]. В основе этого чувства лежит механизм неподтверждения положительных ожиданий поведения другого человека в отношении себя. То есть обида возникает как эмоциональная реакция на незаслуженное унижение, обвинение, упрек, обман и т. д. Причем это чувство возникает как при реальном факте обиды, так и при мнимом, т. е. человек способен обидеться, руководствуясь своими субъективными предположениями, а не реальными фактами.

Парадоксально: не смотря на всю горечь этого чувства, оно может доставлять человеку удовольствие, причем как тому, кто обидел, так и тому, кто обиделся. Обида связана тесным образом с другими чувствами: чувством самодостоинства, чувством вины и агрессии.

Внутренний план обиды содержит в себе два сильных полярных чувства, одно из которых отрицательно — задето чувство собственного достоинства, дру-

гое положительно и приятно — осознание чувства вины другого человека, который обидел. Если другой вины не ощущает, то вся обида становится напрасной и гаснет, но если замечено, что обидчик ощущает вину, то обида проявляется во всей своей силе. В обиде сильно желание, чтобы обидчик почувствовал вину, страдал, и возможно, просил прощения. В связи с этим современному человеку свойственно обижаться в большей степени на людей, которые ему близки и не безразличны, и отвечают взаимностью, чем к посторонним малознакомым людям. Мы можем обидеться и долго дуться на любимого человека, сказавшего что-то «не той интонацией», и одновременно стараться не замечать, как посторонний человек в наш адрес проявляет открытую вербальную агрессию.

Желание причинить обидевшему моральную боль может быть так сильно, что человек может специально причинить боль себе, в том числе и физическую. Как отмечает С. В. Герасимов, в крайних случаях человек, испытывая сильную обиду, может убить себя, чтобы другой всю жизнь мучился виной [2]. В этом смысле обида напоминает драку, которая также поддерживается чувством несправедливости: она болезненна, но при драке человек согласен терпеть унижения и боль ради удовольствия доставить унижение и боль другому. В этом плане обида позволяет человеку чувствовать себя морально победившим.

Легкость возникновения у человека чувства обиды определяется таким эмоциональным свойством личности, как обидчивость. По мнению Е. П. Ильина, обидчивость развита у людей гордых, тщеславных, самолюбивых, с обостренным чувством собственного достоинства [3]. Такие люди зачастую расценивают как обидные самые обычные слова в свой адрес, подозревают людей в том, что их намеренно обижают, хотя те даже и не думали об этом. Нужно отметить, что у каждого человека существуют особо чувствительные к обидам точки, с которыми он связывает наибольшую ущемленность чувства собственного достоинства. И чем больше у человека таких точек — тем больше он подвержен обидам.

Любопытную классификацию обид приводит С. В. Герасимов. Он выделяет обиду-конфетку, обиду — спасение лица, обиду-защиту, обиду-агрессию, обиду-жестрву и др. [2].

Бывает защита от обиды внешняя и внутренняя. Большинство людей используют первый вид, так как внутренне многие очень уязвимы. К внешним защитам от обиды относятся различные формы агрессии и принятие роли жертвы: ответная грубость, цинизм, презрительное отношение, независимость от обидчика, дерзость, оскорбительное высокомерие, наигранная вежливость, «надутость», плач и т. д.

Люди, не выработавшие конструктивной внутренней защиты, обижаясь, словно «строят вокруг себя танк». Человек может снять свою психологическую «броню» только воспитав в себе и привыкнув к чувству безусловного уважения, как к себе, так и другому человеку. О взаимодействии чувств уважения другого и самоуважения, об их регулятивной функции писал Д. С. Лихачев [1].

Именно из-за недостаточно развитого чувства самоуважения и уважения другого во взаимоотношениях проявляется вторая сторона обиды — склонность обижать. И здесь срабатывает тот же самый механизм: обижают обычно близких и любимых людей, тех, чье мнение небезразлично. В этом плане обижать — стремление словом или поведением ущемить в чем-то другого человека, является скрытым путем направления агрессии на себя.

Социально-психологический анализ чувства обиды позволяет сделать вывод о наличии конструктивного внутреннего уровня личностной защищенности от этого чувства. Под ним мы понимаем наличие определенных черт характера и способно-

стей: способность понять истинные причины поступков другого человека, знание себя, уважение к себе и к другому, а главное, способность прощать. Перечисленные личностные особенности, конечно, не данность, они требуют сознательного целенаправленного формирования в личности современного человека.

Литература

1. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1988.
2. *Герасимов С. В.* Психология зла. [Электронный ресурс]. URL: goodtests.ru/books/psixologiya_zla/.
3. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. [Электронный ресурс]. URL: koob.ru/iljin_e_p/emocii_i_chuvstva/.
4. Интернет-словарь А. Я. Психология. [Электронный ресурс]. URL: azps.ru.

Колосницына М. Ю., Алифонова Л. Г.

ОПРОСНИК «ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Опросник «Девиантное поведение» (ДП) разработан на основе тестов, содержательно соответствующих психологическим особенностям личности, являющимися предиктами девиаций: Опросника черт характера (ОЧХ-В), Опросника склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), Патохарактерологического диагностического опросника А. Е. Личко.

Опросник «ДП» предназначен для выявления склонности к различным типам девиаций. Опросник содержит 105 утверждений, которые сгруппированы в 7 шкал: 1) «Социальная желательность» (SOJ) — вспомогательная шкала, предназначена для оценки достоверности результатов тестирования; 2) «Аутодеструктивная девиация» (AUDD) — неадаптивная активность, обусловленная «жаждой острых ощущений» (склонность к риску); 3) «Патохарактерологическая девиация» (PHD) — поведение, обусловленное патологическими изменениями характера (импульсивность, агрессивность) и детерминированное мотивами психопатической самоактуализации (личностным диссонансом); 4) «Делинквентная девиация» (DED) — склонность к совершению правонарушений (проступков и преступлений), обусловленная психическим инфантилизмом, дефектами воспитания и нарушениями в мотивационно-ценностной сфере; 5) «Аддиктивная девиация» (ADD) — предрасположенность к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ (ПАВ); 6) «Аутоагрессивная девиация» (AUGD) — суицидальное поведение, обусловленное аномическими, альтруистическими и (или) эгоистическими тенденциями; 7) «Девиантное поведение» (DP) — интегральная шкала, предназначена для оценки склонности к отклоняющемуся поведению.

На первом этапе разработки опросника «ДП» были подобраны 150 утверждений, отражающие содержание диагностических шкал опросника. На втором этапе создания методики утверждения были подвергнуты экспертной оценке с целью проверки их соответствия изучаемым переменным, т. е. оценивалась их содержательная валидность. Прошедшими отбор считались те утверждения, которые были отмечены большинством экспертов. В результате проведенной

процедуры из первоначально предложенных 150 утверждений экспериментального варианта опросника осталось 121. На третьем этапе разработки опросника осуществлена его экспериментальная апробация. Полученные данные подверглись статистической обработке. Изучалась внутренняя согласованность шкал путем расчета α -коэффициента Кронбаха — мера внутренней согласованности, или однородности, измерительной шкалы. Для повышения надежности теста из 121 пунктов нами были отобраны такие, которые имели внутриклассовый коэффициент корреляции (ICC) $\geq 0,348$. В рабочий вариант опросника вошли 105 утверждений. Шкалы опросника «ДП» обладают высокой надежностью, коэффициент α Кронбаха по шкалам составляет: SOJ = 0,929; AUDD = 0,891; PHD = 0,905; DED = 0,818; ADD = 0,845; AUGD = 0,914; DP = 0,954.

Оценка валидности (конструктивной) опросника «ДП» осуществлена путем корреляционного анализа результатов тестирования разработанного опросника с показателями методики «16 личностных факторов». Матрица интеркорреляции шкал опросника «ДП» и «16 ЛФ» представлена в табл. 1.

На основании данных, представленных в табл. 1, можно сделать вывод о том, что близкие по содержанию конструкты опросников «ДП» и «16 ЛФ» совпадают (установлены достоверно значимые корреляции между показателями). Для аутодеструктивных девиантов характерны: доминантность, экспрессивность, суровость, прямолинейность, радикализм, снижен контроль эмоционально-волевых реакций.

Таблица 1

Матрица интеркорреляции шкал опросников «ДП» и «16 ЛФ»

Факторы «16ЛФ»	Наименования шкал опросника «Девиантное поведение»						
	SOJ	AUDD	PHD	DED	ADD	AUGD	DP
A	,101	-,103	-,131	-,060	-,130	-,176*	-,167*
B	-,097	,034	,046	-,003	,026	-,083	,005
C	,261**	,023	-,385**	-,293**	-,333**	-,343**	-,258**
E	-,204**	,293**	,073	,187*	,221**	-,066	,204**
F	-,079	,268**	,040	,173*	,168*	-,097	,165*
G	,169*	-,117	-,194**	-,222**	-,333**	-,179*	-,209**
H	,150*	,076	-,219**	-,150*	-,144*	-,279**	-,147*
I	,136	-,270**	-,025	-,099	-,117	,013	-,177*
L	-,314**	,274**	,283**	,324**	,290**	,288**	,378**
M	,044	-,146*	-,103	-,175*	-,168*	-,024	-,148*
N	,256**	-,254**	-,265**	-,269**	-,234**	-,156*	-,325**
O	-,214**	-,107	,361**	,260**	,189**	,350**	,219**
Q1	-,114	,214**	,137	,106	,148*	-,011	,171*
Q2	-,023	-,121	,044	,055	,012	,247**	,017
Q3	,214**	-,145*	-,278**	-,280**	-,292**	-,161*	-,264**
Q4	-,236**	,028	,365**	,310**	,322**	,362**	,304**

Примечание: коэффициент корреляции Спирмена (** $p < 0,01$; * $p < 0,05$).

На основании данных, представленных в табл. 1, можно сделать вывод о том, что близкие по содержанию конструкты опросников «ДП» и «16 ЛФ» совпадают

(установлены достоверно значимые корреляции между показателями). Для аутодеструктивных девиантов характерны: доминантность, экспрессивность, суровость, прямолинейность, радикализм, снижен контроль эмоционально-волевых реакций.

Для категории лиц, склонных к патохарактерологическим девиациям, характерны: эмоциональная неустойчивость, недобросовестность, снижение уровня социальной смелости, повышенное внутреннее напряжение, прямолинейность, бестактность, эмоциональная напряженность, низкий контроль эмоционально-волевых реакций, фрустрированность.

У лиц с делинквентными девиациями выражены: эмоциональная неустойчивость, доминантность, несознательность, подозрительность, прямолинейность, бестактность, эмоциональная напряженность, низкий контроль эмоционально-волевых реакций, фрустрированность.

Характерными чертами лиц, склонных к употреблению веществ, изменяющих психическое состояние, являются: эмоциональная неустойчивость, доминантность, экспрессивность, несознательность, повышенное внутреннее напряжение, наивность, низкий контроль эмоционально-волевых реакций, фрустрированность.

Аутоагрессивным девиантам свойственны: обособленность, ригидность, эмоциональная неустойчивость, несознательность, неуверенность в себе, повышенное внутреннее напряжение, эмоциональная напряженность, тревожность, фрустрированность.

В результате психологического освидетельствования кандидатов на государственную службу был выявлен фактор риска употребления наркотиков: по результатам беседы — у 30 человек, по результатам опроса с использованием полиграфа (ОИП) — у 32 человек, по результатам беседы и опроса с использованием полиграфа — у 28 человек. У 4 обследуемых, в беседе отрицающих факт употребления наркотиков, подтвержденный ОИП, выявлена склонность к аддиктивной девиации опросником «ДП».

Между экспериментальной группой лиц (употребляющие ПАВ), и контрольной группой (не употребляющие ПАВ — 50 человек) установлены достоверные различия (на уровне $p \leq 0,01$) по шкале «Аддиктивная девиация». Среднее значение по шкале «Аддиктивная девиация» для лиц экспериментальной группы составляет 35,0 баллов, для контрольной группы — 29,42 балла. Обследуемые, употреблявшие наркотические вещества, более склонны и к другим типам девиаций: делинквентной, патохарактерологической, аутоагрессивной (по всем шкалам различия достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что опросник «Девиантное поведение» имеет высокую надежность, конструктивную валидность и может применяться для оценки состояния психического здоровья.

Кохнович Е. Н., Москалюк В. Ю.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СТРУКТУРЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЖЧИНАХ И ЖЕНЩИНАХ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Веками у людей складывались стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые до сих пор распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и воз-

раста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

В нашем исследовании мы изучали гендерные стереотипы в структуре представлений о мужчинах и женщинах у лиц зрелого возраста. Выборка исследования составила 50 человек (25 мужчин и 25 женщин) в возрасте от 28–50 лет. В качестве одного из методов исследования была использована Авторская анкета, направленная на выявление гендерных стереотипов мужчин и женщин, разработанная на основе материалов практических исследований, представленных в работах по дифференциальной психологии и психофизиологии. Отразим некоторые наиболее интересные результаты, полученные с использованием анкеты.

Представители обоих полов считают, что с обязанностями по дому лучше справляется женщина: 80% женщин и 92% мужчин. В настоящее время большая занятость женщин в профессиональной деятельности создает впечатление о равенстве женщин и мужчин в обществе, но при этом не изменились семейные роли тех и других. Мнение о лучшей предрасположенности женщин к домашней работе является устойчивым стереотипом, обусловленным культурно-историческим разделением труда между полами: долгое время женщина была хранительницей домашнего очага, ее обучали ведению хозяйства. Мы полагаем, что с обязанностями по дому женщина справляется лучше потому, что их выполнение чаще всего лежит на ней, а не потому, что она более способна к их выполнению.

С утверждением, что в отношениях двоих главный — всегда мужчина, не согласились 72% женщин и 52% мужчин. Эти результаты отражают, в частности, наметившийся в настоящее время постепенный переход от патриархального типа организации семьи, когда ее главой является только мужчина, к демократическому, в основе которого лежит правовое и экономическое равноправие мужчин и женщины. Объективным критерием главенства мужа или жены в семье может быть принятие решений. В настоящее время, полагает Гурко Т. А., практически во всех сферах семейной жизни жена чаще, чем муж, принимает решения.

Стереотип, что дружба между мужчиной и женщиной невозможна, получил менее половины утвердительных ответов респондентов: мужчины — 48%, женщины — 36%. Существует немало препятствий для межполовой дружбы: определение ее границ, неоднозначность в оценке друг друга партнерами, проблема сексуального притяжения между полами, проблема общественного непонимания и проблема знакомства мужчины и женщины «за пределами пола». Но, кроме препятствий, по мнению Сападин Л., межполовая дружба несет положительные эмоции и мужчине, и женщине. Мужчины оценивали межполовую дружбу как более высокую и качественную, приносящую больше удовлетворения, чем сексуальные отношения, указывали, что с женщинами-друзьями они говорят по-другому и на другие темы, нежели с приятелями-мужчинами. Женщины утверждали, что с мужчиной они могут шутить и болтать, не испытывая зависти.

Как мужчины (84%), так и женщины (88%) полагают, что женщины эмоциональнее мужчин. Но результаты тех немногих исследований, которые были проведены, говорят о том, что мужчины и женщины обладают равной эмоциональностью, но выражают свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется различиями в нормах, касающихся эмоциональной экспрессии.

С утверждением, что женщины предпочитают компромисс в отношениях, согласны 76% женщин и 48% мужчин. Как выяснили британские ученые, представительницы слабого пола оказываются сильнее мужчин в том, что касается тактики и стратегии миротворческой деятельности, проявляют большую склонность к здоровым компромиссам.

Респонденты мужской и женской выборки по-разному оценили утверждение «неравенство между полами может быть выгодно женщинам». 72% мужчин согласились с этим утверждением, 76% женщин с ним не согласились. При этом и мужчины, и женщины считают, что неравенство между полами может быть выгодно мужчинам (60% и 64% соответственно). Мы видим в таком распределении ответов возможное желание мужчин сохранить существующее неравенство между полами. Женщины в таком положении не видят для себя преимуществ.

Для многих мужчин внешность женщины важнее ее внутреннего мира: так считает 72% женщин и 68% мужчин. Действительно, на то, как выглядит женщина, мужчины обращают внимание в первую очередь. В то же время если под внешностью не обнаружится других ценных с точки зрения мужчины качеств, вероятнее всего интерес мужчины будет временным

80% мужчин и 56% женщин считают, что «основное предназначение женщины состоит в том, чтобы быть матерью». Данная позиция отражает маскулинные традиции современного общества, жестко детерминирующие положение женщин в нем: подчиненное, ограниченное рамками определенной роли (ролей), прежде всего роли матери.

Прокомментируем результаты респондентов по следующему утверждению: мужчина может полностью реализовать себя только в профессии. 68% мужчин и 76% женщин не согласны с данным утверждением. В современном обществе мужчины и женщины часто меняются ролями. Отцы способны обеспечить полный уход за ребенком: умеют его купать, пеленать, кормить, качать, и младенцы могут привязаться к отцам не меньше, чем к матерям. В связи с этим В. Х. Манеров справедливо ставит вопрос о воспитании отцов и о подготовке мужчин к отцовству.

56% мужчин согласились с утверждением «женщины зависят от мужчин», 68% женщин с данным утверждением не согласны. Можно предположить, что мужчины продолжают считать женщин материально зависящими от мужчин, в частности потому, что они зарабатывают больше. При этом женщины, среди которых много работающих ради карьеры, обеспечения себя и/или семьи, считают себя независимыми.

С утверждением «мужчина способен переживать страх, нерешительность и бессилие в такой же степени, как и женщина» согласились 52% мужчин и 60% женщин. Мы полагаем, что основное различие между мужской и женской психологией состоит в том, что женщины не стесняются своих эмоций, а мужчины скрывают их, потому что, согласно общепринятым канонам, мужчина не должен показывать, что он испытывает нерешительность или страх. Страхи мужчины остаются почти всегда скрытыми. Во всех случаях мужчины сохраняют притязание на то, чтобы быть сильным полом. А страх никогда не бывает проявлением силы.

Это лишь некоторые данные, которые указывают на существование различий в гендерных стереотипах между мужчинами и женщинами, распространяющихся на представителей обоих полов.

Луцкая В. В.

«НА ЗЛАТОМ КРЫЛЬЦЕ СИДЕЛИ...». ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ВЧЕРА» И «СЕГОДНЯ»

Мы часто слышим высказывание: «Все из детства». Это универсальная форма, позволяющая объяснить те или иные особенности зрелой личности. А часто ли мы вспоминаем наше детство?

Именно в пору беззаботного и счастливого дошкольного детства маленький человек постигает азы общения, взаимодействия со сверстниками, осознается себя как личность, познает радость творчества и красоту окружающего мира. Все это происходит посредством участия в играх, общения с друзьями и с взрослыми.

В старшем дошкольном возрасте, общение в среде сверстников характеризуется появлением специфических присказок, дразнилок, считалок, а порой даже страшилок, иногда другими проявлениями детской субкультуры.

Так что же такое детская субкультура? В. В. Абраменкова [1] охарактеризовала ее так: «В широком смысле — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми, в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития».

Дети, живущие в мегаполисе, часто лишены возможности участия в традиционных направлениях субкультуры, то есть им не доступны самостоятельные прогулки, общение со сверстниками без надзора родителей, однако они являются носителями традиционного и уникального субкультурного направления — считалок, дразнилок и присказок.

Считалки используются детьми в качестве признанного всеми участниками игры способа определить водящего в играх. Этот механизм работает, он принят в детском обществе и позволяет избегать конфликтов в определенных ситуациях.

Тексты считалок могут быть абсолютно разными. Смысл может присутствовать:

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана,
Буду резать,
Буду бить,
Все равно тебе водить.

А может и отсутствовать:

Эни бэни лики паки,
Цуль буль каляки шмаки....

Но у считалок есть еще одно важное предназначение: проговаривая такие тексты, дети освобождают себя от внутренних блоков и зажимов. Даже самые застенчивые дети не откажутся произнести текст считалки.

Дразнилки, так же как и считалки заучиваются и передаются из поколения в поколение. С помощью этих незамысловатых стишков, ребенок может в доступной и общепринятой в детской среде форме показать другому ребенку, что не одобряет и даже осуждает особенности его поведения.

Присказки часто служат способом договориться, принять правило, общее для всех, например:

Ехали цыгане,
Кошку потеряли,
Кошка сдохла,
Хвост облез,
Кто промолвит,
Тот и съест.

Эта присказка служит способом договориться о том, что все участники игры должны помолчать. Дети охотно идут на такое соглашение.

Раньше, в 80-х и 90-х годах прошлого века дети имели возможность провести время с друзьями во дворе возле дома, с энтузиазмом воспринимая науку общения со сверстниками через спонтанно организуемые игры:

- «Казаки-разбойники»;

- «Съедобное-несъедобное»;
- «Классики»;
- «Прятки»;
- «Войнушки»;
- «Вышибали»;
- «Прыгалки на скакалках и на резиночках»;
- «Море волнуется раз, ...»;
- «Выше ноги от земли»;
- «Платочек»;
- «Третий лишний»;
- «Пятнашки»;
- «Горячая картошка»;
- «Испорченный телефон» и др.

Наверное, в разных регионах игры были разными, но везде они были средством объединения детей и возможностью научиться общаться в коллективе. В играх создавалась ситуация успеха для одних играющих, которые учились правильно реагировать на эту ситуацию и ситуация поражения для других, и эти другие учились правильно принимать поражение. В играх происходил колоссальный взрыв эмоций, в основном положительный. А кроме прочего игры чаще всего были подвижными, что помогало сбросить накопившееся напряжение и поддержать физическую форму.

Реалии сегодняшнего дня таковы, что в мегаполисах дети дошкольного возраста не гуляют одни, без родителей. Это, конечно, обусловлено определенной социальной ситуацией и страхом родителей за жизнь своих детей. Но чем это чревато? Дети сидят дома, их партнером по играм оказывается компьютер, ПСП, их собеседниками становятся детские круглосуточные каналы.

Уже в дошкольном возрасте современные дети говорят, что не любят слушать сказки, что они большие и сказки им не нужны (особенно мальчишки), а кроме того, сказок они просто не знают. Порой дети не могут озвучить названия, казалось бы, всеми любимых сказок: так, вместо названия «Репка» Миша С. 6 лет сказал «Дед и репка».

Предпочтения детей находятся не в области сказок, традиционно воспитывающих и учащих младшее поколение доброте, красоте, социально одобряемым качествам, а в области современных пластиковых монстриков. Ребенок неосознанно хочет находиться в нише своей возрастной субкультуры, а чтобы попасть в эту нишу, он должен быть обладателем некоторых сокровищ. Раньше, в конце прошлого века, этими сокровищами были фарфоровые и стеклянные плиточки, фантики от конфет и жвачек, марки, открытки, спичечные коробки. Дети были полноправными владельцами этих богатств, и взрослые не имели доступа к детским сокровищам. Дети могли устраивать обмены сокровищами, предварительно договариваясь об условиях обмена, выбирая объект обмена и взвешивая в уме ценность данного объекта. Это была прекрасная возможность научиться договариваться на взаимовыгодных условиях. Сегодня предметом собирания стали бакуганы, нинзяки, куклы «Winx» и машинки из мультлика «Тачки», полноправными хозяевами этих игрушек детей считать нельзя, ведь без разрешения родителей обмен такими игрушками дети совершить не могут. Как результат потеряна еще одна ценная возможность научиться договариваться.

Проявления детской субкультуры могут казаться взрослым странными, смешными, бессмысленными, однако для детей, причастность к ней является одним из компонентов способствующих гармоничному формированию детской

личности. Ребенку очень важна принадлежность к закрытому миру детских тайн и секретов.

Возможно, если взрослые, в первую очередь родители дошкольников, будут чаще вспоминать свое детство, они смогут немного иначе посмотреть на мир, в котором живут их дети, смогут помочь, подсказать своим малышам некоторые секреты общения и взаимодействия со сверстниками.

Литература

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства. М.: ПЭР СЭ, 2008.

Марковская Г. Г.

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В последние годы понятие толерантности стало не только общеупотребимым международным термином, но и одной из наиболее актуальных тем современных гуманитарных исследований, в том числе и в психологии. Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что каждая личность не просто имеет уникальные индивидуальные черты, но и имеет право быть другой. Проявление толерантного уважительного отношения к другой личности способствует свободному и открытому диалогу, достижению согласия в обществе и, как указывается в Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г., является «необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов». Наличие толерантных отношений в обществе приводит к естественному, непринуждающему сотрудничеству, сближению людей разных культур. Непризнание и непринятие других национальных групп, религиозных институтов есть проявление интолерантного отношения, которое обуславливает возникновение конфликтов, ксенофобии, агрессивного национализма, расизма, антисемитизма, отчуждения, маргинализации, дискриминации и т. д.

Профессионализация студентов психологических вузов предполагает подготовку к осуществлению профессиональной деятельности в сфере межличностных отношений. Одной из значимых компетенций будущих психологов является коммуникативная толерантность. Предполагается, что психологи способны проявлять толерантность в общении с различными людьми, независимо от их социально-психологических, демографических и культурных особенностей, что психологи призваны воспринимать мир через призму не только собственных интересов, взглядов, мнений, но и интересов, взглядов, мнений других. Коммуникативная толерантность будущих психологов предполагает осознанный контроль своих эмоций, мыслей и, особенно, поведения, обеспечивающий позитивное отношение к другим людям в трудных ситуациях.

Для оценки коммуникативной толерантности студентов-психологов было обследовано 65 студентов 1-го курса очной формы обучения факультета психологии. Средний возраст респондентов составил 18 лет. Для оценки коммуникативной толерантности использовались следующие методики: методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, методика общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, методика «Измерение реакций вины и стыда»

Дж. П. Тангней, тест Джурарда, предназначенный для выявления открытости в общении, а также тест «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера.

В результате исследования было выявлено, что во фрустрирующих ситуациях морального выбора студенты 1-го курса более склонны к проявлению чувства вины (среднее арифметическое — 3,86), рангом ниже — равнодушие (среднее арифметическое — 3,31), на третьем месте — экстернализация, т. е. перенос ответственности за свои поступки на других людей — (среднее арифметическое — 2,6), менее всего в ситуациях морального выбора студенты склонны испытывать стыд (среднее арифметическое — 2,29). По данным теста «Оценка самоконтроля в общении» (по М. Снайдеру) студенты 1-го курса показали следующие результаты:

10% испытуемых имеют низкий коммуникативный самоконтроль. Студенты считают свое поведение устойчивым и не считают нужным меняться в зависимости от ситуации. Они способны к искреннему раскрытию в общении, от чего многие считают их слишком прямолинейным.

53% студентов характеризуются средним уровнем коммуникативного контроля. Студенты искренни, но не сдержаны в своих эмоциональных проявлениях. Однако, они считаются в своем поведении с окружающими людьми.

47% студентов имеют высокий коммуникативный контроль. Студенты легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

60% студентов 1-го года обучения имеют такие коммуникативные установки как: непринятие или непонимание другого человека; категоричность или консерватизм в оценках других людей; не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; не умеют прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; проявляют нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. Тест Джурарда показал, что для 15% студентов 1-го курса характерен очень высокий уровень открытости в общении. Высокий уровень характерен для 40% студентов 1-го курса. У 15% — средний уровень открытости; 5% имеют уровень открытости ниже среднего.

Студенты с низким уровнем деструктивных коммуникативных установок по сравнению со студентами со средним и высоким уровнями деструктивных коммуникативных установок имеют более высокий уровень коммуникативной толерантности, легко устанавливают контакты с окружающими, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения, адекватно оценивают свою роль в коллективе.

Студенты с высоким уровнем коммуникативной толерантности по сравнению со студентами со средним и низким уровнем коммуникативной толерантности реже проявляют негативные чувства в состоянии возбуждения, практически не испытывают зависти и антипатии к окружающим за действительные и вымышленные действия, не испытывают недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Студенты с высоким уровнем коммуникативной толерантности по сравнению со студентами со средним и низким уровнем коммуникативной толерантности имеют высокий уровень открытости в общении, легко устанавливают контакты с окружающими, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения, адекватно оценивают свою роль в коллективе, склонны брать на себя ответственность за ошибки.

Студенты с низким уровнем деструктивных коммуникативных установок по сравнению со студентами с высоким уровнем деструктивных коммуникативных

установок реже проявляют негативные чувства при малейшем возбуждении; практически не испытывают зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия; не испытывают недоверия по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Анализируя результаты проведенного исследования можно сделать вывод о том, что уровень деструктивных коммуникативных установок значимо отрицательно связан с уровнем коммуникативной толерантности.

Практически половина первокурсников характеризуется низким уровнем коммуникативной толерантности. Чаще всего первокурсники проявляют такие формы интолерантного поведения, как *неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других; использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; а также неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности.*

На протяжении вузовского обучения необходимо скорректировать коммуникативную интолерантность, потому что эта характеристика препятствует формированию профессиональных компетенций психолога в сфере практической деятельности. Коммуникативная толерантность является одним из основных показателей профессиональной компетентности будущих психологов. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости систематического развития коммуникативной толерантности в массовой практике подготовки будущих психологов на протяжении всего курса обучения.

Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Коротенкова Р. Г., Алексеев С. В.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НОРМЫ И ДЕВИАЦИИ

Отклоняющее (девиантное) поведение — это система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы. В современной литературе, посвященной проблеме девиаций, огромный пласт занимает выделение и анализ понятие «нормы». Вероятно, это связано с тем, что при ближайшем рассмотрении девиантного поведения становится очевидно, что оно по сути своей есть приспособление, т. е. адаптация к тем условиям, в которых рос и воспитывался носитель подобного поведения, где девиантное поведение становится нормальным для тех реалий, но оно ненормально для общепринятых, «идеальных». Кроме того, иногда разница между девиантным поведением и отклоняющимся минимальна и наличествуют общие черты. Например, творчество, как один из видов деятельности, приобретает формы девиаций, когда результат поиска артистического выражения себя становится важнее, чем сам процесс поиска, что может приводить к саморазрушительным тенденциям. Кроме того, любое поведение человека, коль скоро поведение — это взаимодействие человека с окружающей действительностью, является предметом интереса множества наук, объектом которых выступает человек, таким образом, становясь междисциплинарным явлением. Следовательно, понятие нормы у дисциплин может различаться. Так:

- юридические науки определяют отклоняющее поведение, как поведение, нарушающее установленные законом правила, т. е. нормой выступает законы, выраженные Конституцией, кодексами и т. д.;
- медицинские науки указывают на наличие болезней и патологий поведения, которые подробно описаны в МКБ;

- педагогические считают, что отклоняющееся поведение выражается, прежде всего, в школьной неуспеваемости, прогулах и проблемах во взаимоотношениях со сверстниками;
- социологические описывают девиантное поведение как несоблюдение частью людей тех норм и правил, которые приняло большинство или даже все общество, т. е. наличествует количественный критерий. Как только девиантное поведение станет общепринятым, оно перестанет быть девиантным, и наоборот.

В психологической науке дело обстоит несколько сложнее, в виду того, что главный ее интерес заключен в личности человека, ее особенностях, таким образом, для девиантного человека и той малой группы, в которой проходит его жизнедеятельность, может быть абсолютной нормой его поведение, следовательно, как отмечалось выше, девиантное поведение не есть отклонение от нормы. Однако, ситуация проясняется при сдвиге внимания на понятие гармоничной личности. Гармоничная личность в различных направлениях психологического знания определяется по разному: в психодинамической теории Эго превалирует над Ид, постоянный конфликт между драйвами относительно урегулирован, «слепых пятен» в бессознательном немного (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Берн и т. д.), бихевиористы указывают на правильные относительно ситуации и общества сформированные поведенческие стереотипы и установки (А. Бандура, Б. Ф. Скиннер и др.), гуманисты — экзистенциалисты во главу угла ставят самоактуализацию, аутентичность и конгруэнтность, а так же разрешения четырех ключевых вопросов бытия — смысл жизни, принятие ответственности, вопросы одиночества и свободы (А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй и др.). Таким образом, **гармоничной личностью** следует понимать индивида, в процессе социализации осознанно сформировавшегося как человек, обладающего ответственностью за собственную судьбу и совершаемые поступки, самостоятельностью и автономностью в принятии решений, руководствующегося в своей жизни нравственными законами. В случае девиаций данные качества заменяются на полярные: самостоятельность на зависимость, ответственность на безответственность и инфантилизм, нравственность на безнравственность. Гармоничная личность так же обладает и гармоничным характером.

Гармоничные черты характера — это совокупность индивидуально-психологических стереотипов поведения, способствующих гармонизации обыденных межличностных взаимоотношений и избеганию межличностных и внутриличностных конфликтов. Если отсутствие конфликтов на межличностном уровне предмет интереса социологии и социальной психологии, то на психологическом уровне главным замечанием является отсутствие внутриличностных противоречий. Проще говоря, гармоничный характер способствует самоактуализации и социальной адаптации (социализации) человека, в то время как дисгармоничный, наоборот.

Э. Гидденс определяет социализацию как процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо, понимающее суть культуры, в которой он родился. Однако, младенец не является пассивным объектом воздействия агентов социализации, а сам активно воздействует на окружающих, выражая свои потребности. Социализация — непрерывный процесс, который сопровождает всю жизнь человека, проходит через различные возрастные этапы и кризисы, и заканчивается его смертью. Ключевым фактором успешной социализации является удовлетворение потребностей как двигателей деятельности человека, однако, культуре

и умению управлять своими желаниями обучает с рождения ближайшее окружение, в частности семья. Таким образом, одним из факторов неудачной социализации могут выступать дисфункциональные семьи и ближайшее окружение. В этой связи представляет интерес высказывание М. И. Еникеева о том, что к отклоняющимся формам поведения прибегает отклоненная социумом личность, т. е. личность, чьи потребности и интересы были попораны с самого детства, что в массе своей и происходит в дисфункциональных семьях. Потребности, в свою очередь, никуда не деваются, а превращаются в мотивационные установки готовые в любой момент любым способом быть удовлетворенными. К сожалению, такое удовлетворение, например, в принятии и безопасности, часто дает группа девиантных сверстников, что впоследствии формирует деструктивные установки и стереотипы поведения.

В. Д. Менделевич предлагает следующие составляющие социальной адаптивности: перцептивная, мотивационная и регулятивная. Перцептивная составляющая базируется на реализме восприятия внешнего мира, который основан на беспристрастном понимании мотивов и поступков других людей. Мотивационная отражает желание человека приспособиваться к окружающей действительности и пребывать с ней в гармоничных отношениях. В свою очередь регулятивная составляющая отвечает за умение в нужный момент проявить или скрыть неадаптивные качества характер в коммуникации. Соотношение этих компонентов дает гармоничный характер адаптированного человека, в противоположность которым выступают феномен казуальной атрибуции, отсутствие мотивации к гармоничному взаимодействию с окружающим миром и трудности в коммуникации, что в полной мере соответствует отклоняющемуся поведению.

Суурдаки Т. Г.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ УСЛУГАМ В РОССИИ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

В современном обществе человек сталкивается с множеством психологических проблем, к сожалению, он не всегда может решить их самостоятельно. На помощь к человеку приходит специалист-психолог, который владеет необходимыми знаниями, умениями и навыками, но не всегда индивид готов принять помощь извне.

Нами было проведено эмпирическое исследования, целью которого явилось изучение особенностей отношения к психологическим услугам в России и в зарубежных странах.

Всего в исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 50 лет (из них 30 мужчин и 70 женщин). 1/3 русскоязычных респондентов проживает на территории Российской Федерации, 1/3 русскоязычных респондентов проживает в Греции и 1/3 респондентов — жители зарубежных стран (Греция, Турция, Куба, Филиппины, Италия, Литва).

В ходе исследования полученные данные можно разделить на 4 группы:

1. Общая характеристика испытуемых.
2. Наличие или отсутствие опыта обращения к психологу, причины и факторы, на это влияющие.
3. Убеждения и ожидания респондентов о работе психолога.
4. Отношение к оплате психологических услуг.

Рассмотрим группу «Общая характеристика испытуемых». Респонденты в возрасте от 18 до 50 лет; 70% женщины, 30% мужчины; 34% в браке, 66% не женаты / не замужем; 80% не имеют детей, 18% имеют 1 ребенка, 1% — 2 детей и 1% более 2 детей; у 75% человек — высшее профессиональное образование, 17% еще обучаются в вузе и 8% имеют среднее профессиональное образование; уровень доходов: 10% безработные, 25% имеют низкий уровень доходов (до 450 евро в месяц), 40% средний уровень доходов (от 450 до 700 евро в месяц) и 25% высокий уровень доходов (от 700 евро в месяц и выше).

Во второй группе ответов — «Наличие или отсутствие опыта обращения к психологу, причины и факторы, на это влияющие» были получены следующие данные:

Опыт обращения к психологу имели 35% испытуемых и 65% не имели (примерно одинаковое распределение по странам). Причинами обращения, как правило, служили: личные и семейные проблемы, желание саморазвития личности, интерес и любопытство. Особо можно отметить ответы русскоговорящих респондентов, проживающих на территории Греции, так как они говорили о случайном характере посещений психолога, в основном связанных, с вопросами профорientации.

У 65% не обращавшихся к психологу причины были таковы: «мой друг/подруга — лучше психолога», «я сам себе психолог», у 30% «нет проблем». Специфичным именно для России стал ответ «нет денег» и «не хочу открываться другому человеку».

О наличии негативного психологического опыта заявило 10% опрошенных.

70% респондентов сказали, что решение обратиться к психологу зависит только от них самих, 10% (русскоговорящие проживающие в Греции и жители России) прислушаются к друзьям, мужу/жене и 20% (жителей зарубежных стран) прислушаются к родителям и членам семьи. Готовы повлиять на факт обращения к психологу своих близких 80% опрошенных, 20% заявили о том, что человек сам должен принимать решения такого рода.

В случае необходимости, местом поиска психолога будут: отзывы знакомых — 80%, рекомендации знакомых психологов — 40%, интернет — 30% и 20% опрошенных сказали о том, что «никогда не будут искать психолога».

Говоря о гендерном предпочтении в категории «клиент-психолог», для 50% не важен пол психолога, для 50% предпочтительнее психолог-женщина, исключением является желание клиенток-женщин в случае консультирования по вопросам взаимоотношений с противоположным полом, когда они предпочитают психолога-мужчину.

Третья группа «Убеждения и ожидания респондентов о работе психолога». Респонденты 3 групп единогласно говорили об ожидании «решения проблем» и «нахождения путей решения». Жители России ожидают, что их «выведут из депрессии», ответят на вопросы, дадут совет, успокоят и просто душевно пообщаются. Русскоговорящие жители Греции также хотят услышать ответы на их вопросы и ждут «вывода из депрессии». Жители зарубежных стран ждут помощи в вопросах осознания себя, совета, поддержки и эмпатии.

Самой эффективной формой работы, по мнению опрошенных, является индивидуальная консультация. Об этом сказали 40% жителей России, 60% русскоговорящих жителей Греции и 80% жителей зарубежных стран. К групповой форме работы (тренингам) проявили доверие по 40% из всех 3 групп респондентов.

Век научного прогресса и технологий мы не могли обойти стороной достаточно новый вид работы — консультирование по Skype. Были получены следующие

щие данные: жители России — 60% оказали доверие и желание получить помощь таким способом, 40% считают такую форму работы не эффективной; русскоговорящие жители Греции 20% «за» работу по Skure, 40% «против»; жители зарубежных стран ответили так: 30% положительно, 10% отрицательно. Остальные респонденты ответили «не знаю».

И в последней группе «Отношение к оплате психологических услуг» было выделено два аспекта: 1. Какова, по мнению опрошенных, достойная оплата психологической консультации? 2. Сколько человек готов заплатить за встречу с психологом? Ответы жителей России: стоимость до 25 евро за встречу, но платить в большинстве случаев, не готовы, предпочитают бесплатные консультации или при необходимости до 25–30 евро; русскоговорящие жители Греции: стоимость от 25 до 50 евро и готовы заплатить от 25 до 50 евро за встречу; жители зарубежных стран считают, что стоимость одной консультации стоит от 50 евро и готовы платить столько же. 25% сказали, что оплата зависит от качества оказанной им помощи, которую они оценят сами и 10% затруднились ответить.

Все выявленные в процессе анализа данные, свидетельствуют о тенденции к обращению к психологу именно женщин. Чаще всего это незамужняя, без детей, с высшим образованием и средним уровнем дохода. Только 35% опрошенных имели реальный опыт взаимодействия с психологом, в основном это были семейные и личностные проблемы и любовь. 65% такого опыта не имели, в большинстве случаев, говоря о полном отсутствии проблем или о том, что они не задумывались о посторонней помощи, в том числе немалая доля респондентов категорически против обращения и не желает получать психологическую помощь.

70% утверждают, что решения о необходимости консультации будет принято только самостоятельно, но 80% готовы повлиять на это решение других людей. 50% принципиально пол психолога, 50% предпочитают психолога-женщину. Практически все ждут от специалиста решения их проблем. К консультациям достаточно высокий уровень доверия, в том числе появляется интерес к консультациям по Skure. Соотношение достойной цены и возможностью оплаты практически совпадает. Жители России до 25 евро за встречу, русскоговорящие жители Греции от 25 до 50 евро и жители зарубежных стран от 50 евро и более.

Шашок В. Н., Новосад Т. И.

РАННЯЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ, УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СТРУКТУР СОЦИУМА

Государственная политика России и Беларуси направлена на максимальную социальную и экономическую поддержку института семьи, сохранение и укрепление лучших семейных традиций, собственных менталитету наших народов. Общество понимает всю значимость семьи как основной ячейки общества и как механизма формирования будущих поколений человечества.

Интенсивно развиваясь, страны и государства приобретают все новые и новые нравственно-ценностные характеристики и приоритеты. Одни движутся в направлении предпочтения безбрачия или низкой рождаемости, так, например (несмотря на высокую степень социальной защиты), француженки, немки, шведки и бельгийки рожают мало. И здесь активно обсуждаются причины ново-

го и неоднозначно воспринимаемого социального явления — чайлдфри — как осознанного отказа от рождения детей. Другие, всячески поддерживая и укрепляя институт семьи, акцентируют государственную и общественную позицию в поле зрения стимулирования многодетной семьи. Например, в последнее время это стало заметным в отечественных и российских средствах массовой информации и государственной политике.

Однако прогрессивное общество убеждено в том, что только в семье в условиях адекватного воспитания ребенок способен получить базис для конструктивной социализации. В первую очередь семейная среда закладывает «фундамент» личности развивающегося человека, формирует нравственные ценности и мировоззренческие позиции, укрепляет и (или) корректирует установки и самосознание. Семья, как первичный фактор социализации личности и важнейший фактор оказания на нее воспитательных воздействий, — является целостным образованием и представляет собой не просто механическое объединение индивидов, а организованную и упорядоченную систему, в рамках которой формируются основные ценности личности, ее потребности и интересы.

Семья занимает ключевую позицию в жизни человека. Она составляет первичную группу, которая служит связующим звеном между личностью и социумом. При всем многообразии разновидностей семей, многопоколенная семья, многопоколенные отношения в условиях семейного социума могут стать предметом пристального внимания современного общества, так как усиление роли такой семьи, по мнению специалистов, в современных условиях может стать важнейшим фактором демографического развития нашего общества.

Многопоколенная семья понимается как тип семьи, в которой живут вместе три и более поколений, связанных общим хозяйством. К близкому по сути можно отнести определение семьи расширенной, как кровнородственной, — также включающей в себя три и более поколений: детей, родителей и прародителей. Конечно, в идеальном виде многопоколенная семья сегодня в нашем обществе — явление чрезвычайно редкое. Что же касается поддержания многопоколенных отношений в условиях семейного социума, т. е. сохранения семейных традиций взаимопомощи, поддержки, заботы о близких у людей (родственников) нескольких поколений (детей, родителей, прародителей и прародителей) — эти примеры не редкость для белорусского народа, гуманные приоритеты которого сохраняются и развиваются. В таких семьях наряду с родителями большое влияние на формирование личности маленьких детей оказывают и прародители (дедушки и бабушки), даже если они не живут вместе и не ведут общее хозяйство. Многие из них (прародителей) активно участвуют в воспитании своих внуков в выходные дни и в любое свободное от работы время, общаются с внуками при помощи современных коммуникационных систем, и часто оказывают серьезное позитивное влияние на раннюю социализацию детей (своих внуков).

Понятие «социализация» чрезвычайно многогранно и всеобъемлюще, оно дает возможность рассматривать результаты воспитания ребенка в соответствии с требованиями общества, в котором этот ребенок растет и развивается. Он овладевает спецификой поведения в обществе, постепенно приобретая представления, знания и мастерство, являющиеся частью культуры, к которой ребенок принадлежит. Для успешной социализации подрастающего поколения белорусское общество стремится к консенсусу общественного и семейного воспитания и образования детей дошкольного возраста. В учреждениях дошкольного образования наряду с разносторонним развитием детей, формированием у них позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему

миру, приобретением нравственно-духовных и культурных ценностей, на основе реализации принципа сотрудничества с семьей, осуществляется поддержка, сохранение и трансляция лучших семейных традиций.

Успех ранней социализации детей, посещающих учреждения дошкольного образования, зависит от психологической грамотности и культуры взрослых: педагогов и родителей. Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования» и общественная организация «Белорусская лига родителей и педагогов «Крок за крокам» в тесном сотрудничестве с педагогами учреждений дошкольного образования Республики Беларусь решают эти задачи, стремясь при поддержке семьи создать для каждого ребенка условия для раскрытия их полного потенциала и развития навыков, необходимых для успешной и активной жизни в обществе. Государственные учреждения образования, как и общественная организация «Крок за крокам», видят будущее в области развития и обучения детей младшего возраста как жизненное пространство, в котором педагоги, дети и семьи работают совместно для того, чтобы способствовать благополучию и развитию на основе принципов демократического участия. Их подходы к качеству в области развития и обучения детей дошкольного возраста основаны, прежде всего, на формировании компетентного педагога-мастера, постоянно занимающегося своим профессиональным развитием, владеющего методами обучения, организации эффективного взаимодействия семьи и социума, умеющего оценивать, планировать и организовывать развивающую среду и деятельность, придерживающегося принципов инклюзии, многообразия и ценностей демократии.

РАЗДЕЛ VI

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере семейных отношений и воспитания

Lyutova M.

UNDERSTANDING THE PROCESS OF FORGIVING THE SELF

Данная работа представляет собой исследование взаимосвязи умения прощать себя с личностными характеристиками. Умение прощать рассматривается как процесс снижения негативных эмоций и замена их на более позитивные. Исследование проводилось в Лондоне, в нем приняло участие 89 человек. Были выявлены положительные корреляции умения прощать себя с самооценкой, стресс-менеджментом и умением управлять эмоциями. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом консультировании и психотерапии.

Empirical research demonstrated the beneficial effects of forgiveness on health and emotional well-being, with the findings being widely applied within counselling settings for the past 15 years. However, self-forgiveness is a relatively new construct that stemmed from forgiveness research. A limited amount of literature in the area suggested a need for a future research.

According to Pargament (1997) being mistreated by others or committing a wrongdoing oneself is essential for the process of forgiveness. Forgiveness involves a reduction in negative emotions by replacing them with more positive ones, which is a crucial part of coping with painful emotions and memories. Despite the similarities between interpersonal and intrapersonal forgiveness it is important to note that the two constructs are not the same. Self-forgiveness is not a simple process; rather it involves a combination of cognitive, behavioural and affective processes.

The present study tested for a relationship between self-forgiveness and the following factors: self-esteem, stress management and emotion management using Pearson's r correlation analyses. The data were obtained from 89 participants using opportunity sampling (41 males and 48 females, age range 18–49 years). Standardised measures were used to assess individuals' level of self-forgiveness (State Self-Forgiveness Scale; Wohl, DeShea and Wahkinney) and self-esteem (Self-Esteem Scale; Rosenberg); and self evaluative measures (semantic differential scales) were developed to assess stress management and emotion management. Furthermore, a multiple regression analysis was applied to test for the strongest predictor of self-forgiveness.

The results showed that self-forgiveness was positively correlated with self-esteem, stress management and emotion management. The current study revealed that self-esteem was the strongest predictor of self-forgiveness ($Beta = .312, t = 3.08, p = .003$). Furthermore, the results supported the previous research that found a positive correlation between self-forgiveness and self-esteem ($r = .314, N = 83, p < .01$, one-tailed), which are in line with the explanation that self-esteem reflects a positive attitude to-

wards the self (Mauger's et al., 1992). Similarly, by forgiving the self, individuals' evaluation of the self becomes more favourable. By definition, the process of self-forgiveness involves replacing negative emotions with positive ones.

By demonstrating that a higher level of self-forgiveness was associated with better stress management skills ($r = .204, N = 81, p < .05$, one-tailed); this study supported previous findings that claimed a negative relationship between self-forgiveness and stress (e. g. Thompson et al., 2005). However, it is important to highlight that the current study did not access individuals' level of stress; but rather measured their perceived ability to manage their stress.

The study found a positive relationship between self-forgiveness and emotion management ($r = .348, N = 81, p < .01$, one-tailed). In line with the previous research, it can be concluded that individuals who forgive the self also have a higher awareness of their own emotions and are better at managing them (e. g. Worthington et al., 2005). Also, the current study provided support for the phase model of forgiveness (Enright, 1996). In the uncovering phase, individuals become aware of their own emotions, which is the initial but crucial step in self-forgiveness. After considering the benefits of forgiveness, they can progress to the working phase, which involves managing their emotions and feelings. These steps are essential for the process of forgiveness and, therefore, the inability to manage one's own emotions will prevent individuals from forgiving the self.

The current study contributed to the existing research on intrapersonal forgiveness by demonstrating which factors are involved in the process of self-forgiveness. The findings are particularly important to the field of counselling psychology. According to Бурбо (2007) issues and situations from the past, which have not been forgiven by individuals, influence their life until they fully forgive a transgressor. However, the transgressor can be completely forgiven only after an individual forgives him/herself. Therefore, it is important for a therapist to turn attention to the process of self-forgiveness even in the case of interpersonal relationships.

References

1. Enright, R. D. (1996) cited in Hall, J. H. & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: the stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621–637.
2. Mauger, P. A., Perry, J. E., Freeman, T., Grove, D. C., McBride, A. G., & McKinney, K. E. (1992b) cited in Hall, J. H. & Fincham, F. D. (2008). The temporal course of self-forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(2), 174–202.
3. Pargament, K. I. (1997) cited in Maltby, J., Macaskill, A. & Day, L. (2001). Failure to forgive self and others: a replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability and general health. *Personality and Individual Differences*, 30, 881–885.
4. Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., et al. (2005b) cited in Hodgson, L. K. & Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 931–950.
5. Worthington, E. L., Witvliet, C., Lerner, A. J. & Scherer, M. (2005). Forgiveness in health research and medical practice. *Explore*, 1(3), 169–176.
6. Бурбо, Л. (2007). Эмоции, чувства и прощение. Киев: София.

СЕМЬЯ КАК РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Семья — ближайшее и первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Появление ребенка с ограниченными возможностями действует на родителей удручающе. Если рождение нормального ребенка привносит в жизнь семьи новое, не испытываемое до этого наслаждение человеческого бытия: переживания чувств радости, гордости, нежности, то рождение ребенка с дефектом расценивается как жизненная катастрофа. На этой почве часто возникают между супругами конфликты. Немало случаев, когда родители отказываются от таких детей, оставляют их в родильных домах или передают на воспитание в специализированные учреждения.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии — большое потрясение для семьи. Условно можно выделить несколько стадий приспособления к этой ситуации [1].

Первая стадия — стадия шока, агрессии и отрицания. Члены семьи ищут «виновного» в происшедшем, обвиняя друг друга или врачей. Иногда агрессия обращается и на самого ребенка, мать испытывает к нему негативные чувства, видя, что он не такой, как другие дети. Постепенно в семье растет напряженность, ухудшается социально — психологический климат.

Вторую стадию условно называют фазой «скорби» — скорби по желанному здоровому ребенку, которого нет. Отношение к аномальному ребенку зачастую лишено непосредственности: родители начинают понимать, что они ответственны за него, но чувствуют себя беспомощными в вопросах воспитания, ухода за ребенком, обучения, ищут совета у специалистов.

Третья стадия — стадия адаптации. Родители принимают сложившуюся ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Показателями адаптации являются такие признаки, как уменьшение чувства печали, усиление интереса к окружающему миру, появление готовности активно решать проблемы с ориентацией в будущее. Конечно, говорить об адаптации можно лишь с большей долей условности: подавляющее большинство родителей живет в условиях постоянного психологического стресса большей или меньшей степени выраженности, поскольку по мере взросления ребенка появляются новые проблемы, которые необходимо решать. Но даже эта условная адаптация происходит не всегда.

Родители часто испытывают чувство неполноценности, ущербности, усугубляемое, к сожалению, отношением окружающих к ним и ребенку, которое может быть неблагоприятным. Даже если семьи не распадаются, в них нередко возникают проблемы межличностных отношений, конфликты по поводу воспитания ребенка, распределения обязанностей по уходу за ним. Неблагоприятный психологический статус родителей приводит к тому, что они не могут адекватно оценить возможности ребенка, неправильно его воспитывают.

Существуют различные классификации типов неправильного воспитания. Одна из классификаций выделяет следующие типы неправильного воспитания: 1. Гипопротекция (безнадзорность). 2. Доминирующая гиперпротекция (мелочный контроль). 3. Потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумира семьи»). 4. Эмоциональное отвержение. 5. Гиперопека и симбиоз. 6. Воспитание посредством нарочитого лишения любви. 7. Воспитание посредством вызова чув-

ства вины. Все эти типы воспитания, так или иначе, деформируют личность ребенка, затрудняют его дальнейшую социальную адаптацию [2; 3].

Развитие и воспитание ребенка с ОВР требует большой информированности родителей о заболевании, причинах болезни, последствиях и потенциальных возможностях как самого ребенка, так и родителей. Семье необходима социальная и психологическая помощь, которая должна осуществляться одновременно в нескольких направлениях. Выделим основные из них:

Первое — создание родительских клубов, обществ родителей детей с ограниченными возможностями. Здесь они могут расширить круг общения, узнать о жизни других семей с аналогичными проблемами, найти не жалость, а поддержку и понимание.

Второе — информационное обеспечение подобных семей, выпуск специализированных журналов, отдельных статей в уже зарекомендовавших себя медицинских или образовательных изданиях. Родителям нужны практические советы по уходу за детьми, объяснения и рекомендации специалистов по решению повседневных проблем, связанных с процессом воспитания ребенка, знакомство с опытом тех, кто смог преодолеть трудности и создать доброжелательные отношения в семье.

Третье — помощь в поиске источников поддержки семьи (материальной, социальной, медицинской, образовательной, духовной).

Четвертое — определение своего стиля «борьбы» как первого шага к пониманию своих скрытых резервов. Часто при этом помогает специалист. Возможны переоценка проблемы с целью уменьшения стресса, сравнение с жизнью других семей и нахождение каких-то преимуществ в своем положении, поиск поддержки у близких и друзей, консультации специалистов — врачей, социальных работников, дефектологов, юристов, психологов.

Пятое — психолого-педагогическая поддержка. Она должна быть строго дифференцированной. В процессе консультаций необходимо сообщать родителям, какие трудности могут возникнуть на разных этапах его жизни. Необходимо развивать у ребенка навыки самообслуживания, включать его в жизнедеятельность семьи, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом физической и интеллектуальной состоятельности. Еще одно очень важное направление психологической помощи касается проблемы восприятия физического дефекта ребенка родителями и окружающими людьми [4]. Часто родители концентрируют внимание именно на дефекте, поврежденном органе и стремятся все свои усилия направить на компенсацию или возможное лечение. При этом теряется целый пласт социальных отношений, который мог бы сыграть значительную роль в интеграции ребенка в общество. Родители должны расставить приоритеты в стратегии воспитания ребенка, либо погрузиться в борьбу с заболеванием, чтобы лишь потом, когда-нибудь в будущем, сын или дочь могли войти в общество, либо помогать ребенку уже сегодня жить в нем, развивать чувство собственного достоинства, мужество и терпение.

Литература

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2004. 265 с.
2. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. М., 1996. 287 с.
3. *Бакулина Е.* Работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями // Социальная работа. 2002. № 3. С. 37–39.
4. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004. 303 с.

РОЛЬ ОТЦА В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Ближайшим окружением ребенка является семья. Особое значение семьи, семейной микросреды для формирования развивающейся личности связано прежде всего с такими ее функциями, как эмоциональная, воспитательная, духовное общение. В процессе выполнения воспитательной функции родители удовлетворяют свою потребность в материнстве (отцовстве), реализуют себя в детях. Вместе с тем в ходе взаимодействия происходит социализация ребенка, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры. Ребенок идентифицирует себя с конкретными членами семьи, подражает им.

По данным многочисленных источников, число соматически и психически ослабленных детей за последние годы катастрофически возросло. Именно поэтому здоровье детей, в том числе и психологическое, сегодня называется в качестве одной из основополагающих ценностей образования. В связи с этим главной целью работы педагогов и психологов в ДОО является обеспечение условий психологического и физического здоровья детей.

Понятие психологического здоровья, по определению Всемирной организации здравоохранения, включает в себя благополучие в познавательной, эмоциональной сферах, развитии характера, формировании личности, нервно-психическом состоянии детей, поэтому необходимость психопрофилактики и психопросвещения как никогда целесообразно в наше время. Психологическое просвещение родителей не может ограничиваться лишь передачей общих сведений по детской психологии. Широко используются самые разнообразные формы: беседы, индивидуальные консультации, собрания, подбор и выставки психолого-педагогической литературы, рекомендации для родителей, проведение совместных мероприятий.

Как показывают социологические и психолого-педагогические исследования последних лет, роль отца в семейном воспитании претерпела значительные изменения в лучшую сторону. Современные папы глубже переживают интимность семейной жизни, чем отцы прошлых десятилетий, большинство из них достаточно устойчивы в эмоциональном отношении, Они умеют сгладить «острые углы» внутрисемейных отношений, уйти от ссоры. Но все эти замечательные качества могут и не проявляться, если их не ценят, не одобряют, не стимулируют главу семьи другие ее члены. И тогда мужчина как отец не реализует себя в полной мере.

К сожалению, есть семьи, где дети ощущают нехватку отцовской заботы, духовного общения с отцом. Папа занят на работе, возвращается поздно, а ребенок все ждет: вот скоро папа придет. И засыпает, так и не увидев отца. Проходят недели, месяцы, годы и возникает парадокс: хотя вся семья живет в одной квартире, под одной крышей, тем не менее отец и дети не знают друг друга.

Для нормального развития и стабильного эмоционального состояния детей необходимо как женское, так и мужское влияние. Мать воздействует на ребенка добротой, лаской. А вот формирование целеустремленности, настойчивости, ответственности, смелости — это забота отца. В старшем дошкольном возрасте у мальчиков возникает особая потребность во внимании со стороны отца. Возникает полороловая идентификация. Это потребность физического контакта, мужская линия поведения, подражание отцу. Наблюдая за взрослыми, маль-

чики безошибочно выбирают жесты, движения и манеры, присущие сильному полу. И в первую очередь копируют поведение своего папы. И если отец хочет, чтобы его ребенок вырос настоящим мужчиной, он должен проводить с ним больше времени, проявлять понимание, выражать доверие и уважение. Такие качества, как мужское достоинство, умение брать на себя ответственность, рыцарское отношение к женщине и многие другие черты, присущие настоящему мужчине, мальчику прививаются в процессе общения с папой.

В отличие от мальчиков дочь обычно не подражает отцу, но его одобрение придает ей уверенность в себе, воспитывает женское достоинство. Очень важно показывать дочери, что папа ценит ее мнение, интересуется ее делами, советуется с ней. Именно в семье, наблюдая роли отца и матери, дети получают представления о полноценных взаимоотношениях мужчины и женщины, об их родительских ролях, обязанностях, заботах, проблемах.

Главное, буквально с первых дней воспитывать и в себе и в ребенке потребность проводить как можно больше времени вместе. Вы строите дом из кубиков, возводите крепость из песка, чините сломавшуюся игрушку, гоняете по двору в футбольный мяч, читаете по очереди вслух. Во время этих игр, не отдавая себе отчета, вы внушаете своему ребенку ощущение уверенности в себе и защищенности. Переходный период проходит безболезненно в семьях, где у папы и ребенка дружеские отношения с раннего детства, ребенок уверен — отцу все интересно в его жизни.

Главной задачей при организации праздника «День Отца» в нашем детском саду стало сближение детей и родителей в совместной деятельности. Основная задача при проведении досуга — повышение роли отца в воспитании детей. Для проведения данного мероприятия был оформлен музыкальный зал детскими работами — портретами пап. Предварительно проведено анкетирование пап по вопросам воспитания детей, подготовлена памятка «Советы любящему папе», разучены стихи и песни, подготовлен игровой материал для конкурсов. Анализ отзывов родителей о проведении досуга позволили нам признать эту форму работы наиболее перспективной в области просвещения, повышения психологической культуры родителей.

Методическая разработка педагога-психолога Дмитриевой Г. Н. «Лучше папы друга нет» заняла второе место в районном конкурсе «Радуга социально-психологических идей» среди педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных учреждений района.

Дуванина А. В.

СЕМЕЙНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СПОРТЕ

В настоящее время в Российской Федерации отмечается небывалый рост спортивных семей. Эта тенденция требует расширения круга услуг, как родителям, так и детям со стороны спортивных психологов с целью обеспечить нормальное развитие и охрану психического и соматического здоровья спортсменов. Потребность в специальных программах по разрешению конфликтных ситуаций в семьях спортсменов, учитывающих особенности развития российского общества, чрезвычайно велика. Современные перемены в экономике, образовании, спорте и социальной сфере в России резко осложнили не только материальные условия жизни, но и духовную атмосферу семьи: возросла напря-

женность в общении родителей с детьми, заметно повысился уровень тревожности в семьях, увеличились претензии со стороны родителей к своим детям в условиях завышенных социальных требований, вследствие этого выросло количество конфликтов в семьях, а в семьях спортсменов все это усугубляется высоким эмоциональным и физическим напряжением.

Социальные условия, требующие таких программ, связаны с высокой распространенностью детско-юношеского спорта, а также общим ростом семей, в которых один или оба супруга или ребенок являются профессиональными спортсменами.

Многие исследования в семейной психологии (в работах Эйдемиллера и Юстицкиса и др.) рассматривают семью как систему, в которой все взаимосвязано и члены семьи имеют взаимное влияние друг на друга. Психология спортивной семьи, являясь смежной отраслью психологии семьи и спортивной психологии, имеет своей главной целью изучение особенностей связанных со спортом, разработку способов эффективного консультирования, изучение взаимосвязи между способом организаций взаимоотношений в семье и спортивной результативностью. Именно вышеперечисленные факторы обеспечивают актуальность нашего исследования ведь аспект психолого-педагогической работы с семьями спортсменов, его методология и техника в психологии и педагогике ранее не рассматривались.

Проблемная ситуация данного исследования спортивных семей в том, что на фоне повышенного внимания общественности к детско-юношескому спорту (в преддверии Олимпиады-2014 в Сочи и Чемпионата мира по футболу 2018) и стремлению к всеобщему оздоровлению нации происходит глобальный кризис института семьи (увеличение числа разводов, неполных семей, детей-отказников при живых родителях). В данной ситуации совершенно нерассмотренной остается тема психологической помощи и поддержки именно для семей спортсменов, обладающих определенными особенностями внутрисемейных взаимоотношений.

Гипотеза исследования предполагает, что выявленные психологические особенности взаимоотношений в семьях спортсменов позволят разработать новый подход к психологическому консультированию семей спортсменов с использованием аппаратного метода «Синхро-С». Гармонизация эмоциональных состояний членов семьи будет способствовать коррекции взаимоотношений в семье, что будет отражаться и на спортивных результатах спортсменов.

Объектом исследования влияние воздействия аппаратного метода на коррекцию эмоциональных состояний испытуемых и результативность спортивной деятельности.

Предмет исследования изменение поведенческих проявлений во взаимоотношениях членов семей спортсменов в процессе консультирования.

Целью исследования является разработка психологического консультирования семей спортсменов, позволяющего гармонизировать семейные отношения, что влияет на результативность спортивной деятельности как родителей, так и детей, а так же определение эффективности использования прибора «Синхро-С» (биоакустическая коррекция) при консультировании семей спортсменов. В исследовании будет принимать участие две группы семей. С первой группой будет проводиться консультационная работа, в сочетании с аппаратным воздействием «Синхро-С». Вторая группа семей будет контрольной и с ней работа ограничится классическим психологическим консультированием.

Задачами исследования является:

1. Выявление психолого-педагогических особенностей семей спортсменов (уровня семейной тревоги, распределение ролей в спортивных семьях, оценка удовлетворенности браком, и распределения ценностных ориентаций).

2. Коррекция психоэмоционального состояния спортсменов при помощи аппарата «Синхро-С», работающего на основе биологической обратной связи (совместно с институтом физиологий им. И. П. Павлова).

3. На основе полученных результатов — составление схемы и программы психологического консультирования семей спортсменов. И внедрение ее в практику на базе психолого-социальной службы сопровождения ГОУШИ № 357 «Олимпийские Надежды» г. Санкт-Петербурга.

4. Выявление взаимосвязи спортивной успешности и консультационного процесса.

Методы исследования:

а) опрос;

б) наблюдение;

в) тестирование;

г) эксперимент с использованием аппарата биологической обратной связи «Синхро-С». Данный аппарат разработан специалистами Института физиологии имени И. П. Павлова, и позволяет регулировать звуковой образ работы головного мозга спортсмена, осуществлять влияние на эмоциональное состояние, снимая при этом различные «психологические зажимы». При использовании метода биоакустической коррекции испытуемый оказывается в условиях самоподкрепления, где подкрепляющим фактором является комфортный акустический образ ЭЭГ;

д) консультирование семей спортсменов.

Пилотажное исследование 10 спортивных семей показало, что основными трудностями, приводящими к конфликтам являются:

1. Частые командировки (спортивные сборы) — частые расставания супругов на длительное время,

2. Проявление лидерских качеств обоих партнеров, мешающих найти взаимопонимание.

3. Проявление демонстративных черт характера в решении бытовых вопросов.

4. Перепады самооценки, зависящие от внесемейных обстоятельств.

5. Неумение выразить собственные эмоции, чувства и мнения в семейном общении.

6. Тенденция деструктивно решать конфликтные ситуации в семейном общении.

7. Повышенная экспрессивность эмоциональных проявлений.

Этапы работы

1 этап — опрос с целью выявления особенностей спортивных семей и основных проблем, приводящих к конфликтам специфичных для них.

2 этап — состоит в модуляции взаимоотношений через обратную психологическую связь, выражающуюся в звуковых, визуальных, тактильных формах, что позволяет спортсменам отразить особенности проявления своего поведения в общении при помощи аппаратной коррекции эмоционального состояния спортсменов посредством «Синхро-С» (проговаривают конфликтную ситуацию, слушая звук работы мозга).

Прослушивание испытуемыми в реальном времени звукового образа собственной ЭЭГ позволяет изменить сенсорную, моторную и психическую асимметрию в процессе выполнения задания. После каждого сеанса проводилась оценка

особенностей использования прибора биоакустической коррекции (субъективная оценка звука, отношение к методу) и психических состояний испытуемых, которая включала в себя оценку: самочувствия, активности, настроения, напряжения, тревожности, уверенности, эмоционального возбуждения.

3 этап — происходит модерация конфликта (слушание сторон, прояснение требований, рассмотрение альтернатив выхода из конфликта, совместное принятие решения).

4 этап — подведение итогов, рекомендации по дальнейшему бесконфликтному взаимодействию в семье.

Полученные данные позволяют сделать некоторые предположения относительно механизмов саморегуляции функционального состояния ЦНС спортсменов в условиях биоакустической коррекции.

Результаты пилотажного исследования

В спортивных семьях наблюдается более высокий уровень семейной тревоги и удовлетворенности браком, чем в полуспортивных, мы предполагаем, что, несмотря на все трудности таких семей (частые командировки, высокую эмоциональность профессиональной деятельности), существуют факторы, поддерживающие постоянный интерес супругов друг к другу (схожие интересы (спорт), внешняя привлекательность и т. д.).

Счастливая семейная жизнь для спортивных семей более ценна чем, для полуспортивных.

Дудина С. Ю.

ТИПЫ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РОССИЙСКОЙ РАСШИРЕННОЙ СЕМЬЕ

На сегодняшний день в практике современной семейной психологии возникла потребность изучения особенностей семей, в которых присутствует и активно участвует в жизнедеятельности семьи третье поколение. Это связано с тем, что в современной ситуации развития общества молодая семья вследствие необеспеченности жилой площадью и высокой занятостью на работе, построением собственной карьеры вынуждена проживать совместно с бабушками и дедушками (прародителями) и перекладывать часть функций по уходу и воспитанию собственных детей. В нашем исследовании была затронута проблема характеристик взаимодействия в расширенной семье.

Цель работы — выявить специфику межпоколенного взаимодействия в расширенной семье.

Для поставленных задач использовались следующие методы: опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ); методика «Родителей оценивают дети» (РОД), методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР).

Результаты исследования подвергались качественной и количественной обработке с помощью стандартизированного компьютеризированного пакета программ SPSS 11.5.

Исследование проводилось на выборке общим объемом 360 человек, которую составили школьники, обучающиеся в старших классах школы-гимназии № 15 г. Костромы (средний возраст 16 лет), их родители и прародители.

На первом этапе исследования применялись следующие методики: опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), методика «Ро-

дителей оценивают дети» (РОД), методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР).

На втором этапе проводилась статистическая обработка с помощью корреляционного, регрессионного, факторного анализов и критерия Манна-Уитни для выявления значимых различий. Перед этим полученные данные были проверены на нормальность распределения частот.

Результаты, полученные в ходе обработки данных опросника И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок», позволили проанализировать характер межпоколенных отношений в расширенных семьях. В результате факторизации данных нами были получены 5 групп объединенных переменных, дающие представление о возможных вариантах взаимодействия трех поколений в семье.

Первый тип взаимодействия был условно назван «конструктивная близость с родителями при благоприятных отношениях с прародителями». Для данного типа взаимодействия характерна эмоциональная близость ребенка с матерью, проявляющаяся в желании подростка делиться своим внутренним миром, своими переживаниями с ней и готовностью матери в свою очередь воспринимать и адекватно реагировать на проявления чувств подростка. При этом поведение матери ребенок воспринимает как принимающее, он знает, что его ценят и любят такого, какой он есть. Он считает себя полноправным членом семьи, его права уважают, считаются с его точкой зрения. Одновременно с этим родители считают себя достаточно требовательными, и возлагают определенную долю ответственности на ребенка за его собственные действия и решения. При этом отношения с прародителями также носят благоприятный характер. Особенно прослеживается участие деда в воспитании ребенка. Сотрудничество с внуком, эмоциональные и в тоже время уважительные отношения являются благоприятным условием для гармоничного развития личности подростка.

Второй тип — «Мужское доминирование» — характеризуется преобладанием взаимодействия ребенка с членами семьи мужского пола. Отец и дед принимают активное участие в жизни подростка, отец уверен в своих воспитательных возможностях, он последователен в своих действиях, ребенка он воспринимает как полноправного партнера, дед в свою очередь берет на себя контролирующую функцию, но испытывает некоторую степень тревоги в связи с возложенными на него обязанностями.

В третьем типе взаимодействия — «Партнерские отношения с отцом при минимализации отношений с матерью» — прослеживается скрытый конфликт. При развитых партнерских отношениях подростка с отцом, они не имеют согласия в определенных жизненных ситуациях, их взгляды и представления о жизни расходятся. При этом наблюдается высокий уровень тревожности у матери, она обеспокоена сложившейся семейной ситуацией.

При четвертом типе взаимодействия — «Эффективная близость с прародителями при благоприятствовании родителей» — подросток эффективно взаимодействует с прародителями. Как бабушка, так и дедушка стремятся к общению с внуком, активно участвуют в его жизни, выполняют социализирующую функцию. Отношения с ними у подростка теплые и доверительные. Родители также играют важную роль в жизни ребенка: отец выполняет контролирующую функцию, мать способствует развитию ребенка.

Пятый тип «Либерализм в отношениях с родителями при минимализме отношений с прародителями» характеризуется большой степенью противоречивости и нестабильности во взаимоотношениях членов семьи. Роль прародителей минимизируется, а родители в свою очередь планомерно стремятся привить

подростку самостоятельность, в связи, с чем стараются не вмешиваться в дела ребенка, избегают применения строгих мер по отношению к нему, не принуждают его к чему-либо. Такой тип взаимодействия может способствовать преждевременной автономизации подростка.

На основании полученных результатов можно говорить о сложных и разноплановых взаимоотношениях в расширенных семьях.

Иванова Ю. Ю.

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ

В эпоху быстрых перемен, технического прогресса, многократно ускорившего ритм жизни, многие семейные традиции ушли в прошлое. Люди стремятся к чему-то новому, пытаются избавиться от устоев, как от чего-то ненужного, потерявшего смысл... Однако специалисты в области семейной психологии и психотерапии отводят традициям особое место в структуре семейных отношений и определяют их как «повторяющиеся понятные окружающим совместные действия, обряды, ритуалы, передающиеся из поколения в поколение» (Завьялов В. Ю.).

Анализ психологической литературы и опрос семей, обратившихся за помощью в Центр реабилитации Всеволожского района, показал, что можно выделить несколько функций, которые выполняют традиции в современной семье. И от того, насколько эффективно выполняется эти функции, напрямую зависит семейное благополучие.

Во-первых, чувство защищенности и безопасности, приобретаемое в кругу семьи, позволяет человеку расслабиться и восстановить силы. Сегодня, когда количество стрессоров увеличивается, это особенно актуально. Людям необходима система сохранения душевного равновесия. Эту функцию семейных традиций можно назвать релаксационной или гармонизирующей. В семьях с устойчивыми фамильными традициями все члены стремятся по любому поводу собраться вокруг домашнего очага, поговорить о чем-то существенном и не очень, поделиться новостями, обсудить предстоящие семейные события, принять важные решения, поддержать друг друга. Ни с чем нельзя сравнить семейную поддержку, опыт прошлых поколений, беседы «за кухонным столом». Это своеобразная особенность русской психотерапии. Семейные обеды роднили всех представителей рода, сближали старшее и младшее поколение. Важный семейный ритуал, который сейчас, к сожалению, практически забыт — совместное приготовление пищи. Он позволяет как взрослым членам семьи, так и детям, уделить время друг другу, обсудить важные события, проявить заботу. Например, «русские пельмени» — тоже семейная традиция. Сейчас мы этим блюдом наслаждаемся наспех, покупая в магазине, а раньше лепили долго, всей семьей, за общим столом. При этом разговаривали, варили и ели с удовольствием и благодарностью к участникам этого кулинарного процесса.

Во-вторых, традиции позволяют сделать семью сплоченной. Сплоченная семья обеспечивает поддержку человеку, умножает его психологические ресурсы. Приятные и понятные традиционные действия позволяют ощутить каждому члену семьи заботу, сопереживание, радость от совместных успехов, «чувство локтя», личную и коллективную ответственность.

Важно сказать и о следующей функции семейных традиций — регулирующей или организующей. Каждой семье, как особой малой группе, необходимы опре-

деленные правила взаимодействия ее членов (Куницына В. Н.). Хорошо, если эти правила (порядок) закреплены семейной традицией, регулирующей коллективные решения. Например, традиционное распределение ролей на «мужские» и «женские» помогает сохранить структуру семьи, снижает количество конфликтов.

В-четвертых, семейные традиции сохраняют информацию о семье и роде. Как выглядели предки, какие носили имена, где жили, какой имели характер? Семья — хранитель персональной информации: письма, фотографии, вещи, дипломы и т. д. — полные достоверные сведения о человеке есть только в семейных архивах. В отделах кадров, ФСБ и прочих структурах содержится информация лишь о его деяниях, а близкие люди знают индивидуальные черты его личности.

В-пятых, традиции позволяют всем членам семьи проявлять и совершенствовать свои творческие способности. Продумывая празднования семейных торжеств, совместного отдыха или домашней работы, все члены семьи могут творчески себя реализовать.

И, наконец, самые необходимые функции семейных традиций — обучающая и воспитательная. Традиции осуществляют связь поколений. Внедряя их в быт семьи, родители «ненавязчиво» передают своим детям вечные человеческие ценности — доброту, заботу о физическом и душевном здоровье, о близких людях, трудолюбие, честность, творчество, оптимизм — все, что понадобится для их дальнейшей счастливой жизни. Таким образом реализуется знаменитый принцип единства сознания и деятельности, провозглашенный Л. С. Рубинштейном еще в середине прошлого века.

Однако для того, чтобы традиции современной семьи выполняли эти функции, родителям стоит проанализировать, чему учат ритуалы, которые приняты и исполняются в их семьях в настоящее время. К сожалению, почти все семейные традиции сильно видоизменились, смешались с традициями других культур и требованиями современной социальной и политической ситуации. Этот процесс повлек за собой негативные последствия. Например, появление традиций, разрушающих целостность и здоровье семьи — раздельный отдых, вредные привычки, посещение ресторанов быстрого питания или принятие пищи перед телевизором. А создательные традиции бабушек и дедушек если и исполняются, то автоматически, по упрощенному алгоритму, без эмоциональной включенности в процесс. Смысл этих «механических» действий не обсуждается с детьми, общение в семье сокращается, нарушение эмоциональной связи приводит к повышению тревожности у детей. А дети, не понимая сути происходящего, не хотят воспроизводить эти ритуальные действия. Иногда современные родители, стремятся прививать детям традиции, которые не исполняют сами, демонстрируя противоположное поведение, забывая, что ребенок, обучается тому, что видит. Теоретические нравоучения не только неэффективны, но и отрицательно сказываются на детско-родительских отношениях. Когда такая система воспитания дает сбой, родители обращаются за помощью к специалисту.

Как уже говорилось в начале, традиции — важная часть семейных отношений, и ее значимость невозможно переоценить. То, что семья делает изо дня в день, и составляет основу ее жизни. Традиции необходимы и полезны, если они тщательно продуманы и выполняют ряд вышеописанных функций: гармонизирующую, организующую, сохраняющую, творческую, обучающую и воспитательную. Традиции — естественный и очень мощный механизм передачи информации и обучения жизненным стратегиям. В настоящее время он незаменим, как самый экономичный способ воспитания счастливого человека.

Человек — единственный среди живых существ наделен свободой выбора. Он обладает сознанием и творческой мыслью и волен воплощать задуманное в жизнь. Однако, заменяя полезные ритуалы своих прадедов модными семейными увлечениями, он теряет отобранные на протяжении веков эффективные способы воспитания и передачи важнейшей информации будущему поколению.

Кирьянов В. М., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В.

БЛИЖАЙШИЕ И ОТДАЛЕННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ И НЕВНИМАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ

Различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения и невнимательного отношения к детям.

К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения, а также рвота, головные боли, потеря сознания, кровоизлияние в глазные яблоки, характерные для синдрома сотрясения, развивающегося у маленьких детей, которых сильно трясут. К ближайшим последствиям относятся также острые психические нарушения в ответ на любой вид насилия. Эти реакции могут проявляться в виде ответной агрессии, возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия. Однако в обоих случаях ребенок охвачен острейшим переживанием страха, тревоги и гнева. У детей старшего возраста возможно развитие тяжелой депрессии с чувством собственной ущербности, неполноценности.

Среди отдаленных последствий жестокого обращения с детьми выделяются нарушения, физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия.

У большинства детей, живущий в семьях, в которых применяются тяжелые физические наказания, эмоциональное или другие виды насилия, имеются признаки задержки физического и нервно-психического развития. Дети, подвергшиеся жестокому обращению, часто отстают в росте, массе, или в том и другом от своих сверстников. Они позже начинают ходить, говорить, реже смеются, они значительно хуже успевают в школе, чем их одноклассники. У таких детей часто наблюдаются «дурные привычки»: сосание пальцев, кусание ногтей, раскачивание, занятие онанизмом.

Следствием жестокого обращения могут быть различные заболевания. Например, при физическом насилии могут быть повреждения частей тела и внутренних органов различной степени тяжести, переломы костей и др. При сексуальном насилии могут возникнуть заболевания, передающиеся половым путем: инфекционно-воспалительные заболевания гениталий, сифилис, гонорея, СПИД, острые и хронические инфекции мочеполовых путей, травмы, кровотечения из половых органов и прямой кишки, разрывы прямой кишки и влагалища, выпадение прямой кишки.

Независимо от вида и характера насилия у детей могут наблюдаться различные заболевания, которые относятся к психосоматическим: ожирение или, наоборот, резкая потеря веса, что обусловлено нарушениями аппетита. При эмоциональном (психическом) насилии нередко бывают кожные сыпи, аллергическая патология, язва желудка, при сексуальном насилии — необъяснимые (если ни-

каких заболеваний органов брюшной полости и малого таза не обнаруживается боли внизу живота. Часто у детей развиваются такие нервно-психические заболевания, как тики, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), некоторые дети повторно поступают в отделения неотложной помощи по поводу случайных травм, отравлений.

Дети, пострадавшие от насилия, имеют определенные психические особенности.

Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения и пренебрежительного отношения, пережили психическую травму, в результате чего они развиваются дальше с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь.

Дети, подвергшиеся различного рода насилию, сами испытывают гнев, который чаще всего изливают на более слабых: младших по возрасту детей, на животных. Часто их агрессивность проявляется в игре, порой вспышки их гнева не имеют видимой причины.

Некоторые из них, напротив, чрезмерно пассивны, не могут себя защитить. И в том, и в другом случае нарушается контакт, общение со сверстниками. У заброшенных, эмоционально депривированных детей стремление любым путем привлечь к себе внимание иногда проявляется в виде вызывающего, эксцентричного поведения.

Дети, пережившие сексуальное насилие, приобретают несвойственные возрасту познания о сексуальных взаимоотношениях, что проявляется в их поведении, в играх с другими детьми или с игрушками. Даже маленькие, не достигшие школьного возраста дети, пострадавшие от сексуального насилия, впоследствии сами могут стать инициаторами развратных действий и втягивать в них большое число участников.

Наиболее универсальной и тяжелой реакцией на любое, а не только сексуальное насилие, является низкая самооценка, которая способствует сохранению и закреплению психологических нарушений, связанных с насилием. Личность с низкой самооценкой переживает чувство вины, стыда. Для нее характерны постоянная убежденность в собственной неполноценности, в том, что «ты хуже всех». Вследствие этого ребенку трудно добиться уважения окружающих, успеха, общение его со сверстниками затруднено.

Чувствуя себя несчастными, обездоленными, приспособляясь к ненормальным условиям существования, пытаясь найти выход из создавшегося положения, они и сами могут стать шантажистами. Это, в частности, относится к сексуальному насилию, когда в обмен на обещание хранить секрет и не ломать привычной семейной жизни, дети вымогают у взрослых семейников деньги, сладости, подарки.

Среди этих детей, даже во взрослом состоянии, отмечается высокая частота депрессий. Это проявляется в приступах беспокойства, безотчетной тоски, чувство одиночества, в нарушениях сна. В старшем возрасте, у подростков, могут наблюдаться попытки покончить с собой или завершенные самоубийства.

Дети, пережившие любой вид насилия, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе и др. Решение своих проблем дети — жертвы насилия часто находят в криминальной, асоциальной среде, а это часто сопряжено с формированием у них пристрастия к алкоголю, наркотикам, они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия.

Ребенок, явившийся жертвой жестокого обращения, не усваивает норм социально-положительных отношений в общении с людьми, не может в дальнейшем должным образом приспособиться к жизни, создать семью, жестоко относиться к своим детям, легко решается на применение насилия к другим людям, доведенный до крайней степени унижения превращается из жертвы в преступника. Исследования Ю. М. Антоняна показали, что подавляющее большинство преступников — это в прошлом подростки, отвергнутые семьей. Если дети не имеют возможности избежать насилия внутри семьи, они развивают свои формы сопротивления.

Насилие всегда наносит непоправимый вред ребенку, проявляющийся в виде различных заболеваний, нарушениях психического развития ребенка, социальной дезадаптации. Любой вид насилия формирует у детей и у подростков такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их малопривлекательными и даже опасными для общества.

Непоправимый вред, который наносит ребенку насилие, вызывает необходимость принятия мер социальной профилактики.

Кукулите Т. Г.

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ХАРАКТЕР СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Разработками в области психологии семьи и брака занимались И. Б. Шкопоров, А. Ю. Тавит, А. Г. Волков, А. Н. Волкова, А. А. Агустиновичюте, Т. В. Галкина, Д. В. Ольшанский, Р. Л. Кричевский, Д. Кутсар, Э. Тийт, Я. Л. Коломинский, Ю. Н. Олейник, В. А. Терехин и др. Ряд разногласий относительно критериев успешности-неуспешности брака с точки зрения психологов, позволяет сделать вывод о том, что современная картина процессов, происходящих в семье, и влияющих на удовлетворенность супругов браком, нуждается в более пристальном рассмотрении.

Проводимые в этом направлении исследования в основном касались изучения отдельных сторон качества брака: стабильности и устойчивости брака, совместимости супругов, роли семьи в обществе и т. д. Лишь немногие авторы обращались к проблеме исследования семейных отношений с точки зрения качества брака, удовлетворенности супругов семейными отношениями.

В психологической науке существует следующая интерпретация понятия удовлетворенности браком. Обобщая ряд работ, Ю. Е. Алешина обозначает удовлетворенность браком как характеристику «субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений». Семья при этом рассматривается с точки зрения ее собственных динамических изменений, аналогичным процессам в малой группе. Часто употребляемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов» и др.

Факторы, характеризующие внутрисемейную ситуацию, получены при сравнении, с одной стороны, состоящих в браке, а с другой стороны, разведенных супругов, то есть с использованием параметра стабильности брака. Авторы не всегда разделяют понятия «удовлетворенность браком» и «стабильность брака» в своих работах.

Первым, самым общим, является уровень устойчивости брака, т. е. юридическая сохранность брака (отсутствие развода). Вторым уровнем является уровень «приспособляемости в браке», «адаптированности супругов»; здесь наблюдается не только отсутствие развода или предразводной ситуации, но и общность супружеской пары по таким характеристикам, как разделение домашнего труда, воспитание детей и т. д. Третий уровень является наиболее глубоким. Это уровень «успеха» или «успешности» брака, который характеризуется совпадением ценностных ориентаций супругов.

В. А. Сысенко впервые разделяет понятия «устойчивость брака» и «стабильность брака». Устойчивость брака автор рассматривает как «устойчивость системы взаимодействия между супругами, эффективность и результативность их совместной деятельности, направленной на достижение как взаимных, так индивидуальных целей супругов».

Существенно расширяет данное понятие В. В. Бойко. Устойчивость брака, по его мнению, имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона прочности брака зависит от вероятности его распада, которая может быть выражена соотношением количества браков и разводов, зарегистрированных в данном регионе за определенный промежуток времени. Субъективная сторона характеристики брака включает в себя удовлетворенность супружескими отношениями, установку супругов на сохранение семьи. Показателями субъективной стороны устойчивости брака, по мнению В. В. Бойко, может служить оценка его прочности, которую дают сами супруги.

В работах других авторов центральное место занимает термин «неудовлетворенность браком». В частности, Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис в совместной работе утверждают, что характер травмирующего влияния неудовлетворенности в значительной мере зависит от степени осознанности данного состояния. Они выделяют два вида неудовлетворенности брачными отношениями: осознанная и плохо осознаваемая неудовлетворенность. В случае осознанной неудовлетворенности обычно наблюдается открытое признание супругом того, что семейные отношения его не удовлетворяют («Наша семейная жизнь одинаково плоха и днем, и ночью», «Мне очень не повезло с семьей», «Мы ошиблись, нам не бывает хорошо друг с другом»). Как правило, упоминается какое-то весьма важное и психологически объяснимое обстоятельство, мешающее немедленно разойтись (чаще всего — дети или жилищно-бытовые трудности, которые возникнут при разводе). Осознанная неудовлетворенность нередко сопровождается конфликтом между супругами: к констатации неудовлетворенности присоединяются выраженные агрессивные ноты, прямые указания на то, что причиной ее является супруг.

Иначе проявляется плохо осознаваемая («тлеющая») неудовлетворенность. Супругом выражается относительная неудовлетворенность семейной жизнью: «Живем нормально», «Не хуже, чем другие люди».

Неудовлетворенность же выявляется косвенным путем.

Во-первых, через выражение чувств и состояний, граничащих с прямой неудовлетворенностью: монотонность, скука, бесцветность жизни, отсутствие радости, ностальгические воспоминания о времени до брака. Основным мотивом поведения в семье выступает необходимость: «Делаешь то, что нужно», «Живешь так, как нужно».

Во-вторых, неудовлетворенность проявляется в многочисленных жалобах на различные частные стороны семейной жизни. В ходе опроса супругов нередко оказывается, что, несмотря на удовлетворенность жизнью семьи в целом, они

недовольны по отдельности всеми сторонами жизни, о которых спрашивает обследующий их врач или психолог: жильем, здоровьем, успеваемостью и поведением детей, проведением свободного времени и т. д.

В-третьих, «тлеющая неудовлетворенность» проявляется в ряде специфических феноменов, наблюдаемых в жизни такой семьи. Прежде всего, это явление, которое уместно было бы назвать феноменом «капли дегтя». Речь идет о какой-то, в большинстве случаев объективно второстепенной проблеме, которая в данной семье разрастается до таких размеров, что способна серьезно снизить удовлетворенность супругов семейными взаимоотношениями.

В психологической науке так же существует мнение, что супружеская неудовлетворенность является следствием неудовлетворенности потребностей, среди которых:

- «неудовлетворенность сексуальных потребностей одного или обоих супругов»;
- неудовлетворенность «потребности в ценности и значимости своего «я» (нарушение чувства собственного достоинства со стороны партнера, его пренебрежительное отношение, обиды, оскорбления, критика);
- «неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях» (отчуждение супругов, эмоциональная холодность);
- финансовые разногласия супругов (вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого партнера в ее материальное обеспечение);
- неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, потребности в сотрудничестве, связанной с разделением обязанностей в семье;
- различные потребности в проведении отдыха и досуга.

Проведенный анализ литературных источников показывает, что еще недостаточно разработаны вопросы, имеющие непосредственное отношение к качеству брака, как, впрочем, недостаточно разработано и само понятие качества брака. Проводимые в этом направлении исследования в основном касались изучения отдельных сторон качества брака: стабильности и устойчивости брака, совместимости супругов, роли семьи в обществе и т. д. Лишь немногие авторы обращались к проблеме исследования семейных отношений с точки зрения качества брака, удовлетворенности супругов семейными отношениями. Исследуя различные подходы к интерпретации понятия «удовлетворенность браком», обнаружено, что в психологической науке нет единой концепции понятийного аппарата семейной психологии, а так же, подошли к тому, что существуют некоторые факторы, влияющие на удовлетворенность супругами браком.

Но, несмотря на то, что в современной науке накоплен обширный материал по различным факторам, влияющим на успешность брачного союза, осталась за кадром проблема влияния индивидуально-психологических детерминант супругов на удовлетворенность браком.

Одни психологи полагают, что индивидуально-психологические детерминанты помогают супругам налаживать эффективное взаимодействие.

Другие же, наоборот, проявляют интерес к индивидуально-психологическим детерминантам, как к средству повышения личной и семейной эффективности в браке с точки зрения возможной манипуляции другим супругом. Третьи полагают, что индивидуально-психологические детерминанты вообще не имеют отношения к качеству семейных взаимоотношений и удовлетворенности браком.

Основываясь на анализе результатов исследований по обобщению и классификации факторов, влияющих на качество семейно-брачных взаимоотношений, представленных в психологической литературе и исходя из положения, что

критичность (или недовольство) присуще в большей степени интеллектуально развитым людям, можно предположить, что степень удовлетворенности/неудовлетворенности супругов браком определяется личностными характеристиками, такими, как типы отношения к окружающим, самооценка и взаимооценка, уровнем их интеллектуального развития. Теоретическое значение этой проблемы очевидно, и поэтому возникает необходимость эмпирической проверки.

Месникович С. А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОМ ПРАЗДНИКЕ

Феномен праздника активно исследуется в различных областях гуманитарного знания — культурологи, этнологии, философии, лингвистике, социологии. Специфика социально-психологического исследования состоит в рассмотрении праздника как коллективного эмоционального переживания, включающего духовно-нравственную составляющую, выраженную устремленностью к идеалу. Она включает также изучение психологического значения символической коммуникации, праздничного ритуала, роли праздника в формировании различных видов идентичности, анализ социально-психологических функций праздника, определение действий человека при подготовке к празднику и праздновании как особого вида деятельности (Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М., 2003).

Особую роль в усвоении личностью праздничной культуры играют семейные праздники. Они представляют собой элемент семейных правил, включенный в систему взаимоотношений членов семьи, являющийся показателем стандартов взаимодействия и семейной идеологии. Значимость приобщает психологическое изучение представлений о семейном празднике у представителей различных социальных групп.

В контексте реализации названной проблемы мы осуществили попытку исследования представлений о семейном празднике у десятиклассников одной из школ Первомайского района города Минска, их родителей, а также студентов педагогического вуза. Результаты свободных описаний респондентов подверглись процедуре контент-анализа с последующим присвоением частотности.

Согласно полученным данным, у родителей семейный праздник более всего ассоциируется с хорошим настроением, счастьем, совместной подготовкой к празднику, радостными хлопотами, общением с близкими. Все описания этой выборки испытуемых характеризуются безусловным положительным фоном. А вот ответы старшеклассников и студентов мы разделили на две группы. В первую группу вошли следующие категории: счастье, любовь родственников, радость, пироги, праздничные роли, забота близких, конкурсы, веселье, теплая обстановка и т. д. К данной группе мы причислили ответы, характеризующиеся позитивной эмоциональной окраской. Сюда же отнесено следующее описание старшеклассницы: «Вспоминаю, как во время семейного праздника мы всей семьей съездили в магазин и купили очень дорогую люстру. Приехав домой, тут же принялись ее устанавливать. У нас было очень хорошее настроение, мы шутили, радовались. Но так случилось, что прикрепленная к потолку люстра упала и разбилась... Это был случай, когда никто не отчаивался, никого не винил, не ругал. Мы все вместе сделали уборку, подвесили старую люстру и продолжили празднование. Семейный праздник — это здорово!»

Ко второй группе причислены ответы, в которых семейный праздник ассоциируется с негативными эмоциями и вспоминается как (в порядке убывания): обязательство, скука, грусть, раздражение по поводу замечаний взрослых за столом, смущение, желание завершения застолья. Пример из анкеты: «Съезжаются к нам родственники. За столом много едят и выпивают, рассказывают о своих проблемах и болезнях. Много раз вспоминают одно и то же из собственной молодости, либо громко смеются из-за пустяков, либо на что-то жалуются. Сижу и жду, когда же они уедут, и я останусь, наконец, с самыми близкими мне людьми».

Полученные данные демонстрируют тот факт, что именно праздник с особой остротой обнажает и те проблемы, которые есть во взаимоотношениях членов семьи, и те сильные стороны, на которых держится семейный уклад.

В ходе исследования выявлены значимые различия (критерий — угловое преобразование Фишера) в описании собственной роли на семейной празднике в выборке родителей и выборке старшеклассников и студентов. (Старшеклассников и студентов мы объединили в одну группу, так как статистически значимых различий между этими выборками не обнаружено).

Родители позиционируют себя на семейном празднике в следующей роли (в порядке убывания): организатор, генератор идей, вдохновитель, участник, помощник. Наибольшую частотность получили следующие категории, обозначающие конкретные действия: покупаю продукты, готовлю еду, приобретаю подарки, распределяю работу между членами семьи.

Старшеклассники и студенты чаще всего указывают на следующие роли и действия (в порядке убывания): главный помощник, потребитель пищи, разносчик еды, затейник; убираю квартиру, прихожу кушать, сервирую стол, готовлю подарки, украшаю дом, развлекаю гостей.

Таким образом, учет представлений о семейном празднике будет способствовать эффективной организации семейного взаимодействия. Полученные данные могут быть использованы как для оптимизации семейного досуга, так и для построения адекватной воспитательной работы педагогов и родителей со старшеклассниками и студентами в различных сферах деятельности.

Москаленко Г. В., Парфенов Ю. А., Кирьянов В. М.

ОСНОВНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ НАД ДЕТЬМИ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

В последние десятилетия разрушился миф о том, что дети — это единственный привилегированный класс в нашем обществе, охраняемый и оберегаемый государством и обществом. Следствием этого убеждения стало распространение представления о том, что случаи жестокого обращения с детьми в нашей стране встречаются редко и связаны с психическим заболеванием или алкоголизмом родителей, их нравственной неразвитостью или моральной дефектностью, а не с тем зависимым от взрослых положением в обществе, которое дети занимали ранее и занимают в настоящее время.

Проблема насилия над детьми до недавнего времени была закрыта для обсуждения. Только сейчас мы начинаем осознавать масштабы и серьезность этой проблемы. Ребенок может столкнуться с насильственными действиями в любое время и в любой ситуации: в школе, на отдыхе, в общественном месте.

Исключением не является и семья, не смотря на то, что данный социальный институт призван обеспечивать безопасность, которая является необходимым фактором для нормального развития ребенка.

Большинство исследователей, занимающихся проблемой насилия и жестокого обращения с ребенком, считают, что начало современного научного представления о данной проблеме было положено в 1961 г., когда на ежегодном собрании Американской академии педиатрии Н. Кемпе провел всесторонний анализ синдрома избитого ребенка. В следующем году этот доклад был опубликован в JAMA. Ученый подробно представил педиатрические, психиатрические, рентгенологические и юридические аспекты проблемы и впервые привел сводные статистические данные о распространении насилия над детьми в США.

Когда говорят о насилии по отношению к детям, часто употребляют термин «жестокое обращение с детьми» (от англ. *abuse* — насилие, злоупотребление *meltriment* — плохой, недостаточный уход).

Жестокое обращение с детьми — это «умышленное или неосторожное обращение или действия со стороны родителей / лиц, их заменяющих или других людей, которые привели к травмам, нарушению в развитии, смерти ребенка, либо угрожают правам и благополучию ребенка».

Насилие трактуется как «физическое, психическое, социальное воздействие на человека со стороны другого человека, семьи, группы или государства, вынуждающим его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающую его физическому или психическому здоровью и целостности».

В России нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение»; существует большое количество других понятий, используемых при описании одной и той же проблемы: злоупотребление, принуждение, эксплуатация, синдром опасного обращения с детьми, управление и манипуляция их поведением. Имеется много ошибочных представлений, когда люди испытывают насилие, и не считают это насилием, потому, что воспринимают силу как норму. В большинстве случаев люди склонны относить к насилию лишь незначительную часть случаев, которые наносят ущерб здоровью человека, т. е. попадают под действие уголовного кодекса. Факты насилия по отношению к детям, совершенные маньяками — преступниками, становятся достоянием гласности и потрясают воображение общественности. Но такие случаи, когда насилие совершает посторонний и незнакомый ребенку человек, составляют лишь небольшой процент преступлений. Большая часть насильственных действий совершается членами семьи и близкими родственниками детей: родителями, старшими братьями или сестрами, дядями и тетями.

Насилие может иметь вид физического, эмоционального и вербального, психического и сексуального принуждения, приводя к социальной дезадаптации детей.

1. Физическое насилие — преднамеренное или неосторожное нанесение травм ребенку, которое вызывает нарушение физического или психического здоровья или отставание в развитии.

2. Эмоциональное насилие — длительное, периодическое или постоянное воздействие родителей или других взрослых на ребенка, приводящие к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушению психического развития.

3. Сексуальное насилие — вовлечение ребенка в действие с сексуальной окраской, с целью получения взрослыми сексуального удовлетворения или материальной выгоды.

4. Пренебрежение нуждами ребенка — неспособность родителей или лиц их заменяющих удовлетворять основных нужд и потребностей ребенка: в пище, одежде, жилье, медицинской помощи, воспитании, образовании и т. д.

Насилие негативно сказывается на здоровье детей, что следует учитывать при их медико-психологическом сопровождении

Омельченко Л. Н.

ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

Прогрессивная динамика современной молодой семьи связана с социально-психологическими факторами: изменением социальных стереотипов, рационализацией общества, специализацией деятельности социальных институтов, повышением образовательного уровня молодежи, особенностями индивидуальной психики молодых супругов, модификацией социально-психологического статуса семьи, перестройкой репродуктивных установок и т. п. Они порождают конфликты, разрушающие психологический климат семьи. Поэтому проблема формирования готовности молодых супругов к конструктивному решению конфликтов актуальна.

Анализ научной литературы, экспериментальное исследование позволили выделить ряд показателей готовности молодых супругов к браку: физический, психологический, педагогический, юридически-правовой, социально-нравственный. Мы считаем целесообразным выделение еще одного аспекта — готовности молодых семей к преодолению конфликтов.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило установить два подхода к определению понятия «готовность»: функциональный — понимается как определенное состояние психических процессов, что есть условие успешного выполнения деятельности; личностный — готовность к определенному виду деятельности, сложное личностное образование. На основе теоретического исследования мы выделили виды готовности — ситуативная (временная) и длительная (постоянная). Основа такой дифференциации — целостные проявления субъекта, обуславливающие специфику деятельности.

Готовность к преодолению конфликтов мы понимаем как проявление личности, обнаруживающаяся в способности молодых супругов к конструктивному решению конфликтных ситуаций и прогнозированию возможного появления противоречий в процессе содеятельности. Положительное значение готовности молодых супругов к преодолению конфликтов состоит в том, что мужчина и женщина приобретают опыт разрешения конфликтной ситуации без применения агрессии, насилия.

Обоснование понятия «готовность» дало возможность установить его многокомпонентную структуру (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Ф. Тенов, А. Капская, Л. Савенкова и др.). Это позволило определить составляющие готовности молодых супругов к преодолению конфликтов: мотивационный, когнитивный, операционно-процессуальный, эмоционально-волевой и социальный.

Мотивационный составляет совокупность целей, интересов, установок, ожиданий, желаний молодых супругов, обуславливающая осознание необходимости отхода от стереотипных форм разрешения конфликтов и критического отношения к стратегии конфликтного взаимодействия, приобретения знаний и умений конструктивного преодоления конфликтов.

Когнитивный предполагает освоение супругами знаний, способствующих правильному выбору средств урегулирования конфликтной ситуации, нахождение компромиссного решения, выяснение причин возникновения противоречий во взаимодействии. К ним относятся: теоретические сведения об общении (коммуникации), основы конфликтологии, технологии урегулирования конфликтов, специфика процессов начального периода жизнедеятельности молодых супругов, способы диагностики эмоционального состояния человека.

Операционно-процессуальный — формирование конфликтологических умений: коммуникативных, аналитических, прогностических (прогнозирование развития конфликтологической деятельности с учетом имеющихся и возможных проблем каждого члена супружеского взаимодействия и семьи в целом).

Эмоционально-волевой — способность супругов управлять поведением в конфликте, обуславливающая возможность сосредоточения на объекте конфликта, формирование ответственности за свои действия, адекватной оценки эффективности поведения, эмоциональной устойчивости.

Социальный компонент предполагает наличие просемейной потребности членов молодой семьи: необходимости и желания участвовать во взаимодействии, осознание многогранности личности партнера, умение подчиняться интересам семье.

Таким образом, анализ структуры готовности членов молодых супругов к преодолению конфликтов позволил определить критерии ее измерения: наличие социальных, коммуникационных мотивов, уровень конфликтологических знаний, стиль конфликтного взаимодействия, уровень конфликтности, удовлетворенность браком, согласование семейных ценностей супругов. На основе данных о готовности членов молодых супружеских пар к преодолению конфликтов мы определили 5 групп молодых семейных пар, относящихся к одному из уровней: высшего, высокого, среднего, низкого.

Результаты исследования свидетельствуют: к самому высокому уровню готовности относятся семейные пары, отличающиеся наличием социальных и коммуникативных мотивов, полными знаниями о конфликте, о сферах семейной жизни, демократическим стилем взаимодействия, высокой удовлетворенностью браком, конструктивным стилем конфликтного поведения (компромисс и соглашение), низким проявления конфликтности.

Для представителей высокого уровня характерны: просемейная мотивация, достаточный уровень знаний о конфликте, наличие понимания специфики супружеских взаимоотношений, демократический стиль взаимодействия, высокая удовлетворенность браком, средний или низкий уровень конфликтности, компромисс и соглашение как стили конфликтного взаимодействия.

Брачные пары среднего уровня готовности характеризуются: противоречием мотивов взаимодействия, уровнем конфликтности средним и высоким, средним показателем удовлетворенности браком, фрагментарными конфликтологическими знаниями, стереотипным отношением к оппоненту в конфликте, использованием стратегии уступки и ухода, стиль семейного общения централизованно.

Семьям низкого уровня характерны неосознанность социальных мотивов, низкая удовлетворенность браком, высокий уровень проявления конфликтности, несогласованность семейного взаимодействия, фрагментарность знаний о конфликте, однозначно негативное отношение к названному феномену, борьба за главенство в семье, ориентация обоих супругов на собственные нужды, деструктивные формы поведения в конфликте, возможность применения психологического насилия и т. д.

Для взаимодействия молодых супругов низкого уровня готовности характерны: отсутствие устойчивой мотивации, подражание семейному сценарию родителей, искаженные представления о конфликте, анархический стиль семейного взаимодействия, высокая конфликтность, выбор деструктивной формы конфликтного поведения, значительное количество «конфликтногенных зон».

В процессе экспериментальной работы мы обнаружили, что эффективность преодоления конфликтов в молодой семье зависит от адекватных социально-психологических условий: гуманизации отношений в подсистеме супружеской пары; реализации методики консультирования молодых семей, обеспечивающей мотивацию выбора конструктивных стратегий преодоления конфликтов; интеграции деятельности социальных институтов социализации личности с целью оказания психолого-педагогической помощи молодым супругам; популяризации положительного имиджа современной молодой семьи, открытости молодой семьи.

Павлов И. В.

ОБРАЗ ОТСУТСТВУЮЩЕГО ОТЦА КАК ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В отечественной социальной психологии феномен субъект-субъектного отражения традиционно изучается в контексте отношений, опосредованных совместной деятельностью. Считается, что образ другого человека формируется только в процессе взаимодействия субъектов межличностного восприятия. Некоторые исследователи полагают, что образ другого человека может быть сформирован и вне совместной деятельности или непосредственного общения. Например, в концепции А. В. Петровского в качестве одной из форм отраженной субъектности описывается идеальный значимый другой. Согласно представлениям ученого, жизненный мир любого человека, заключающий чью-либо отраженную субъектность, может быть представлен в виде эллипса, который имеет два фокуса: «Я» и «Другой во мне», причем такое психологическое строение жизненного мира может сохраняться и тогда, когда значимого для нас человека фактически, наяву, нет рядом. В этой связи нам представляется важным изучить, во-первых, как представлен в сознании субъекта человек, отношения с которым дефицитарны или отсутствуют. И, во-вторых, может ли такой человек выступать для субъекта значимым другим. Конкретно-эмпирическое решение данной проблемы было нами осуществлено на примере «неполных» семей, в которых дети воспитываются одной матерью, а отец проживает отдельно. При этом общение отца с ребенком имеет периодический характер, прерывается на длительное время либо полностью отсутствует. Некоторые из детей последний раз могли видеть отца в раннем возрасте или вообще не знают его.

Структура исследования

Цель исследования: изучение особенностей образа отца как значимого другого у юношей и девушек, проживающих раздельно со своими отцами. Метод исследования: репертуарный тест личностных конструктов Д. Келли. Перечень персонажей, предлагавшийся для сравнения, был разработан в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ролевым спискам и целью исследования, включал 14 элементов, в том числе: «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем», «Мама», «Папа», «Человек, похожий на идеального отца». Математическая обработка данных: методы описательной статистики, крите-

рий t Стьюдента, коэффициент ϕ Пирсона и критерий углового преобразования ϕ^* Фишера. Экспериментальная группа — 21 человек — юноши и девушки из «неполных» семей. Контрольная группа: 27 юношей и девушек, проживающих с двумя родителями. Возраст участников исследования 15–17 лет. Юношеский возраст выбран по следующим причинам: 1) юноши и девушки из «неполных» семей имеют больший опыт раздельного с отцом проживания (от 1 года до 15 лет); 2) согласно исследованиям в данном возрасте образ другого человека становится более дифференцированным, юноши и девушки способны выделить в его содержании и вербализировать больше категорий по сравнению с подростками или младшими школьниками; 3) юношеский возраст является сензитивным для развития личностной рефлексии и самосознания, что позволяет изучить, как взаимосвязаны между собой образ отца и образ «Я».

Были изучены следующие характеристики образа отца: а) объемность, выделяемая рядом авторов в качестве когнитивной характеристики образа другого человека, оценивалась по количеству и разнообразию использованных для описания образа отца качеств; б) аффективная нагрузка, характеризующая соотношение предпочитаемых и не предпочитаемых субъектом качеств в образе отца. В зависимости от данного показателя образ отца оценивался как идеализированный, позитивный, амбивалентный, негативный или крайне негативный; в) субъективная значимость, показателем которой рассматривалась степень корреляции (совпадения по выделенным качествам) образа отца и образа «Я». Положительная или отрицательная корреляция может говорить о том, что отец является значимой фигурой для юноши или девушки и выступает объектом идентификации или дифференциации, выполняет функцию «мерки» (Бодалев А. А.) при оценке самого себя. Слабая корреляция или ее отсутствие может свидетельствовать о том, что отец не является значимой фигурой, а его образ не становится объектом для отождествления или обособления.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Независимо от наличия или отсутствия отношений с отдельно проживающими отцами, у юношей и девушек из «неполных» семей имеется образ отца, который по ряду характеристик отличается от образа отца у сверстников из «полных» семей. Данный образ содержательно менее объемный по сравнению с образом матери ($p < 0,05$) и отличается по степени объемности от образа отца у сверстников из «полных» семей на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$). Возможно, причиной является дефицит чувственной ткани в образе отца у юношей и девушек, проживающих с ним раздельно.

3. По аффективной нагрузке образ отца у юношей и девушек из «неполных» семей чаще является негативным, чем образ матери и образы родителей у их сверстников из «полных» семей ($p < 0,01$). Негативизация образа отца может объясняться попыткой обесценить его личность, проекцией на образ отца личных негативных установок или «феноменом необъективности». Последний заключается в том, что человек склонен давать негативную оценку людям, которых воспринимает в качестве своих недругов.

4. Юноши и девушки из «неполных» семей в меньшей степени идентифицируются с отцом в субъективном настоящем (23,8%) и будущем (14,3%), по сравнению со сверстниками из полных семей, имеющих значимую идентификацию с отцом в настоящем (33,4%) и будущем (37%). Что касается идентификации в субъективно воспринимаемом прошлом, то всего 14,3% юношей и девушек из «неполных» семей идентифицируются с отцом и 5% демонстрируют значимую дифференциацию с ним. Среди респондентов из «полных» семей в субъективном

прошлом лишь 7,4% демонстрируют идентификацию и 33,4% дифференциацию с образом отца — то есть склонны противопоставлять свое «Я» (у большинства юношей и девушек из обеих выборок «Я в прошлом» негативное) отцовскому образу, а в будущем стремиться к сближению с ним.

5. Юноши и девушки из «неполных» семей воспринимают своих отцов в качестве значимых других реже по сравнению со сверстниками из «полных» семей. Данный вывод кажется очевидным. Но интересно другое: все-таки для некоторых юношей и девушек, пусть даже их и меньшинство, проживающий отдельно отец остается значимой фигурой и объектом для идентификации. В дальнейшем мы планируем более детально изучить идентификацию с отцом, ее взаимосвязь с различными особенностями отцовского образа и характером отношений с отцами у юношей и девушек из разных семей.

Парфенов Ю. А., Кирьянов В. М., Москаленко Г. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЪЯСНЕНИЮ ПРИЧИН ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

Существуют несколько основных подходов к объяснению причин жестокого обращения с детьми.

Медико-психологический (психиатрический) подход рассматривает жестокое обращение с ребенком, исходя из личностных особенностей и семейной истории родителей. Предположение, что родители, жестоко обращающиеся с детьми, больны и требуют лечения, не подтвердилось. Исследования не смогли выявить личностные особенности родителей, склонных к жестокому обращению с детьми. Единственный факт, который удалось установить, заключается в том, что многие взрослые, проявлявшие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению.

Нет однозначного объяснения, почему жестокое обращение передается из поколения в поколение. Один из возможных механизмов этого — воспроизводство ролевых моделей родителей, с которыми ребенок сталкивался в детстве. Другой механизм формируется при попытке родителя, в детстве страдавшего от жестокости, общаться с ребенком противоположным (по отношению к собственным родителям) способом. И в этом случае родитель ориентируется не на конкретного ребенка с его особенностями и потребностями, а на свои представления о том, как нужно его воспитывать, что приводит (когда ребенок не отвечает этим представлениям) к попыткам втиснуть его насильно в определенные рамки. Иногда родители, пережившие в семье жестокость, склонны вытеснять и подавлять нормальные негативные эмоции, могущие возникнуть во взаимодействии с детьми. Накопление таких переживаний в определенных условиях может привести к мало контролируемым вспышкам агрессии в адрес ребенка.

Социологические объяснения принимают во внимание, прежде всего, влияние социальных факторов на жестокое обращение с ребенком: К ним относятся культ силового метода решения проблем, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания и тому подобные общественные представления, с одной стороны, и социально-экономические проблемы: бедность, безработица или внезапная потеря работы, скудность, социальная изоляция, приводящие к нарастанию эмоционального напряжения и неудовлетворенности собой, окружающими, жизнью вообще, с другой.

Ситуационные объяснения придают значение при объяснении случаев жестокого обращения сочетанию определенных обстоятельств в микросреде: особенностям (поведения) ребенка, несоответствию ребенка ожиданиям родителей, нарушению отношений в семье и т. п.

Основные факторы риска применения различных видов насилия по отношению к ребенку можно разделить на несколько групп:

1. Факторы риска, связанные с особенностями семьи в целом:

- семьи с низким материальным уровнем жизни, для которых характерно систематическая неспособность или нежелание родителей обеспечить основные потребности ребенка в пище, одежде, медицинском уходе и т. д.;
- многодетные семьи. Здесь имеет место материальный фактор (материальный уровень жизни таких семей, как правило, не очень высок). В данной ситуации важно оценить осознанность многодетности: нередко многодетность является следствием отсутствия планирования рождаемости и социального образа жизни матери. В такой семье родители, как правило, оказываются неспособными обеспечить детям полноценную жизнь;
- неполные или конфликтные семьи. Тяжелая, напряженная обстановка в семье, нереализованность ожиданий женщины от брака и другое, может негативно сказываться на отношении к ребенку и способам взаимодействия с ним;
- семьи, где есть усыновленные дети. Особенно в случае, если есть свои родные дети: здесь учитывается тот факт, что существует много мотивов для установления попечительства, например, получение материальных дотаций. При других мотивах усыновления ребенка нередко оказывается, что особенности и поведение усыновленного ребенка не соответствует ожиданиям. Такого рода семья, как правило, не является благоприятной средой для развития ребенка и по отношению к нему со стороны приемных родителей может совершаться насилие.

В семьях, где применяются особенно жестокие наказания, как правило, плохо распределяются семейные роли. Вся власть либо концентрируется у одного из родителей, либо отмечается хаотическое распределение ролей.

2. Факторы риска, связанные со здоровьем родителей:

- алкоголизм одного или обоих родителей. В таких семьях если не физическому, то психическому состоянию ребенка наносится вред. Статус родителей низкий, деньги спускаются, ребенок обделен и т. д. В семьях, где оба родителя злоупотребляют алкоголем, дети зачастую беспрерывно подвергаются как физическому, так и эмоциональному насилию, и сам образ их жизни становится фактором насилия. Не смотря на это, часто существует эмоциональная привязанность ребенка к таким родителям;
- умственная отсталость родителей — откладывают отпечаток на личность ребенка;
- душевные заболевания — шизофрения, депрессивные заболевания — нарушение эмоциональности, при котором человек не может нормально эмоционально контактировать с окружающими, в том числе с ребенком. Психиатрический диагноз неравноценен лишению родительских прав, однако такие родители нуждаются в психологической и социальной поддержке.

3. Факторы риска, связанные с личностными и характерологическими особенностями родителей, а также с родительскими установками:

- раздражительность, иногда и др.;

- агрессивность;
- сниженный уровень самоконтроля,
- стремление к доминированию;
- повышенный уровень раздражительности;
- неуверенность в собственных силах, неадекватная самооценка;
- нереалистично высокий уровень ожиданий по отношению к ребенку;
- неоправданные ожидания родителей родившегося ребенка, его физическими (включая пол) и интеллектуальными возможностями, способностями и т. п., могут увеличивать риск применения наказаний;
- искаженное восприятие ребенка, страх того, что ребенок «испортится»;
- преувеличение ценности физических наказаний. Для некоторых родителей такой стиль обращения с детьми укладывается в представление о правильном воспитании;
- собственный детский опыт, связанный с насилием. Родители, которые в детстве сами подвергались физическому или эмоциональному насилию, значительно чаще склонны жестоко наказывать своих детей.

Кроме того, родители бывают не готовы к поведению детей в подростковом возрасте, и им бывает трудно не применять в этот период насилие.

Все, что формирует у родителей представление о себе как о «плохом родителе», становится факторами, повышающими риск жестокого обращения с детьми.

Значимым фактором применения насилия по отношению к ребенку является переживаемый родителем стресс. Стресс, фрустрация становится предпосылкой к агрессии взрослого, по отношению к ребенку, и является одной из причин применения физических наказаний. Исследования показывают, что фрустрация часто провоцирует агрессию, но все же создание ребенком «помех» родителю, не всегда приводит к тому, что последний жестоко наказывает ребенка, чаще кроме высокого уровня стресса этому способствуют определенные личностные особенности взрослого, перечисленные выше.

4. Факторы риска, связанные с особенностями ребенка. Некоторые особенности поведения детей также могут провоцировать наказания:

- гиперактивный синдромом, чрезмерная подвижность, сниженная способностью к концентрации внимания. Такое поведение «изматывает» родителя и он начинает физически наказывать ребенка. В случаях, когда нарушение поведения ребенка обусловлено другими причинами, физическое насилие усугубляет проблему;
- нелюбимый или «нежеланный» ребенок. Например, дети, родившиеся в результате изнасилования, случайных нежелательных связей;
- физические и психические отклонения ребенка. Дети с физическими и умственными аномалиями, чаще оказываются объектами жестокого обращения.

Степень тяжести последствий перенесенного насилия зависит от тяжести самого насилия.

Жестокое отношение к ребенку, его отвержение в грубой или явной форме и последствия такого отношения живут в виде психотравматических переживаний и трансформируются сначала в комплекс жертвы, а затем агрессию или аутоагрессию.

ЗАПРОС НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ситуация в семьях, которые воспитывают умственно отсталого ребенка, заслуживает внимания и поддержки, так как наиболее частыми проблемами являются психологические травмы матери и дисфункции семейной системы.

Нами было проведено исследование запросов на психологическую помощь 78 матерей, которые приводили детей на консультацию к специалистам в общественную организацию «Паростки» города Киева.

Оказалось, что по эти семьи значительно разнятся по демографическим, экономическим, семейно-структурным, межличностным и воспитательным характеристикам, в то время как объединяющим фактором выступает статус инвалидности ребенка. Это означает: зависимость от государственных дотаций, благосклонности общественности в понимании проблем ребенка и семьи в целом, организация присмотра за ребенком, трудоустройство матери, лечение и обучение ребенка, взаимодействие с родственниками.

Озвучивание диагноза ребенка матерями переживаются как: шок от неожиданного диагноза; постепенная утрата веры в результат лечения ребенка, а также в помощь от государства; формирование комплекса обделенной судьбой. Одновременно женщина оказывается без работы или на малооплачиваемой должности, теряет профессиональную среду, в результате чего возникают финансовые проблемы. Инвалидность ребенка встраивается в структуру семьи и становится существенным фактором семейной и личной жизни родителей. Все названное искривляет мировосприятие женщины. Часть из них решают посвятить себя ребенку, другие пытаются совместить потребности сына или дочери с самореализацией. Ниже коротко приведена таблица намерений матерей.

Таблица 1

Намерения матерей относительно ребенка

%	Намерения матерей
76%	Посвятить себя досмотру и воспитаю ребенка
25%	Лечить ребенка
12%	Найти себе занятие «для души»
15%	Поиск профессиональной помощи

В психологическом портрете такой женщины преобладают чувство вины, жертвенности и чрезмерной ответственности.

В самом начале общения с психологом матери обращались с вопросами о психическом состоянии ребенка, тем самым выражая надежду услышать другой диагноз. Женщины интересовались методиками лечения и работы с ребенком, жаловались на отсутствие времени для занятий с ним и на материальные трудности. Это представлено в диаграмме на рис. 1.

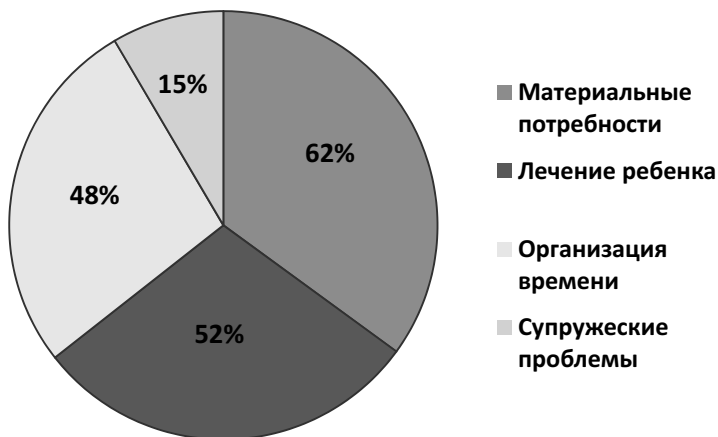


Рис. 1. Заявленные проблемы матерей в работе с психологом

После консультативных бесед у клиенток возникают вопросы к психологу относительно того, как улучшить свое самочувствие, на что в поведении и в психике ребенка следует обратить внимание, куда можно обратиться за помощью; кроме того, увеличилась активность матерей в общественных мероприятиях. Рисунок 2 демонстрирует эти перемены.



Рис. 2. Проблемы матерей после работы с психологом

Проведенная нами работа с матерями, воспитывающими ребенка с интеллектуальной недостаточностью, высветила ряд моментов, в частности: уменьшение чувства вины, рост сознательного (адекватного, критического) отношения к личной жизни. Это вдохновляет мать более вдумчиво организовывать общение

с ребенком, оптимизировать требования к нему, прислушиваться к его желаниям и присматриваться к его интересам, диагноз перестает восприниматься в качестве фатального.

Общение с психологом побуждает женщину внимательнее относиться к собственным переживаниям и эмоциям, осознать свои потребности, самоактуализироваться. На наш взгляд, весьма прогрессивным является стремление клиентки показать себя с лучшей стороны перед подругами, мужем, родственниками.

Все это вместе взятое позволяет по-новому посмотреть на ситуацию и свое место в ней, успешно справиться с трудностями.

Сапоровская М. В.

МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Взаимоотношения между поколениями (МПО) являются одной из самых важных действующих сил развития человеческого общества. Проблема МПО в науке является междисциплинарной. Ее основы заложены в философии (Платон, И. Кант, П. А. Сорокин, Н. Бердяев, П. А. Флоренский, В. С. Библер, Э. В. Ильенков и др.), антропологии и этнографии (Р. Бенедикт, Ф. Боас, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, М. Мид, Р. Хупка и др.), демографии (В. Н. Архангельский, В. А. Борисов, Л. С. Лебедева и др.), культурологии (О. Шпенглер, И. С. Кон и др.). Однако наиболее интенсивное развитие эта проблема получила в социологии (О. Конт, К. Мангейм, Р. Мертон, Ч. Р. Миллс, Д. С. Милль, П. Парсонс и др.), где этот социальный феномен традиционно рассматривается на макро и микроуровнях. При изучении МПО на микроуровне в фокусе внимания, главным образом, оказывается семья как элемент социальной структуры, состояние которого связано со стратегиями развития современного общества. Цель нашего исследования — создание социально-психологической теории МПО в семье

Центральной категорией, которая задает видение феномена, подчиняет понятийный тезаурус в данной теории является межпоколенная связь, которая понимается нами как общность, соединенность, односторонняя или взаимная зависимость представителей разных поколений в семье (М. В. Сапоровская, 2010–2011). Межпоколенная связь в семье, является результатом процесса передачи и принятия различной информации (в широком значении слова, как передаваемые сведения) и опыта от поколения к поколению и рассматривается нами в качестве предмета отношений между представителями разных поколений в семье.

Основываясь на психологической теории отношений (Лазурский, Мясичев), мы определяем термин «межпоколенные отношения» в семье как *процесс и результат индивидуального избирательного отражения субъективно переживаемых трансгенерационных и/или префигуративных связей между членами семейной группы как представителями разных поколений (поколенческих групп)*. Межпоколенные отношения в семье опосредует характер и типы взаимодействия членов семейной группы в процессе общения и их совместной деятельности.

Так как поколения (в том числе и в семье) — это социальные группы, то межпоколенные отношения относятся к категории межгрупповых отношений. Однако, традиционно МПО в семье в социальной психологии изучались с позиции индивидуальной парадигмы.

Мы пытаемся понять и описать феномен межпоколенных отношений в семье через призму межличностных и межгрупповых отношений. Для нас МПО в семье — это принципиально иные отношения, т. е. отношения между людьми, обусловленные их принадлежностью к групповому субъекту высокого уровня организации, т. е. поколению. Категоризация межпоколенных отношений в семье как межгрупповых приводит к тому, что их групповой аспект приобретает здесь особое значение, являясь оптикой для рассмотрения своеобразия и уникальности данного вида социальных отношений. Межгрупповые отношения являются авансценой, на которой раскрывается узор межиндивидуальных отношений между представителями разных поколений в семье.

Таким образом, МПО в семье интегрируют категориальные признаки межгрупповых и межличностных отношений, что определяет специфику их структурной организации. Следуя традиции, мы выделяем когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты в их структуре.

Однако, по нашему убеждению, в данном случае когнитивный и эмоционально-оценочный компоненты являются равнозначными для порождения тех социально-психологических явлений, которые характеризуют качество этих отношений (например, межпоколенный конфликт, преемственность поколений и т. д.). Когнитивный компонент МПО в семье включает в себя две составляющие: знания и социальные представления о релевантных характеристиках «Своего» и «Другого» поколений в семье, что обеспечивает особенность понимания друг друга представителями не только разных поколений, но и одного поколения. При этом знание представляет собой совокупность информации (например, возраст, социальный статус большинства представителей поколения, значимые события и т. д.). Социальные представления — репрезентации, сформированные в условиях социального взаимодействия (например, индивидуализм/коллективизм, дружелюбие, отзывчивость, инициативность, инфантилизм и др.). Эмоционально-оценочная компонента включает положительную или отрицательную оценку релевантных характеристик «Своего» и «Другого» поколений в семье, а так же эмоциональные переживания субъектов, соотнесенные с опытом проявления этих характеристик в межпоколенном взаимодействии. Между когнитивным и эмоционально-оценочным компонентами существует взаимонаправленная связь, которая обуславливает процесс и результат межгруппового сравнения.

Поведенческий компонент включает непосредственное взаимодействие между членами семьи, систему вербальных и невербальных поведенческих актов относительно друг друга.

Основанием для выделения и описания типов межпоколенных отношений в семье в нашей теории является межпоколенная связь. Важными здесь являются динамические (сила — слабость) и содержательные (предметность) ее показатели. К динамическим показателям связи между поколениями относятся Интеграция/Дезинтеграция, а к содержательным показателям — Воспроизводство/Преемственность. Воспроизводство, отражая содержательный аспект межпоколенной связи, предполагает воссоздание, повторение (как правило, бессознательное) одним поколением элементов опыта (в широком значении слова) другого поколения. Преемственность поколений — это передача и усвоение одним поколением наиболее ценных и полезных элементов опыта другого поколения.

Соотношение динамических и содержательных характеристик межпоколенных связей можно представить как противоположные полюса двух векторов — сила межпоколенной связи и ее содержание (предметность). Каждая область

в этой системе координат характеризует тип межпоколенных отношений. Это позволяет нам выделить и описать четыре основных типа межпоколенных отношений в семье.

1 тип — межпоколенные отношения идентификации, основанные на «прямом» воспроизводстве элементов опыта одного поколения другим поколением.

При условии наличия между членами семьи сильной межпоколенной связи и отсутствии или незавершенности процесса сепарации между членами семьи преобладают идентификационные отношения, которые способствуют развитию семейной идентичности. В семьях с идентификационными отношениями между представителями разных поколений в семье, прослеживается явное преобладание чувства семейного «Мы» при ослабленном или несформированном «Я».

Именно поэтому, становится возможным повторение одним поколением элементов не только конструктивного, но и деструктивного опыта другого поколения. Здесь исключается или ослабляется компонент осознанности, что делает человека не субъектом, а объектом процесса межпоколенного воспроизводства. Это неизбежно приводит к нарастанию, усилению чувства неудовлетворенности семейными отношениями. Это становится фактором риска в возникновении напряжения, противоречий, конфликта и конфликтных отношений между членами семьи.

2 тип — межпоколенные отношения отчуждения, основанные на «обратном» воспроизводстве одним поколением опыта другого поколения.

Ключевым в формировании данного типа МПО в семье становится эмоционально-оценочный компонент семейной идентичности, который проявляется в сильных негативных переживаниях человека относительно своей принадлежности к семейной группе. Стыд, неприязнь, ненависть приводят к крайней степени обособления человека от семьи — отчуждению, как выражению крайне негативного отношения к семье и ее членам.

В данном случае происходит обесценивание всего опыта представителей другого поколения, включая как его деструктивные, так и конструктивные элементы. При этом опыт другого поколения все равно остается образцом, моделью, он воспроизводится, но только в противоположных проявлениях.

3 тип — межпоколенные отношения, основанные на преемственности поколений.

Такой тип МПО возможен при условии наличия умеренно сильной связи между поколениями в семье, их общностью, интегрированностью, не препятствующей, однако, формированию и укреплению собственной идентичности членов семейной группы. Связь между поколениями, семейная идентичность становятся условиями формирования индивидуального «Я». Можно сказать, что в таких семьях прослеживается баланс между семейным «Мы» и индивидуальным «Я».

4 тип — отношение к умершему (или отсутствующему), но значимому предку, основанное на преемственности его опыта

Это особый тип отношений, которые характерны именно для семьи, в другом социальном контексте их не встретишь. Этот тип отношения потомка к предку так же основывается на идентификации и проявляется в преемственности ценного и полезного опыта. Знание об этом ценном опыте передается из поколения в поколение. Поэтому, даже не имея непосредственного контакта с предком, потомок не только знает о нем, его жизни и поступках, но оценивает, испытывает целую палитру чувств по отношению к этому человеку.

Мы считаем, что тот или иной тип межпоколенных отношений в семье может быть вполне устойчивым и сохраняться на протяжении многих лет, хотя это,

безусловно, не исключает наличие динамики и изменение некоторых паттернов и характеристик, но лишь в пределах заданных условий.

Сычева Т. Б.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Сложная демографическая ситуация в стране делает актуальным проведение исследований по социально-психологическим проблемам семьи. Одной из основных причин ухудшения демографической ситуации в стране называют экономическое положение семьи или экономический фактор. Однако, наибольший процент разводов, приходящихся на первые три года супружества, низкая ориентация на социально-формализованный брак и, наконец, отставленность во временной жизненной перспективе у молодежи решения проблемы образования собственной семьи, говорят о доминирующем влиянии психологического фактора.

Первые годы совместной жизни — это время формирования индивидуальных стереотипов общения, согласования системы ценностей, выработки общей линии поведения. В этот период происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа взаимоотношений, которые удовлетворяют обоих. Это время, когда из двух индивидуальных субъектов должен «произрасти» один социальный субъект, сохраняющий, развивающий и реализующий в своем функционировании уникальность этих двух субъектов и создающий тем самым возможность для появления и проявления третьего.

Полоролевая и социально-ролевая дифференциация и интеграция — два взаимосвязанных процесса, которые необходимым образом должны произойти в первые годы жизни семьи. Они оказывают влияние на развитие ролевой структуры семьи, формирование системы семейных ценностей, построение взаимоотношений супругов и их удовлетворенность браком.

Целью нашего исследования было изучение влияния ролевого поведения молодых супругов на их удовлетворенность браком и выделение психологических аспектов этого влияния. Мы предположили, что соответствие ролевого поведения одного из супругов ролевым ожиданиям другого является необходимым условием формирования удовлетворенности супружескими отношениями в семьях со стажем существования до трех лет. Выборку исследования составили 32 молодые супружеские пары, со стажем семейной жизни от одного года до трех лет, проживающие в городе Магнитогорске и не имеющие детей. Методический пакет исследования составили: метод социологического анализа, метод беседы, тест — опросник удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко, методика РОП (ролевые ожидания и притязания) А. Н. Волковой, методика PARI, разработанная Е. С. Шеффер, Р. К. Белл и адаптированная Т. В. Нещерет. Полученные результаты были подвергнуты математико-статистической обработке, нами были использованы корреляционный факторный анализ, а так же интерпретационный метод качественного анализа.

Практически все исследуемые семьи характеризуются определенным сходством в оценке различных аспектов семейной жизни. Те семьи, где выявлены существенные различия в оценке значимости различных аспектов семейных взаимоотношений и поведения супругов выражают неудовлетворение собственным браком. Таких семей в нашем исследовании оказалось 3,4% от общего числа. Для них характерным является низкая семейно-ролевая адекватность и рассо-

гласованность семейных ценностей. В исследовании проявилась значимая связь между согласованностью семейных ценностей и удовлетворенностью браком. Соответственно, именно фактор — консонанса-диссонанса семейных ценностей может рассматриваться как индикатор семейного благополучия — неблагополучия. Семейные ценности, детерминирующие удовлетворенность браком и зависящие от ролевых установок и предпочтений супругов различны у мужчин и женщин. Удовлетворенность браком у мужчин не только более детерминирована, но и определяется качественно другими ценностями и установками. Так, для мужчин, важнейшим аспектом реализации в семье, а, следовательно, и ценностью является сфера интимно-сексуальных отношений, в то время как для женщин наибольшее значение играет соответствующее их ожиданиям реальное распределение семейных ролей. Если адекватное поведение в бытовой сфере семейной жизни не оказывает влияния на удовлетворенность браком у женщин, то для мужчин — это второй по значимости фактор. В одинокой степени и для мужчин и для женщин важно корректное распределение ролей в родительской, воспитательной деятельности и проявления эмпатийности как качества личности в семейных отношениях. Получены значимые различия в семейных ценностях и аспектах супружеских взаимоотношений у мужчин и женщин. У женщины они ограничены рамками семьи, коммуникативными процессами в ней, подтверждая известное выражение «Моя семья — моя крепость». Мужчина же, наоборот, как бы «раздвигает» границы семьи, рассматривая свое семейное благополучие через призму социальной успешности, реализации себя в обществе. Кроме того, эмоциональная и внутрисемейная ориентированность ролевого поведения женщины находятся в непосредственном взаимодействии с предметной и ролевой направленностью поведения мужчины. Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о том, что, несмотря на существующие изменения модели семьи в сознании молодежи, достаточно устойчивыми являются взгляды и установки на современный патриархальный тип построения семьи, когда мужчина ориентирован на карьерную, общественную реализацию, а женщина выполнение «тыловой функции», хранительницы очага. Кроме того, нами обнаружено, что ценность семьи в ее общественно-значимой функции более присуща женщинам в отличие от мужчин, в большей степени ориентированных на выполнение половой роли. Это может объяснять стремление женщины к сохранению семьи, несмотря на социально-ролевую неадекватность мужчины и «легкость» мужчины в разрушении семьи и завязывании новых отношений.

Тищенко С. П.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СУБЪЕКТНОСТИ

Особенности рефлексивного сознания старших дошкольников отражают качественно новый этап в развитии их субъектности. Старший дошкольник имеет уже достаточно богатый опыт общения с окружающими, в частности со сверстниками, на основе которого формируется его социальная «Я»-идентичность и осуществляется переход от эгоцентрической позиции к рефлексивной. Феномен формирования личностной идентичности предполагает «процесс, протекаю-

щий на всех уровнях психической деятельности, посредством которого индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии» [8, с. 73].

Указанный процесс упорядочивают общение и взаимоотношения детей и приводят, что касается старших дошкольников, к формированию трех типов оценочных позиций — равенства со сверстником, превосходства над ним и неравенства в пользу ровесника [4, с. 104].

Психологический смысл каждой их трех позиций определяется особенностями эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе, характером оценочных установок в отношении ровесников — партнеров по общению, а также рефлексированием ценностных установок партнеров по общению к нему самому.

Предметом нашего изучения выступил один из аспектов становления субъектности старших дошкольников, связанный со способностью ребенка рефлексировать по поводу проявлений собственной активности во взаимодействии с окружающими, а также отражать на уровне эмоционально окрашенных рефлексивных процессов то, как оценивают его и поступают по отношению к нему самому. Иными словами, предметом поиска были такие проявления «Я» — активности ребенка, которые раскрывали способность подрастающей личности проявлять себя в качестве субъекта рефлексивной деятельности.

Категория субъекта в современной психологии разработана К. А. Абульхановой-Славской.

Следует подчеркнуть, что в работах авторов, которые исследуют проблему субъекта в психологии (М. И. Найденов, О. Б. Старовойтенко, В. А. Татенко), речь идет о так называемых зрелых формах рефлексии [3; 5; 6]. В возрастном аспекте субъектность как понятие, отображающее определенный уровень развития психики, который связан со способностью ребенка рефлексировать внутренние психические состояния и выражать их либо эмоционально, либо словесно, исследован недостаточно.

Как показали наши исследования, образ «Я» старшего дошкольника изменяется не только по уровню своей когнитивной сложности, но и приобретает статус функционального органа защиты ценности и недоступности внутреннего мира ребенка.

Важно подчеркнуть, что в структуре образа «Я» старших дошкольников под влиянием внешних факторов, в частности коммуникативного, взаимодействия, находят свое «представительство» такие рефлексированные ребенком знания и переживания, которые являются его реакцией на то или иное значимое отношение к нему партнеров по общению. На этой основе формируется способность к антиципации, то есть, предвидению, которое реализуется обычно в характере ожиданий ребенка возможных акций и оценок со стороны окружающих. Свидетельством развития рефлексивных процессов в сознании ребенка является также его способность вырабатывать определенные стратегии поведения (снижение уровня притязаний в связи с рефлексированием возможной негативной оценки со стороны детской группы или отдельного лица, суживание сферы контактов и т. п. Указанные выше закономерности исследовались нами экспериментально (С. П. Тищенко, Л. И. Уманец) [7].

Становление субъектности старших дошкольников функционально связано с обогащением их феноменологического опыта, т. е. сферы непосредственных переживаний ребенка и связанной с ними актуализации мыслей, ожиданий, стремлений, припоминания, фантазирования — всего того, что представляет собой картина внутренней субъектной реальности личности. С возрастом ребенка, как показали исследования известного украинского ученого Г. С. Костюка, роль вну-

тренней среды проявления психических свойств личности как фактора ее саморазвития и перехода от низших к высшим формам взаимоотношений с окружающим миром возрастает [2, с. 63]. Указанный процесс необходимо предполагает речевое самовыражение ребенка — это тот информационный канал детской интроспекции, который открывает доступ во внутренний мир подрастающей личности. Но речь, как утверждают дискурсивные психологи, является не только источником знаний о нашем «Я», но и его творцом. Исследование дискурсивных функций речи, в частности ее конституирующего начала в процессе формирования образований рефлексивного сознания старших дошкольников (образа «Я», самооценки, уровня притязаний, личностных ожиданий) — это дальнейший шаг в познании субъективной реальности подрастающей личности как творца и участника социальных интеракций, «пронизанных» детьми переживаниями. Экспериментальное исследование субъектной составляющей переживаний старших дошкольников показало, что положительное эмоционально теплое отношение близких взрослых является субъектно ценным образованием внутреннего мира детей, которое переживается ими как потребность. Депривация указанной потребности вызывает дисгармонию во внутреннем опыте старших дошкольников и влияет на искажение рефлексивных процессов в системе Я-образа.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Категория субъекта в современной психологии // Психологія суб'єктивної активності особистості / АПН України, Інститут психології. К., 1993. С. 8–10.
2. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколенко; упор.: В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. В. Проскура. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. *Найдьонов М. І.* Проблема суб'єкта в психології рефлексії // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 197–230.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. В. Рузской. М.: Педагогика, 1989.
5. *Старовойтенко О. Б.* Проблема субъекта в культурній психології особистості // Людина. Суб'єкт. Вчинок... С. 230–258.
6. *Татенко В. О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Там же. С. 303–316.
7. *Тищенко С. П., Уманец Л. И.* Динамика уровня притязаний дошкольников в реальных и воображаемых игровых ситуациях // Новые исследования в психологии. М.: Педагогика, 1980. С. 43–47.
8. *Эриксон Э.* Идентичность, юность и кризис. Введение // Идентичность: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. М.: Изд-о МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 69–75.

Токарева Л. Д.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Окружающий нас мир разнообразный и увлекательный. В нем скрыты чрезвычайные сокровища материальной и духовной культуры, которые создало человечество. В дошкольном возрасте закладывается видение ребенком целост-

ности мира, развивается, лелеется его духовность, характер, психическое и физическое здоровье. В познании окружающего мира современной действительности формируется личность. Но самому ребенку, без поддержки взрослого, не под силу понять его, разобраться в нем. Социально — экономические процессы, происходящие в мире, вызвали ряд изменений, которые проявились в разрушении модели личностных, деловых и семейных взаимоотношений. Претерпевает существенные изменения воспитательная стратегия семьи как транслятора общественных ценностей. Сегодня современная семья чувствует ослабление семейных связей. Семейные мероприятия, ужины, праздники собирают за столом, зачастую, не всех членов семьи, как это было ранее. Да и в такие минуты отношения и контакты, возникающие между членами семьи, чаще всего бывают разорванными, подавленными, не всегда удачными под просмотр телепередач.

Психологические исследования свидетельствуют об ошибочном представлении большинства родителей о том, как следует воспитывать, развивать, обучать ребенка, как презентовать ему этот мир. Главным и необходимым условием развития ребенка, формирования его личности, его характера, его способностей, прежде всего, является семья. (Божович Л. И., Выготский Л. С., Лисина М. И., Эльконин Д. Б. и др.).

Окружающая среда, семейное пространство — источник развития ребенка, которые несут в себе общечеловеческие нормы, ценности, опыт многих поколений. В семье формируется и развивается личность ребенка, закладываются основы его будущего мировоззрения, т. е. система взглядов на мир, на явления окружающей жизни, которая со временем будет определять моральные критерии личности. Ребенок приходит в этот широкий, бескрайний мир из своей семьи, беря с собой всю гамму чувств, которые она впитала в своей семье (Божович Л. И., Выготский Л. С., Запорожец А. В., Котырло В. К., Кулачковская С. Е., Мухина В. С., М. И., Эльконин Д. Б. и др.).

Встречая ребенка на пороге его жизни, семья, в силу своей роли, первой приобщает его к социальным ценностям, ценностям своей семьи, вводит в мир общественных отношений, утверждают выше перечисленные психологи. От того, каким будет пространство созданное родителями, какими будут интонации родителей, зависит не только первые жизненные шаги ребенка, его привычки, поступки и действия, но и вся последующая жизнь.

Недостаток нежности, любви, ласки со стороны родителей обуславливает различные неприятности в будущем. Такие дети начинают позже ходить, говорить, они менее активны и эмоционально бедны. Ребенок чувствует эмоциональное благополучие, когда взрослые любят его, по добром относятся к нему, внимательны к нему и его интересам, что придает ему чувство уверенности и защищенности. Ребенку очень важно, какое пространство, атмосфера, психологический климат родители организуют вокруг себя и своего ребенка и именно это, считают Бреслав Г. М., Кульчицкая Е. И., Кулачковская С. Е., Ладывир С. А., Черноушек М. и др. определяет положительное отношение к окружающему миру. Именно в условиях взаимной любви в семье ребенок научается любви и сам.

Информационное поле семьи, пространство семьи, которым окружен ребенок, пронизано разными чувствами. Именно с чувств и эмоций, отмечают вышеперечисленные психологи, начинается первое общение ребенка с окружающим миром. Так картина мира ребенка «оживает», формируется благодаря именно чувствам и эмоциям, которые она переживает в процессе общения в семейном кругу. Говоря о семейном пространстве необходимо иметь в виду не только физическую, интерьерную организацию пространства, отношения между домочадцами, но и

эмоциональное пространство, эмоциональную атмосферу, в которой развивается ребенок. Пространство эмоционального комфорта в семье является важной составляющей нормального развития ребенка. (Бреслав Г. М.). «Семья, — считает В. И. Тарасенко, — существует как центр эмоциональной жизни ее членов, где вырабатывается единство чувств, взглядов и поведения». Выше указанными психологами доказано, что любому ребенку, с самого раннего возраста необходимо эмоциональное участие родителей в сопереживании, в соучастии к его проблемам и трудностям. Выход очевиден, лучшую атмосферу для ребенка может создать только мама, своей заботой и любовью. И если на протяжении длительного времени отсутствует общение с ней, тогда знакомство ребенка с собой, первые искорки его будущего «Я», возникают в большом незащищенном мире без мамы. И решить эту проблему всегда в силах родителей, имея достаточный эмоциональный и физический контакт с ребенком — что даст ему возможность спокойно обследовать и изучать окружающий его мир, правильно воспринимать его.

Со временем, с помощью взрослых ребенок открывает для себя новое пространство — игру (Эльконин Д. Б.). Маленький ребенок только через игру знакомится с миром предметов и игрушек. Только с помощью родителей, это незнакомое пространство игрушек оживает и становится для него и материалом для активного изучения, манипулирования, конструирования, реконструирования и изобретательства. И как важно, когда маленький мир ребенка будет защищен большим миром, в котором есть папа и мама. Атмосфера игры, совместное участие родителей и детей, их совместные переживания и радость в игре дают возможность быстрее найти общий язык с ними, вместе с ними изучать и понимать их язык. На сегодняшний день, очень мало своего времени родители посвящают задушевному беседу с детьми, чтению, прогулкам по интересным местам, так как все это заменило, вытеснило телевидение и компьютер. По законам психологии, дети дошкольного возраста больше должны узнавать именно от родителей. Так, например, сказка, рассказанная родителем, гораздо сильнее впечатлит, заденет нежные струны ребенка, чем та же самая сказка, увиденная по телевизору.

В процессе воспитания ребенка родителям очень нужна помощь воспитателя и детского психолога. Их основная цель — сотрудничество с родителями. Их задача — обратить внимание на проблемы семейного воспитания своих детей, научить их лучше понимать интересы, возможности, переживания, поступки, предъявляя к ним требования, которые отвечают их силам и возрасту и возможности. Основой совершенствования воспитания в семье может стать формирование психолого-педагогической культуры родителей. Для эффективной работы психолога можно использовать групповые и индивидуальные формы работы, такие как: родительские собрания, просветительские беседы и консультации по вопросам воспитания. С целью совершенствования и овладения родительством следует приобщать их делиться своим опытом воспитания. Использовать в своей работе психолога тематические папки — передвижки с важным, актуальным материалом по воспитанию ребенка.

Маленький ребенок впитывает в себя все то, что происходит вокруг него и хорошее и плохое, и полезные, и не совсем полезные вещи. Он, как то зеркало, в котором отражается все то, что происходит в семье, во взаимоотношениях отца и матери. Поэтому так необходимо позитивное психологическое пространство, в котором в достатке: улыбок и песен мамы, серьезных разговоров и юмора, легких прикосновений и родительской ласки, успокаивающих бесед, обращенных к ребенку.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-МАТЕРИНСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

На современном этапе общепризнанным является тот факт, что одним из главных показателей успешного развития ребенка раннего возраста выступает его эмоциональное благополучие. Оно является одновременно важнейшим свидетельством и предпосылкой его здоровья и успешного психического развития. Анализ работ Г. Г. Филипповой, И. В. Скрипичниковой, К. А. Зотовой и др. позволил нам определить эмоциональное благополучие (далее ЭБ) как устойчивое эмоционально-положительное состояние ребенка, которое выражается в чувстве безопасности ребенка, его положительном самоощущении в отношениях с другими людьми, высокой познавательной активности. Основой ЭБ является удовлетворение базовых возрастных потребностей ребенка. Оно является фундаментом формирования отношения ребенка к миру и влияет на развитие всех сфер его личности.

На основе анализа многочисленных литературных источников по психологии раннего возраста в качестве базовых, нами были выделены следующие психологические потребности ребенка: потребность в безопасности, потребность в любви и принятии, потребность в самостоятельности и потребность в активном познании окружающего мира. Значительная депривация базовых потребностей ребенка приводит к различным нарушениям его ЭБ. Данные нарушения в раннем возрасте обычно выражаются в формировании у ребенка патологических привычек, страхов, в проблемах со сном, кормлением, повышенной плаксивости, патологической привязанности к определенным предметам, двигательной расторможенности, агрессивности, в возникновении регрессивных форм поведения, в снижении познавательной активности, а также в задержках развития предметной деятельности, речи, самосознания ребенка.

Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов дают основание утверждать, что в первые годы жизни ребенок очень зависим от близкого взрослого. Именно он может защитить ребенка от различных стрессовых факторов, к воздействию которых дети раннего возраста особенно чувствительны. Поэтому главная роль в обеспечении условий ЭБ ребенка в раннем детстве, безусловно, принадлежит матери. Обеспечение матерью данных условий главным образом происходит в процессе взаимодействия с ребенком. Это взаимодействие происходит по разным поводам и в разных ситуациях (совместная игра, обучение ребенка, кормление, одевание и т. д.), при этом мать всегда может обеспечить ЭБ ребенка, а может, наоборот, своим неправильным отношением и действиями нарушить его. Последнее чаще всего происходит в конфликтных ситуациях с ребенком, когда его поведение является для родителей проблемным. Поэтому мы предполагаем, что данные ситуации являются ситуациями повышенного риска с точки зрения поддержания ЭБ ребенка. Поскольку здесь существует угроза депривации его базовых психологических потребностей.

Для проверки данного предположения мы провели исследование, цель которого состояла в нахождении связи между особенностями поведения матери в ситуациях проблемного поведения ребенка раннего возраста и нарушениями его ЭБ. В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 69

матерей и детей раннего возраста: 34 матери с детьми 2-го года жизни и 35 матерей с детьми 3-го года жизни.

Для изучения нарушений ЭБ детей нами была разработана специальная методика, которая включала в себя 1) схему наблюдения и 2) *анкету для матерей*, в которых содержится перечень показателей нарушений ЭБ ребенка 2/3-го года жизни. Для изучения поведения матери в ситуациях проблемного поведения ребенка мы использовали беседу с матерью о трудностях в поведении ребенка и о ее поведении в подобных ситуациях. Анализ данных беседы позволил выявить целый перечень способов поведения, используемых матерями в конфликтных ситуациях с собственным ребенком. В соответствии с логикой нашего исследования все эти способы были разделены на две группы: 1) способствующие обеспечению ЭБ ребенка и 2) угрожающие ЭБ ребенка.

Способы материнского поведения, отнесенные к первой группе, были определены нами как способствующие обеспечению ЭБ ребенка по следующим причинам. Подобные способы поведения позволяют ребенку почувствовать, что мать его понимает и уважает. Стараясь сохранить спокойное эмоциональное состояние, она помогает ребенку справиться с его сильными аффективными переживаниями («Успокаивает ребенка», «Переключает внимание ребенка»). В то же время мать остается последовательной, устанавливая для ребенка границы дозволенного, тем самым, структурируя его жизнь и поддерживая у него чувство безопасности («Настаивает на своем требовании», «Объясняет ребенку необходимость своего требования», «Делает вид, что не обращает внимания на демонстративное поведение ребенка»). Используемые матерями способы наказания («На короткое время усаживает ребенка на стульчик или ставит в угол», «Лишает ребенка каких-либо удовольствий») соответствуют возрастным особенностям ребенка, являются гуманными и не приводят к депривации потребностей ребенка в безопасности и любви и принятии.

Способы поведения матери, отнесенные ко второй группе, заставляют ребенка сомневаться в безусловной любви матери («Оставляет ребенка одного в комнате, чтобы он сам успокоился», «Сообщает ребенку о негативном отношении к нему»). Не сдерживая собственного раздражения и гнева, мать оказывается не способной помочь ребенку справиться с его отрицательным эмоциональным состоянием, а, наоборот, усиливает его («Ругает ребенка», «Использует физические наказания»). Непоследовательность матери делает жизнь ребенка непредсказуемой, что создает дополнительную угрозу его чувству безопасности («Идет на поводу у ребенка, отменяет только что высказанное требование»).

Корреляционный анализ связей между способами материнского поведения в конфликтных ситуациях с ребенком и конкретными нарушениями ЭБ ребенка показал следующее. Если мать ведет себя последовательно, спокойно и твердо настаивая на своем требовании, это способствует снижению у ребенка упрямства, стремления манипулировать родителями, а также проблем в общении со сверстниками. Проявление же матерью в поведении с ребенком непоследовательности, которая выражается в потакании ребенку, отсутствии четких требований к нему, связано с такими проблемами в поведении последнего, как упрямство, стремление манипулировать родителями, проблемы в формировании привязанности, развитии самостоятельности, проблемы с кормлением.

Эмоциональная доступность матери и ее чувствительность к состояниям ребенка в конфликтных ситуациях с ним, которая проявляется в стремлении успокоить ребенка, помочь ему справиться с отрицательными переживаниями, приводит к снижению проблем в формировании привязанности. Если же мать в

данных ситуациях предпочитает оставлять ребенка одного, чтобы он успокоился, либо сообщает о негативном отношении к нему, т. е. остается эмоционально недоступной и нечувствительной, в поведении ребенка возникает заторможенность. Проявление матерью эмоциональной недоступности и нечувствительности к состоянию ребенка в виде физических наказаний способствует возникновению у него агрессивности, стремления подчинить родителей, а также проблемам в общении со сверстниками.

Эндеберя И. В.

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Постановка проблемы. Проблемами настоящего продиктована необходимость теснее интегрировать семейное и общественное дошкольное воспитание, сохранить провозглашен приоритет семейного воспитания, учитывая интересы, запросы и ценности, образовательно-культурный уровень, социальное и материальное положение семей. С этой целью, работа дошкольных заведений должна быть направлены на активное привлечение семьи к участию в педагогическом процессе, на гуманизацию отношений между членами семьи и работниками дошкольного учебного заведения, на свободу выбора родителями учебного заведения, группы, воспитателей. Гармоничное взаимодействие дошкольного учреждения с семьей является залогом полноценности бытия ребенка, раскрытия и реализации ее потенциала, выхода на новые орбиты социальной реальности [1; 6].

По мнению исследователей (А. Я. Варга, В. В. Столин и др.) родительские отношения — это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикующих в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков.

Вместе с тем семья в современных условиях как никогда нуждается как материальной, так педагогической и культурологической помощи. Эту помощь ему призваны оказывать, в определенной степени, образовательные детские учреждения.

Поэтому проблему отношений между семьей и общественными образовательно-воспитательными учреждениями можно признать одним из важнейших в процессе воспитания.

Цель нашей работы — выявить, разработать и апробировать наиболее рациональное и эффективное сочетание форм и методов взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи с целью психолого-педагогической коррекции отношений между детьми и родителями, содействие созданию атмосферы эмоционального комфорта и психологического благополучия ребенка в семье.

Анализ последних исследований. Проблема взаимосвязи детского учреждения и семьи исследуется в трудах таких психологов и педагогов, как В. Абраменко, Т. Алексеенко, М. Данилиной, Л. Калузской, С. Ковалевой, К. Котырло, А. Кононенко, В. Сухомлинского, В. Ольшанского, К. Ушинского и других. Изучение и анализ научных трудов и методических рекомендаций ученых и практиков помогли выделить такие формы взаимодействия семьи и дошкольного учреждения:

- индивидуальные (вступительное анкетирование, собеседования, консультации, посещения своих воспитанников дома и т. д.);
- наглядно-письменные (доска объявлений, информационные письма, тематические выставки, стенды, семейные газеты и т. д.);
- групповые (консультации, практикумы, кружки по интересам, встречи с интересными людьми и т. п.);
- коллективные (дни открытых дверей, совместные праздники, заседания родительского комитета и т. п.).

Наше исследование проводилось на базе дошкольных учреждений № 1 «Звездочка» и № 8 «Орленок» города Славянска Донецкой области.

С целью определения восприятия ребенком семьи и других взрослых среди детей была использована проекционная методика «Дробина» (два варианта «Я и моя семья», «Я и взрослые детского сада»). Общее количество опросных составила 67 человек. Из них родителей — 27, воспитателей дошкольных учреждений — 20, воспитанников детского учреждения — 20. Детям показывался рисунок дробины с 7 ступенями и предлагали разместить себя, родных и работников детского сада согласно своего отношения я к ним. При этом разъясняли, что на самом этаже находятся люди, которых они считают лучшими, а на низших ступенях — люди, которые им не нравятся. Согласно анализу показателей этой методики мы увидели, что:

- отношения «ребенок — семья»: 12 детей (33%). На высшей ступени — мама (5,5%), отец (15%), бабушка (12,5%); низшие ступени — дедушка (5,5%), брат (сестра) (8,3%), дядя (тетя) (19,2%).
- отношения «ребенок — взрослый детского сада»: на высшей ступени воспитатель (17,2%), помощник воспитателя (8,3%), заведующая (2,7%), медсестра (2,7%). На низшей ступени — повар (2,73%), психолог (7,5%).

Это исследование помогло нам составить полное представление о каждой семье и о коллективы дошкольных учреждений, что способствовало дальнейшему привлечению родителей к систематической работе над собой, изобретению адекватных путей улучшения воспитательного процесса в семье.

Изложение основного материала. Выявление особенностей микроклимата в семье проводилось с помощью «Теста — опросника родительского отношения к детям» [5], а также фильм-теста «Рене Жилия». Было выяснено, угнетенная ребенок в семье и насколько велико угнетения она чувствует. Результаты проведенного тестирования помогли выявить особенности взаимоотношений в той или иной семье.

Использование проективной методики «Рисунок семьи» позволило нам выявить микроклимат в семье. Обсуждение рисунков с ребенком и их профессиональный анализ дают основания отметить, что все дети любят свой дом, семью, скрывают истинное положение в семье и идеализируют отношения между ее членами. В целях эффективной коррекции необходима последовательная работа с отцом ребенка. Именно отец требует приобретения позитивного опыта общения со своими детьми, ему не хватает навыков конструктивного, бесконфликтного взаимодействия с детьми.

Наши наблюдения и анализ некоторых ситуаций доказывают необходимость определения условий повышения эффективности взаимоотношений взрослого с ребенком. Основным содержанием коррекционного воздействия оказалось создание насыщенного опыта новых отношений в семье — как между родителями, так и между детьми и родителями. Коррекционный процесс был построен по работе тренинга для родителей, который включал родительский семинар, родительские групповые занятия, а также применение метода совместной игры ребенка и родителей.

Среди родителей было проведено анкетирование, которое показало, что примерно для 65% родителей воспитатели дошкольных учреждений не является авторитетом. 15% родителей отмечают недостаточный уровень профессиональных знаний, умений, навыков, неумение общаться, отсутствие заинтересованности у воспитателей в оказании профессиональной помощи конкретному ребенку или семье.

Итак, обобщение материалов нашего исследования позволяет сделать следующие выводы:

- 1) проблема взаимоотношений отца и ребенка существовала с начала зарождения общества, однако в последние десятилетия в силу определенных обстоятельств она встала наиболее остро, требуя от исследователей скорейшего ее решения;
- 2) при условии проведения с родителями и детьми определенной коррекционной работы ощущается повышение уровня их взаимодействия;
- 3) необходимо создавать условия для максимального использования дошкольным учреждением потенциала семей в деле развития индивидуальности ребенка, его интересов и способностей;
- 4) воспитатель дошкольного учреждения должен создать совместно с педагогическим коллективом и родителями воспитанников детского учреждения необходимые условия. Осуществить отбор содержания и форм организации деятельности и жизни детей, которые способствовали бы сохранению и укреплению физического и психологического здоровья детей, обеспечили, в соответствии с возрастными потребностями, эмоциональный комфорт и возможности для полноценного развития, творческой активности, способностей каждого ребенка, воспитание его как личности. Осуществление этих функций требует совместных форм работы, как педагогического коллектива, так и родителей воспитанников детских учреждений;
- 5) в отношении родителей наиболее эффективна такая система, которая предусматривает оказание помощи в изучении особенностей семьи, родственных отношений, условий и систем семейного воспитания; профилактическая и консультативно — методическую помощь, коррекция уровня развития ребенка и установления уровней общения родители-ребенок, дети-родители, воспитатель родители; организация практической совместной деятельности родителей и воспитателей.

Итак, первейшей обязанностью педагога является распространение педагогических и психологических знаний среди родителей, организация обмена лучшим опытом семейного воспитания, обогащение родителей новыми образовательными и воспитательными технологиями за счет рационального и эффективного сочетания различных форм взаимодействия «педагог-семья».

Литература

1. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. № 1.
2. Докунина А. Н. Воспитательная деятельность родителей // Начальная школа. 1995. № 1.
3. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988.
4. Ольшанский В. Б. Психологическое диагностирование отношений // Психодиагностика: проблемы и исследования. М., 1981.
5. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. М.: Педагогика, 1987.
6. Черушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.

РАЗДЕЛ VII

Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере управления и организационного развития

Аветисян М. С.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ

Развитие цивилизации привело к появлению профессий, не существующих во времена наших предков, у которых не было выбора и коим уже с детства предназначено было стать охотниками. Современный молодой человек почти свободен в выборе той или иной профессии. Но как сложно выбрать среди такого многообразия. Жизнь показывает, что многие молодые люди не способны выбрать профессию самостоятельно и ориентируются на советы других или требования современного рынка. Неправильный выбор профессии в результате приводит к тому, что человек не будет получать удовлетворения от работы. Человек должен чувствовать удовлетворение от своей работы, чтобы быть в гармонии сам с собой. Как отмечал З. Фрейд: «Здоров тот человек, кто получает удовольствие от работы».

Удовлетворенность собственной работой приводит к повышению ее эффективности. Именно поэтому современные психологи уделяют вопросам удовлетворенности работой большое внимание. Исходя из вышесказанного, данная тематика представляется нам актуальной и требующей дальнейшей глубокой разработки.

В современном мире работодатель думает, как выбрать соответствующие кадры, и опытные из них знают, что легче выбрать психологически подходящих, чем повысить работоспособность или изменить психологические особенности человека. «Вкалывать, ишачить, горбатиться, пахать, колбаситься, плющиться» — современные глаголы довольно интересно отображают характер ощущений, испытываемых человеком в процессе работы. Интересно то, что в своей речи их употребляют совсем не земледельцы и не грузчики, а люди с высшим образованием, работающие в офисах, фирмах и т. д. Все это происходит потому, что часто люди оказываются не на своих местах. Иногда для осознания своего предназначения человеку требуются годы, и счастье, если он находит его. Человек всю жизнь живет и не понимает, откуда же в нем эта непонятная неудовлетворенность. Не реализованный творческий потенциал, истинное призвание и талант требуют внимания, пытаются выйти наружу. Но с самого детства воспитание, а затем образование стараются втиснуть человека в рамки и это мешает услышать голос изнутри [2].

На наш взгляд, в решении этой проблемы большую роль играют психологические службы, которые должны обращать особое внимание на профессиональную ориентацию старшеклассников.

Следующий важный фактор деятельности личности в работе — это отношение, ценности, связанные с работой. Есть такая притча. Три человека что-то

строили. Занимались одним и тем же, но на вопрос, что они делают, отвечали по-разному. Один сказал: «Я дроблю камни», другой: «Я зарабатываю себе на жизнь», третий ответил: «Я строю храм».

Тот сторож, который думает, что его работа не самая главная из работ, не может хорошо обслуживать клиентов, а тот, кто думает, что он охраняет кусок, часть планеты, будет хорошо сторожить и при этом чувствовать себя удовлетворенным.

Следующий немаловажный момент, который следует учесть, это то, что каждая рабочая деятельность требует адаптации. Под *адаптацией* (от лат. *adapto* — приспособляю) понимают процесс взаимодействия личности и социальной среды, процесс активного приспособления личности к изменившейся среде, освоения относительно стабильных условий среды. Различают три взаимосвязанных вида адаптации: психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную [3].

В процессе *психофизиологической адаптации* происходит освоение всех условий, оказывающих различные психофизиологические воздействия на личность в процессе нахождения его в организации. К этим условиям следует отнести физические и психические нагрузки, уровень стрессогенности конкретной деятельности, эргономические условия овладения специальностью и др.

В ходе *социально-психологической адаптации* происходит включение подчиненного в систему взаимоотношений организации с ее традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями и др. В ходе такой адаптации подчиненный получает информацию о системе деловых и неформальных отношений, о микрогруппах, о социальных позициях отдельных членов организации. Эту информацию он воспринимает активно, соотнося ее со своим прошлым социальным опытом, со своими ценностными ориентациями.

Профессиональная адаптация характеризуется раскрытием и освоением возможностей подчиненного как конкретного специалиста, формированием положительного отношения к своей деятельности. Как правило, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью в организации наступает при достижении определенных реальных результатов, а последние приходят по мере освоения подчиненным специфики деятельности на конкретном участке.

Таким образом, основная задача адаптации — *обеспечение самоопределения личности в обществе, в группе на основе наиболее существенных особенностей индивидуальности*. Причем взаимоотношения в цепи «группа—личность» находятся в органической взаимосвязи.

Таким образом, учет личностных факторов, влияющих на удовлетворенность работой, будут способствовать повышению продуктивности работы субъекта труда.

Литература

1. Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 2005.
2. Павел Л. SUPER Креатив. М., 2007.
3. Урбанович А. А. Психология управления. Мн., 2003.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ В СВЯЗИ С КАРЬЕРНЫМИ ОЖИДАНИЯМИ

Изменение общей ситуации в экономике: развитие инновационных технологий, рост конкурентной борьбы и неустойчивость экономической ситуации в целом привели к смене концепций кадрового менеджмента. Современные подходы к управлению человеческими ресурсами связаны с повышением роли человеческого фактора и характеризуются применением психологических теорий и исследовательских методик при решении кадровых проблем (Ричи Ш., Мартин П., 2004) и др.

Актуализация психологических аспектов управления персоналом предполагает признание ведущей роли самого субъекта в процессе реализации профессионального потенциала и рассмотрение процесса развития карьеры с позиции самого работника. С этим связаны как субъективная оценка особенностей карьерного процесса и его промежуточных результатов, так и суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом, индивидуально осознанные позиция и поведение, связанное с трудовым опытом и профессиональной деятельностью (Молл Е. Г., 2003) и др.

Субъективная оценка, регуляция и развитие человека в его профессии, а также — планирование, выбор и реализация карьеры осуществляется при определении роли профессиональной Я-концепции, что актуализирует потребность в изучении структуры и содержания профессиональной Я-концепции у представителей различных профессиональных групп. Существующие в настоящее время эмпирические исследования профессиональной Я-концепции разрозненны и носят констатирующий характер, что не позволяет эффективно соотносить характеристики профессиональной Я-концепции с прогностическими моделями рабочего поведения (Джанерьян С. Т., 2005; Жданович А. А., 2008; Григорович С. С. 2010) и др.

В связи с этим актуальным является исследование профессиональной Я-концепции, а именно: отраженных в ней субъектно-деятельностных и личностных свойств, характеризующих особенности рабочего поведения. Такой подход к изучению профессиональной Я-концепции позволяет построить прогностическую картину наиболее вероятного организационного поведения, а также — выделить карьерные ориентации как диспозиции, характеризующие предпочитаемое направление профессиональной деятельности.

В настоящее время, несмотря на интенсивное изучение личностных качеств, необходимых человеку для успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности, слабо разработанным остается методический инструментарий, позволяющий оценить специфику профессиональной Я-концепции, ее влияние на профессиональную деятельность и развитие карьеры. Поэтому необходима разработка нового инструментария, что определяется также потребностью в совершенствовании технологий карьерного консультирования.

Целью нашего исследования стало исследование профессиональной Я-концепции в связи с профессиональными интересами, карьерными ожиданиями и личностными особенностями. Практическая цель — разработка и адаптация методик, предназначенных для карьерного консультирования.

В исследовании принимали участие студенты старших курсов вузов СПб различного профиля (СПбПГУ, СПбГУ и СПбГИСПр).

Мы предположили, что особенности профессиональной Я-концепции имеют прогностическую ценность для определения карьерных ориентаций и связаны с профессиональными интересами, ценностными предпочтениями и личностными особенностями человека.

На подготовительном этапе исследования были проанализированы основные тенденции изучения профессиональной Я-концепции и карьерных ориентаций, выделены основные характеристики профессиональной Я-концепции, являющиеся предметом современных социально-психологических исследований.

В процессе пилотажного исследования были проанализированы особенности профессиональной Я-концепции студентов вузов разного профиля в связи с их профессиональными интересами, карьерными ожиданиями и ценностными предпочтениями (Аксенова Е. П., Доминяк В. И. 2011).

В ходе эмпирического исследования были исследованы личностные и субъектно-деятельностные свойства, отраженные в профессиональной Я-концепции испытуемых; выявлена система психологических факторов, связанных с предпочтением той или иной профессиональной деятельности.

Проведена также адаптация зарубежных методик, направленных на изучение профессиональных интересов, карьерных ожиданий и ценностных предпочтений, определяющих направление профессионального развития; разработана авторская методика оценки профессиональной Я-концепции.

На основе результатов исследования показано, что профессиональная Я-концепция является целостным образованием, содержание которого раскрывается через отраженные в ней и индивидуально осознанные характеристики наиболее типичного (или предпочитаемого) рабочего поведения. Профессиональное Я и интегральные характеристики рабочего поведения соотносимы с личностными диспозициями и карьерными ориентациями. А карьерные ориентации являются направленными в будущее характеристиками предпочитаемого человеком профессионального окружения и собственного рабочего поведения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что карьерные ориентации определяются особенностями профессиональной Я-концепции: отраженными в ней личностными и субъектно-деятельностными особенностями испытуемых.

Литература

1. Аксенова Е. П. Карьерное консультирование как технология психолого-социальной работы в условиях мегаполиса // Сборник материалов международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 5–6 ноября 2009 г.). СПб.: Изд-во СПбГИПСР, 2009.
2. Аксенова Е. П., Доминяк В. И. Особенности Я-концепции карьеры студентов вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. «Гуманитарные и общественные науки». 2011. № 1.
3. Григорович С. С. Становление и развитие профессиональной Я-концепции у студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
4. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2005.
5. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
6. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРСОНАЛА АТОМНЫХ СТАНЦИЙ

Для того чтобы снизить риск возникновения негативных последствий неблагоприятных факторов, действующих на организм работника, повысить эффективность деятельности и снизить риск несчастных случаев, в лаборатории психофизиологического обеспечения используется система мероприятий психологической и психофизиологической поддержки работников атомных станций.

Индивидуальная психокоррекционная работа с работниками атомных станций проводится для восстановления профессиональной работоспособности, улучшения функционального состояния, соматического и психического здоровья, повышения устойчивости к физическим и нервно-психическим перегрузкам, улучшения профессионально-значимых качеств.

Проводятся тренировки познавательных функций (внимания, памяти, интеллекта), обучение навыкам саморегуляции и стрессоустойчивости.

Основным негативным воздействием рабочей обстановки оперативного персонала является:

- Работа в смену (десинхроноз, неполноценный отдых, питание).
- Высокий уровень ответственности.
- Аварийные ситуации.
- Сложные технологические операции.
- Конфликты, трудности во взаимоотношениях с коллегами или руководством.
- Отсутствие мотивации, неудовлетворенность деятельностью.
- Монотония.

Основной задачей психологической и психофизиологической поддержки работников атомных станций является:

- совершенствование (коррекция), восстановление профессионально-важных психологических и психофизиологических качеств работников, поддержание высокого уровня профессионального здоровья и повышение уровня культуры отношения персонала к своему здоровью, работоспособности и продление профессионального долголетия;
- формирование положительной и адекватной мотивации у персонала для обеспечения успешной и надежной профессиональной деятельности;
- профилактика нервно-психического напряжения;
- повышение стрессоустойчивости путем освоения приемов саморегуляции и формирование эмоциональной устойчивости.

В целях снижения риска возникновения негативных последствий неблагоприятных факторов, действующих на организм работника, повышения эффективности деятельности и снижения риска несчастных случаев, в лаборатории психофизиологического обеспечения атомной станции проводятся мероприятия психологической и психофизиологической поддержки работников атомной станции такие как:

1. Групповые занятия (психопрофилактическая работа с оперативным персоналом).

Тренировка профессионально важных качеств (с помощью биологически обратной связью), повышение работоспособности, выработка навыков эмоциональной саморегуляции, формирование устойчивости к монотонной деятельности, умения принимать решения в нестандартной обстановке и дефиците времени. Проведение восстановительных сеансов в комнате психологической разгрузки для снятия психоэмоционального напряжения.

2. Индивидуальная психокоррекционная работа с лицами, относящимися по данным психофизиологического обследования к «группе риска». Проводятся для восстановления профессиональной работоспособности, улучшения функционального состояния, соматического и психического здоровья, повышения устойчивости к физическим и нервно-психическим перегрузкам, улучшения профессионально-значимых качеств. Проводятся практические занятия познавательных функций (внимания, памяти, интеллекта), обучение навыкам саморегуляции и стрессоустойчивости.

3. Релаксационные мероприятия в комнате психологической разгрузки. Здесь сотрудники могут восстановить работоспособность, снять физическую усталость и психологическое утомление. Участники просматривают специальные видеопрограммы с музыкальным сопровождением, обучаются методам эмоциональной саморегуляции, приемам самокоррекции функциональных состояний, аутотренингу, дыхательным упражнениям, восстанавливают функциональное состояние.

4. Психологами ЛПФО осуществляется эффективное обучение персонала, работа которого связана с постоянными межличностными взаимодействиями:

- коммуникативные тренинги (формирование навыков эффективного общения);
- методы аутотренинга и психической саморегуляции (упражнения мышечной релаксации; эмоционального расслабления и др.);
- тренинги по развитию стрессоустойчивости (развитие навыков эффективной саморегуляции);
- психологическое консультирование;
- методы аутотренинга и психической саморегуляции (упражнения мышечной релаксации, эмоционального расслабления).

5. Актуальность проведения мероприятий психологической и психофизиологической поддержки заключается в снижении риска возникновения негативных последствий неблагоприятных факторов, действующих на организм работника, повышение эффективности деятельности, и снизить риск несчастных случаев.

Барабанер Х. З.

ЛИЧНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Эффективность управления — один из основных факторов, определяющих эффективность деятельности организации (предприятия, фирмы, учреждения) в целом. В последние годы идет достаточно острая дискуссия о том, что определяет и от чего зависит эффективность управления. В этой дискуссии можно

выделить два крайних подхода: формально-инструментальный и личностно-психологический (психолого-поведенческий).

Суть первого подхода — эффективное управление обеспечивается правильным выбором и построением схемы взаимодействия различных структур внутри организации, взаимодействия, основанного на четко прописанных правилах и однозначно указанных инструментах такого взаимодействия. Цель — создание системы скорейшего прохождения информационно-распорядительных потоков до соответствующих исполнительских уровней и контроля исполнения. Девизом такого подхода является «Эффективность управления — это порядок!».

Девизом второго подхода является «Эффективное управление — это творчество!». Сутью такого подхода является создание в организации такого климата взаимодействия сотрудников, который обеспечивает возможность творческого осмысления управленческих задач и вовлечение в их решение не формализованных инструментов (правила, инструкции), а реально действующих персон с их индивидуальными психологическими особенностями. Цель — создание условий для полного выявления и реализации творческого и интеллектуального потенциала коллектива организации и достижения на этой основе эффективной деятельности организации.

Мы не случайно, говоря об этих двух подходах, назвали их крайними. На самом деле, в реальности можно говорить о целой шкале подходов с той или иной долей приоритета одного из этих крайних подходов.

Возникает вопрос, чем определяются предпочтения, отдаваемые тому или иному из этих подходов? Здесь можно говорить о характере задач, выполняемых организацией, о масштабах организации, о ее месте в системе организаций. Это факторы объективные, безусловно, влияющие на принятие того или иного подхода. Влияние этих факторов достаточно подробно исследуется как в теории организаций, так и в теории систем. Вместе с тем, чем дальше, тем все заметнее становится интерес к субъективным факторам, оказывающим влияние на эффективность деятельности организации. Одним из таких факторов является личность руководителя, его способность подбирать и оценивать сотрудников, его интеллектуальный потенциал, наконец, его характер. О том, что во многих случаях этот фактор становится определяющим, превосходящим по своему значению даже объективные факторы, свидетельствуют как перипетии государственной истории последних лет России, США, Франции, Германии, арабских стран, так и опыт работы крупнейших мировых компаний.

Когда мы говорим о любом руководителе, то мы всегда имеем в виду человека, который получил полномочия руководить группой людей от вышестоящих инстанций. Руководить, т. е. осуществлять властные функции, он может через определенные каналы власти. Этим каналам по крайней мере семь: влияние, компетенция, информация, должностное положение, авторитет, поощрение, принуждение. Использование того или иного канала власти зависит от конкретной ситуации.

В зависимости от того, какие каналы власти в наибольшей мере использует руководитель, выделяются три классических стиля руководства, эту классификацию ввел известный немецкий социальный психолог Курт Левин (авторитарный, демократический, либеральный, — иногда называемый анархичным, вольным, стилем невмешательства).

Отличают эти стили друг от друга многие параметры: характер принятия решений, степень делегирования полномочий, способ контроля, набор используемых санкций. Но главное различие — предпочитаемые методы управления.

Авторитарному стилю присущи так называемые командные методы, демократическому стилю больше соответствуют договорные и социально-экономические методы, либеральный (анархичный) стиль характерен бессистемностью выбора методов управления.

Как ни странно, многочисленные исследования не выявили однозначной связи между стилем руководства и эффективностью работы. Именно в силу этого на практике преобладает ситуационный подход: нет управленческих решений, годных в любых обстоятельствах — все зависит от конкретной ситуации и множества факторов. Именно конкретная ситуация требует определенных стилей руководства. И здесь уместно привести десять ограничений, чаще всего препятствующих эффективной работе коллектива.

1. Непригодность руководителя. Его неспособность по своим личным качествам сплотить сотрудников, воодушевить их на эффективные приемы работы.

2. Неквалифицированные сотрудники. Типичный недостаток — несбалансированность функций работников, неадекватное сочетание профессиональных и человеческих качеств.

3. Неконструктивный климат. Характеризуется отсутствием преданности задачам команды, нет высокой степени взаимной поддержки в сочетании с заботой о благе каждого сотрудника.

4. Нечеткость целей. Недостаточное согласование личных и коллективных целей, неспособность руководства и персонала к компромиссу. Следует подчеркнуть необходимость периодической корректировки поставленных целей, иначе члены коллектива теряют представление о перспективах своей деятельности.

5. Низкие результаты работы. Подразумевается, что коллектив не должен самоуспокаиваться на достигнутом, должен проявлять напористость в достижении значимых целей, что способствует высокой самооценке сотрудников, росту личного профессионализма.

6. Неэффективность методов работы. Подчеркивается значение правильной организации сбора и предоставления информации, принятия правильных и своевременных решений.

7. Нехватка открытости и наличие конфронтации. Отмечается необходимость свободной критики, обсуждения сильных и слабых сторон проделанной работы, существующих разногласий без ложного страха быть неправильно понятым, нарушить деловой этикет, вызвать конфликт. Однако на практике это трудновыполнимо, так как требуется особая подготовка персонала и руководителя.

8. Недостаточные профессионализм и культура сотрудников. Желание иметь в коллективе сильных сотрудников с высоким уровнем индивидуальных способностей вполне понятно. Развитой сотрудник должен быть энергичен, уметь управлять своими эмоциями, быть готовым открыто излагать свое мнение, обладать способностью изменять свою точку зрения под воздействием аргументов, а не силы, хорошо излагать свое мнение.

9 и 10. Низкие творческие способности персонала и неконструктивные отношения с другими коллективами. Очевидно, что ликвидация этих ограничений и является задачей руководителя (кроме первого — ликвидация его ограничений — прерогатива вышестоящей инстанции).

В ходе ликвидации ограничений возникают четыре вида отношений в системе «руководитель—подчиненный»: приказание, внушение, участие, делегирование.

1. Согласно предлагаемой схеме приказание оптимально в случае низкого профессионализма, когда исполнитель не готов к самостоятельному выполне-

нию задачи и не хочет брать на себя ответственность. Задача руководителя — инструктировать сотрудника, много руководить и мало доверять.

2. Внутренне рекомендуется использовать на уровнях зрелости сотрудника от среднего до высокого: подчиненные еще не способны, но уже готовы взять на себя ответственность. Здесь особенно важны как руководство, так и поддержка, которые помогут добиться выполнения поставленной цели.

3. Участие наиболее эффективно на уровне зрелости от среднего до высокого. Сотрудник уже способен к самостоятельному выполнению задания, и в такой ситуации требуется не столько руководство, сколько психологическая поддержка, совместное обсуждение проблемы и совместное принятие решения.

4. Высокий уровень профессиональной зрелости предполагает передачу полномочий исполнителю — делегирование, что означает слабое управление и малую степень эмоциональной поддержки.

Проблема выбора оптимального поведения руководителя не имеет «кабинетного» решения, но можно выделить типичные ситуации, возникающие в случае неадекватности поведения руководителя. У подчиненных возникает чувство досады, создается почва для недовольства и сопротивления в тех случаях, когда:

- за ошибки одного отвечает другой;
- решение принимается без участия сотрудника;
- разнос, разбирательство устраиваются при третьих лицах или в отсутствии сотрудника;
- руководитель не способен признать свою ошибку, пытается найти виновного среди подчиненных;
- от исполнителя скрывается важная для него информация;
- работник, профессионально пригодный занять более высокую должность, не продвигается по службе;
- руководитель жалуется на подчиненного вышестоящему начальнику;
- поощрения за труд одного работника достаются другому;
- уровень требовательности неодинаков для всех сотрудников, в коллективе есть любимчики и отверженные.

Очень часто считают, что способность к руководству определяется такими факторами, как ум, авторитетность, уверенность в себе, энергичность, профессиональные показатели. Однако такое сочетание не является гарантией успеха в руководстве. Решающую роль все же играют не личностные качества (от них зависит не более 25–35% успеха), а стиль поведения руководителя. Говоря о стиле руководства, необходимо отметить, что выделяют два мотивационных параметра действий руководителя: 1) забота о производстве и 2) забота о человеке (иными словами, либо ориентация на задачу, либо ориентация на людей).

Первый параметр предлагает концентрацию внимания руководителя на производственных показателях (производительность, прибыль, эффективность), и, следовательно, управление людьми рассматривается как управление любым другим «ресурсом производства». Второй же, напротив, характеризуется сосредоточенностью внимания руководителя на сотрудниках, их потребностях и ожиданиях, позитивных и негативных качествах. «Забота о людях», в частности, может выражаться в создании благоприятных условий труда, гарантиях занятости, совершении в организации структуры заработной платы, обеспечении психологической совместимости исполнителей и т. д.

Стили, ориентированные на «задачу» и «на человека», в принципе можно представить как модификации уже известных нам авторитарного и демократического стилей руководства. Но грамотный руководитель может так организо-

вать дело, что это будет одновременно ориентацией и на задачу, и на человека (возможно, с разной степенью выраженности того и другого).

Барабанер Х. З., Барабанер Л. Р.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОПЛАТЫ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Одна из характерных особенностей современного этапа развития человеческой цивилизации — быстрое устаревание приобретенных знаний.

Быстрое устаревание приобретенных знаний ставит перед высшей школой на первый план задачу переноса акцента в подготовке кадров с преимущественного освоения массивных объемов систематизированных знаний на привитие культуры саморазвития, на индивидуальные методики наращивания знаний и умений, то есть на инструменты непрерывного обучения.

В этих условиях перед высшей школой стоит задача по созданию системы информации и консультаций для студентов, позволяющей студентам как формировать более точное представление об их учебной программе в терминах пониманий, знаний, умений и будущей занятости, в терминах модулей и периодов обучения, так и дающей возможность студенту формировать собственную индивидуальную программу. Построение учебного процесса в высшей школе на основе индивидуализированных студенческих образовательных программ неизбежно ведет к переходу на нетрадиционную для классической высшей школы «асинхронную» или «нелинейную» систему образования. Сутью такой системы является не логически выстроенное накопление фундаментальных основ действий в той или иной природной, социальной, экономической среде, а приобретение студентом того или иного объема прикладных пониманий, знаний и умений, и способности к саморазвитию.

Можно много и долго дискутировать о плюсах и минусах такого подхода (особенно для университетов), но это реальность современной высшей школы. Мы присутствуем и являемся участниками фундаментального культурного сдвига и смены модели образования с ориентированной на профессора (преподавателя) модели (teacher-based Model) на ориентированную на студента модель обучения и развития компетенций (student-centered learning).

Естественно, новая образовательная модель требует нового подхода, как от студентов, так и от профессорско-преподавательского состава. От студентов — резкого увеличения доли самостоятельной работы в учебном процессе, от преподавателей — столь же резкого увеличения доли установочно-консультационной деятельности со снижением доли «начетнической»¹ деятельности.

Понимание происходящих в системе высшего образования процессов заставило руководство Института экономики и управления ECOMEN коренным образом пересмотреть основы оплаты труда и мотивации преподавателей института. Была разработана оригинальная система оплаты труда преподавателей института. В процессе разработки система активно обсуждалась в коллективе института и на основе этих обсуждений корректировалась.

Пятилетний опыт реализации системы показал ее эффективность, наглядность и прозрачность. Логичность и прозрачность внедренной системы оплаты труда позволили в значительной степени автоматизировать процесс определения нагрузки преподавателей и их оплаты.

¹ Интересно в этой связи обратить внимание на словосочетание «читать лекцию».

Ниже дано краткое описание разработанной в институте системы оплаты труда преподавателей.

СИСТЕМА ОПЛАТЫ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЭУ ЕСОМЕН

1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Исходя из действующих в Эстонии положений о преподавателях вузов и в условиях перехода вузов Эстонии к европейской системе организации учебного процесса на базе учебных кредитов, принципиально новой основой оплаты труда преподавателей в институте становится именно учебный кредит (ainepunkt — AP), т. е. качественное обеспечение определенного числа часов работы студента (как с преподавателем, так и самостоятельно)¹, в отличие от ранее действовавшего подхода — учета часов работы преподавателей.

1.2. Учебный кредит (ainepunkt — AP) — это определенное количество часов работы студента. В зависимости от сложности учебной дисциплины, объема необходимого к усвоению материала, обеспеченности учебно-методическими пособиями, учебниками и справочной литературой, на каждую учебную дисциплину выделяется определенное количество AP, отраженное в учебных планах.

Работа студента в рамках AP включает в себя:

- аудиторную работу непосредственно с преподавателем — лекции, семинары, практикумы;
- самостоятельную работу, направляемую и координируемую преподавателями:
 - выполнение различного рода практических заданий, выдаваемых преподавателем (написание рефератов, проведение расчетов, подготовка курсовых работ и проектов, прохождение практик, выполнение дипломной работы);
- работа с учебно-методической и научной литературой, рекомендуемой преподавателями;
- подготовку к контролю усвоения учебной программы (контрольные работы, защиты рефератов, курсовых работ и проектов, экзамены, защита дипломной работы), проводимому преподавателями.

1.3. Исходя из этого, оплата труда преподавателей базируется, прежде всего, на учете реального вклада преподавателя в выполнение студентами учебного плана программ, по которым ведется обучение в институте.

Работа преподавателя в рамках AP включает в себя:

- разработку рабочих программ учебных дисциплин (которые будет вести преподаватель) с указанием целей обучения по дисциплине, основных знаний, навыков и умений, получаемых в ходе ее изучения студентами; перечня тем и часов, отводимых на ту или иную тему (как аудиторных, так и самостоятельной работы), контрольных вопросов, основной и рекомендуемой дополнительной литературы. Рабочие программы разрабатываются отдельно для каждой формы обучения (дневной, вечерней, очно-заочной, заочной) с учетом лимита аудиторного времени. Рабочие программы на основе рекомендаций кафедр утверждаются ректором;
- подготовку тезисов лекций (обеспечение теоретической части учебной дисциплины), практических заданий для самостоятельной работы студентов (выработка и закрепление соответствующих навыков и умений), темников для курсовых работ и проектов, условий и вопросников для зачетов

¹ До 2008/2009 учебного года 1 AP соответствовал 40 часов работы студента, с 2008/2009 учебного года 1 AP соответствует 26 часам работы студента.

и экзаменов. Подготовленные учебно-методические материалы, кроме рабочих программ для каждой формы обучения, рассматриваются и утверждаются кафедрами;

- проведение лекций, практических занятий, семинаров, консультаций, защит курсовых работ и проектов, зачетов, экзаменов в соответствии с утвержденными рабочими программами учебных дисциплин и общепедagogическим расписанием занятий, графиком консультаций и присутственных часов.

1.4. При оплате труда преподавателей учитываются также квалификационные характеристики преподавателей, как формальные (ученые степени и звания, стаж профессиональной и преподавательской работы), так и неформальные (оценка качества работы преподавателя руководством института, кафедрами и студентами). Как те, так и другие характеристики принимаются во внимание при аттестации преподавателей (избрание и назначение на должность).

1.5. Оплата дифференцируется в зависимости от формы обучения, группы дисциплин (которые ведет преподаватель), численности студентов, с которыми занимается преподаватель.

1.6. Оплата труда поощряет освоение преподавателями новых учебных дисциплин, т. е. расширение набора преподаваемых ими дисциплин.

1.7. Преподаватели могут, помимо педагогической нагрузки, нести определенные административные обязанности (руководство кафедрой, центром, кураторство специализаций и учебных потоков и т. д.) — эти обязанности оплачиваются отдельно.

1.8. Труд преподавателей может оплачиваться как на основе трудового договора, так и на основе договора трудового подряда.

1.9. Ежемесячная зарплата преподавателей, работающих по трудовому договору, определяется ежегодно в начале учебного года на основе расчетной годовой нагрузки преподавателя в АР, представляемой на основе предложений кафедр учебными отделами с согласованием проректора по учебной работе, и может корректироваться по факту выполнения нагрузки (в том числе и в связи с изменением численности студентов в группах).

1.10. Отдельно включаются в учебную нагрузку и оплачиваются руководство курсовыми работами и проектами по специализации и дипломными работами (оплата корректируется по факту руководства).

1.11. Системой оплаты труда поощряется подготовка капитальных учебно-методических разработок для открытой публикации: таких, как курсы лекций, учебно-методические пособия, учебники, специализированные монографии. При утверждении годовой нагрузки по согласованию с преподавателем оплата этих работ может быть включена в расчет ежемесячной оплаты труда преподавателя. В этом случае выполнение этих работ становится обязательным, а их невыполнение влечет за собой возврат полученных за подготовку этих работ сумм. Подготовленные работы являются собственностью института (с указанием авторства) и передаются в печать на основании решения Редакционно-издательского совета института.

1.12. В соответствии с трудовым законодательством Эстонии, для штатных преподавателей, работающих по трудовому договору с полной нагрузкой, рабочая неделя составляет 40 часов. В это время, помимо деятельности, отраженной в учебной нагрузке, входит обязательное участие в работе соответствующих кафедр, институтских советов и комиссий, в частности — комиссий по защите курсовых работ и проектов, а также обязательное присутствие в институте в утвержденные руководством общепедagogические присутственные дни и часы.

1.13. Стоимость одного АР для разных форм обучения устанавливается ежегодно руководством института, исходя из финансового состояния института. В стоимость АР входит отпускная составляющая.

1.14. Учебная нагрузка, на основании которой ведется расчет ежемесячной оплаты труда преподавателя, доводится под расписку до преподавателя. Исчисленная на этой основе ежемесячная зарплата преподавателя вносится в ежегодное приложение к трудовому договору, которое подписывается администрацией института и преподавателем.

Следует указать, что в исключительных случаях для привлечения к преподаванию в институте специалистов высокого уровня, по особому решению руководства института, при определении их оплаты могут допускаться отклонения от установленных показателей и коэффициентов действующего положения.

Также необходимо отметить, что работы, не предусмотренные настоящим положением, оплачиваются на основе специальных дополнительных решений руководства института.

Пятилетний опыт работы педагогического состава института на основе описываемой системы позволяет сделать несколько обобщающих выводов.

1. Существенно повысилось качество учебных программ за счет усиления в них прикладной составляющей и разработки материалов для самостоятельной работы студентов.

2. Выросло количество и качество подготовленных учебно-методических материалов (в том числе опубликованных)

3. Возросла удовлетворенность студентов учебным процессом.

4. Укрепилась связь института с народным хозяйством (заводами, фирмами, учреждениями).

5. Существенно повысилась оплата труда преподавателей.

Внедрение новой системы оплаты труда преподавателей во многом способствовало общему повышению эффективности работы института, что нашло отражение в очередном получении полной аккредитации всех учебных программ института и сертификации качества учебного процесса в институте на основе международных стандартов ISO.

Белов В. В.

ПРОБЛЕМА ЛИДЕРСТВА И РУКОВОДСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Говоря о проблеме лидерства и руководства в психологии, необходимо отметить, что, как в отечественной, так и в зарубежной психологии нет единой точки зрения на соотношение лидерства и руководства в организации. Существует четыре точки зрения на соотношение лидерства и руководства в организации. Мы остановимся на трех, так как первая точка зрения игнорирует проблему соотношение лидерства и руководства в организации.

Первая точка зрения наиболее распространена в России, особенно среди отечественных социальных психологов. В 70-е годы XX в. ее сформулировал Б. Д. Парыгин, который предложил несколько дифференцирующих признаков. Если кратко изложить эту точку зрения, то она сводится к следующим положениям. Лидерство — это явление, которое возникает только в малой, стихийно

возникающей группе людей. Когда речь идет об организации, как искусственно созданной группе людей, то правомерно говорить о руководстве. Руководство рассматривается как процесс управления людьми, персоналом. За рубежом, по крайней мере, в американской психологии, это скорее этап в развитии психологии организационного лидерства. Впервые о противопоставлении лидерства и менеджмента заговорили еще до Второй мировой войны. В конце 60-х годов С. Gibb попытался терминологически развести два понятия: лидерство и руководство, при этом использовал два термина соответственно «leadership» и «headship». В американской психологии идея С. Gibb не получила поддержки, терминологически разделить лидерство и руководство оказалась не конструктивно, так как по своей природе эти два социально-психологических явления идентичны. С точки зрения разрабатываемой нами психологии организационного лидерства, необходимо признать неконструктивность первой точки зрения, которая исключает лидерство в организации, но обратить внимание на термин «headship».

Вторая точка зрения возникла примерно в одно и то же время, как в России, так и за рубежом. Это точка зрения была сформулирована в ролевой теории Н. Mintzberg. У нас в стране этой точки зрения придерживались специалисты в области психологии управления — аналога зарубежной организационной психологии. Лидерство и руководство взаимосвязаны. Лидерство может трансформироваться в руководство, но чаще является его компонентом. Лидерство — одна из функций управления, которая проявляется во влиянии на персонал для достижения цели организации. В рамках этой точки зрения появились термины «менеджер-лидер», «руководитель-лидер». Эта точка зрения была конструктивной, ее поддержали как теоретики, так и практики, которые разрабатывали различные программы развития лидерского потенциала руководителя, делая акцент на его коммуникативных качествах, на его способности влиять на людей в организации, побуждая их к совместной деятельности. На сегодня конструктивность этой точки зрения себя исчерпала.

Третья точка зрения характерна для разрабатываемого направления психологии организационного лидерства. Это авторская точка зрения, согласно которой выделяются различные типы взаимодействия руководителя и других членов организации. Это взаимодействие обозначается нами термином «руководство». С этой позиции можно утверждать, что в организации в зависимости от ее состояния и уровня развития могут существовать четыре независимых организационных явления: деструктивное руководство, формальное руководство, управленческое лидерство, организационное лидерство.

Термин «деструктивное руководство» предложили на XII Европейском конгрессе по психологии труда и организационной психологии норвежские психологи. Хотя это явление изучали еще классики психологии. Более того, еще в III в. н. э. китайские ученые предупреждали, что так называемых подражателей нельзя допускать до руководства, так как они ничего не создают, а только, образно говоря, «пожирают ценности». Итак, деструктивное руководство — это тип руководства, который не из-за пассивного отношения руководителя организации, а вследствие его активных разрушительных по своему характеру действий приводит к распаду организации.

Формальное руководство — это хорошо известное явление, поэтому о нем кратко. Это тип руководства, который соответствует администрированию, собственно управлению людьми в организации, которая создается по образцу. Взаимодействие носит субъект — объектный характер. Тип взаимодействия «Начальник — Подчиненный».

G. Yuld еще в 1989 г., пытаясь разработать обобщенную модель лидерства в организации, предложил термин «managerial leadership». В нашей стране эту идею развивает Е. С. Яхонтова, которая обосновывает существование особого типа лидерства в организации, обозначая его как «управленческое лидерство». Она считает, что это организационное явление может наблюдаться не на уровне взаимоотношения между руководителем организации и подчиненными, но и на уровне руководителя подразделений и подчиненными. Эти отношения зиждутся на добровольном и взаимном признании определенного баланса силы и власти между сотрудниками и подкрепляются способностью каждого из них оказывать влияние на изменение мотивации и целей участников взаимодействия. Компетентность руководителя в вопросах лидерства и его лидерский талант — это обязательные условия плодотворной деятельности организации. С точки зрения психологии организационного лидерства управленческое лидерство — это тип руководства организацией, который наблюдается в эффективно функционирующих организациях. Взаимодействие носит субъект — субъектный характер. Тип взаимодействия «лидер — последователи». Управленческий лидер — это тот, кто трансформирует отношение «начальник — подчиненный» в отношение «лидер — последователи».

Термин «организационное лидерство» редко встречается в отечественной литературе. Он появился только в XXI в. Его используют в своих работах Р. Л. Кричевский, Т. В. Бендас. На IV съезде Российского психологического общества в 2007 г. существовала в рамках направления «Организационная психология» отдельная секция «Психология организационного лидерства». Необходимо отметить, что содержание докладов на этой секции не имело прямого отношения к психологии организационного лидерства. На V съезде Российского психологического общества, который состоялся в феврале 2012 г., он также используется редко по прямому назначению, например в докладе А. Н. Занковского. Зарубежные психологи не отрицают этого явления в организации. Однако, в американской психологии, не говоря уже об отечественных разработках, не существует единства в понимании этого явления. Организационное лидерство можно рассматривать как тип руководства, который наблюдается в организациях, обладающих высоким уровнем конкурентоспособности и отличающихся долгосрочным преуспеванием в условиях жесткого противостояния. Взаимодействие носит субъект-субъектный характер. В развитой форме тип взаимодействия «лидер — лидер». Иначе говоря, организационное лидерство — это механизм самоорганизации, самовоспроизводства долгосрочно преуспевающих компаний. Согласно N. Tichy, долгосрочно преуспевающая организация — это организация, которая занимает лидирующее положение не зависимо от смены руководства. Это, согласно С. Manz и Н. Sims, становится возможным благодаря суперлидерству, или лидерству, порождающему лидеров.

Белова Е. В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕУСПЕШНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

Актуальность исследования обусловлена тем, что процесс вовлечения граждан в малый и средний бизнес носит пока стихийный характер. Это приводит к тому, что в бизнес приходят непригодные для предпринимательской деятельности люди. В таких условиях трудно ожидать, что бизнес у этих людей будет успешным.

Цель исследования: изучить личностные особенности неуспешных предпринимателей малого и среднего бизнеса.

Для изучения успешности предпринимательской деятельности использовалась методика «Комплексная оценка успешности деятельности организации» В. М. Снеткова. Рольевые предпочтения изучались с помощью адаптированного к отечественным условиям опросника Р. М. Белбина и описания «Роли руководителя коммерческих организаций» С. Уэллса.

Мотивационные особенности изучались с помощью методики оценки степени готовности к риску Шуберта, методики мотивации к успеху Т. Элерса, методики избегания неудач Т. Элерса, методики определения направленности личности Б. Басса («Ориентационная анкета»), методики определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК).

Эмоционально-волевые особенности оценивались с помощью методики определения нервно-психической устойчивости, методики определения риска дезадаптации «Прогноз» и методики оценки эмоционально-волевых качеств.

Интеллектуальные особенности оценивались с помощью методики определения гибкости мышления А. С. Лачинса, шкалы креативности методики «Оценка уровня самоактуализации».

Коммуникативные качества оценивались с помощью методики определения лидерских способностей, методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), методики определения организаторских и коммуникативных качеств Л. П. Калининского.

Так же для комплексной оценки личностных особенностей использовался опросник Р. Кеттелла.

Для обработки данных были использованы следующие математико-статистические методы: первичные описательные статистики, корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, критерий углового преобразования, факторный, кластерный и дискриминантный анализы. Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 11.5.

В исследовании в общей сложности приняло участие 210 предпринимателей. По разработанному нами критериям успешности предпринимательской деятельности все респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли те предприниматели, которые создали коммерческие организации, успешно функционирующие на рынке. Во вторую группу вошли предприниматели, создавшие коммерческие организации, которые потерпели крах. Эти испытуемые отказались от занятия бизнесом, так как считают, что по своим качествам личности они не соответствуют этому виду деятельности.

На основе полученных результатов исследования была составлена обобщенная описательная характеристика личностных особенностей неуспешных и предпринимателей (табл. 1).

Мы предположили, что группа неуспешных предпринимателей качественно неоднородна. Для выделения классов неуспешных предпринимателей использовался кластерный и дискриминантный анализы. Результаты исследования показали, что у первой подгруппы неуспешных предпринимателей выражен фактор лидерства, а у второй — практического интеллекта. При этом в обеих подгруппах наблюдается неполнота выраженности всех факторов.

Кроме того, в группе неуспешных предпринимателей с помощью факторного анализа изучалась структура их личностных особенностей. Исходя из критериев отсеивания Р. Кеттелла и Кайзера были выбраны три фактора. Первый фактор, обозначенный как «фактор устремленности на личную цель» включает отрица-

тельную направленность на взаимодействие, а также направленность на себя, целеустремленность, уверенность в себе, креативность. Второй фактор, обозначенный как «фактор неоправданного риска», включает зависимость от группы, склонность к риску, отрицательную направленность на дело, ригидность мышления и экстернальность. Третий фактор, обозначенный как «фактор деструктивного лидерства», включает мотивацию избегания неудачи, нервно-психическую неустойчивость, лидерский потенциал и неуступчивость.

Таблица 1

Обобщенная описательная характеристика личностных особенностей неуспешных предпринимателей

№	Сфера личности	Характеристика сферы личности	Деятельностные проявления
1	Мотивационная	Умеренное стремление к риску и слабо выраженная интернальность, направленность на взаимодействие	Затрудняется инновационная деятельность в ситуациях неопределенности; повышается зависимость от групповых решений в ущерб эффективности экономическим стратегиям; неуверенность перед влиянием внешних обстоятельств
2	Эмоционально-волевая	Недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств, в частности нервно-психической устойчивости; неудовлетворенность достигнутыми результатами и неуверенность в собственных силах	В ситуации неопределенности, риска и противоборства снижается эффективность предпринимательских решений и действий в ситуации, занимают поставленные предпринимателем цели, уменьшается реализация предоставленных возможностей
3	Когнитивная	Средний уровень креативности, воображения и гибкости мышления	Ограничивается творческий потенциал, поэтому неуспешные предприниматели не всегда способны быстро и адекватно менять свои экономические стратегии и эффективно реагировать на изменение ситуации — на стремительно меняющиеся условия среды, запросы потребителей, действия конкурентов
4	Коммуникативная	Развитые выше среднего организационные и коммуникативные склонности, зависимость от мнения группы	Следуют в новой обстановке за мнением окружения, в трудных, конфликтных, противоречивых ситуациях не отстаивают свою точку зрения
5	Ролевые предпочтения	Ограниченный ролевой репертуар, средний и низкий уровень выраженности ролей	Ограниченная реализация лидерской, инновационной, практической направленностей в условиях риска

Выводы:

1. Неуспешные предприниматели характеризуются следующими личностными особенностями: умеренное стремление к риску и слабо выраженная ин-

тернальность; направленность на взаимодействие; недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств, в частности нервно-психической устойчивости; неудовлетворенность достигнутыми результатами и неуверенность в собственных силах; средний уровень креативности, воображения и гибкости мышления; средне выраженные организационные и коммуникативные качества; зависимость от мнения группы; средний уровень креативности, воображения и гибкости мышления.

2. Для неуспешных предпринимателей характерен ограниченный ролевой репертуар, средний и низкий уровень выраженности ролей.

3. Группа неуспешных предпринимателей характеризуется неполнотой выраженности четырех факторов, характерных для успешных предпринимателей.

4. Факторная структура личностных особенностей неуспешных предпринимателей включает три фактора. Первый фактор, обозначенный как «фактор устремленности на личную цель», включает отрицательную направленность на взаимодействие, а также направленность на себя, целеустремленность, уверенность в себе, креативность. Второй фактор, обозначенный как «фактор неоправданного риска», включает зависимость от группы, склонность к риску, отрицательную направленность на дело, ригидность мышления и экстернальность. Третий фактор, обозначенный как «фактор деструктивного лидерства», включает мотивацию избегания неудачи, нервно-психическую неустойчивость, лидерский потенциал и неуступчивость.

Блохина И. А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Современные процессы глобализации, которые обеспечивают свободное действие механизмов рынка, определяют пути модернизации образования в масштабах всей планеты, предъявляют новые требования к услугам образования. При этом первоочередной задачей является становление человеческого капитала, подготовка профессионала высокого класса, его полная самореализация в деятельности. Реализация таких задач обусловлена масштабными общественными изменениями, интернационализацией гуманитарного пространства, выходом человека в открытую образовательную среду, что, в свою очередь, требует разработки новых теоретических концепций образования, их соответствия вызовам современной действительности.

Возрастает роль самосознания, умения применить деловые качества в практической деятельности, самостоятельно преодолевать трудности. Такое положение заставляет пересмотреть основные черты и качества личности, призванные на сегодня обеспечить самореализацию присутствующего в каждом человеке потенциала.

В Украине только формируется система подготовки профессиональных руководителей, в том числе и специалистов по управлению учебными заведениями. В профессиональном образовании, в частности в подготовке специалистов-управленцев, должна возрасти роль гуманитарных и общественных наук, что способствовало бы ориентации профессионального образования на развитие личности управленца-профессионала.

Проблема становления личности специалистов по управлению учебными заведениями рассматривалась Л. Карамушкой, Л. Столяренко, В. Лозницей, А. Карповым. Управленческая деятельность в образовательных учреждениях имеет определенную специфику, которая заключается в сочетании общих законов управления с учетом специфики учебно-воспитательного процесса. Управление образованием рассматривается как разновидность социального управления, как деятельность, обеспечивающая организацию эффективного, целенаправленного функционирования и развития всех уровней образования и системы образования в целом в соответствии с учебной целью и задачами конкретного общества с учетом тенденций развития мирового образования.

Изучение личностных психологических качеств, которые обеспечивают эффективность руководства, позволило выделить такие особенности личности: умение влиять на подчиненных, уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; креативность, способность к творческому решению задач, высокий уровень развития практического интеллекта; стремление к достижениям и предприимчивость, способность пойти на риск, ответственность за решение проблем; независимость, самостоятельность в принятии решений; гибкость поведения в изменяющихся ситуациях; общительность, умение общаться и взаимодействовать с людьми.

Ядром психологической структуры личности руководителя являются организаторские способности. Кроме того, выделяют основные подструктуры: организационная проницательность, практическая направленность интеллекта; психологический такт, нравственность; эмоционально-волевая действительность (энергичность, способность влиять на подчиненных своим оптимизмом, желаниями); требовательность, критичность. От уровня развития данных структур зависит психологический тип личности руководителя и его индивидуальный стиль руководства.

Эффективность подготовки специалистов по управлению учебными заведениями могут обеспечить общие принципы обучения, формирования и развития управленческих кадров: принцип психологического обоснования системы обучения и формирования кадров, принцип ориентации на индивидуальные особенности специалиста, принцип развития личности руководителя, принцип проектирования и моделирования управленческого развития, принцип планирования управленческого пути в системе управления, принцип непрерывности образования, принцип обратной связи (периодическое оценивание способностей руководителя, результативности его управленческой деятельности), принцип обучения в деятельности (деловые ситуации практического направления, деловые игры и др.), принцип учета в обучении и подготовке управленческих кадров элементов профессиональной деформации. Названные принципы, согласно Г. Юркевичу, являются основополагающими в оптимизации процесса обучения, подготовки и развития специалистов по управлению учебными заведениями.

В развитии личности руководителя необходимо делать акцент на формирование у будущих специалистов по управлению учебными заведениями способностей и качеств, присущих специалистам системы управления. Усвоение знаний и умений, развитие специалистов по управлению учебными заведениями происходит успешно, если осуществляется переход внешних воздействий во внутренние регуляторы поведения, показателями которых являются: психологическая настроенность на управленческую деятельность, удовлетворенность выбранной специализацией; удовлетворенность подчиненных работой руководителя. Важными показателями готовности руководителя осуществлять управ-

ленческую деятельность является не сами по себе знания и умения, а сформированные на их основе убеждения, значимые свойства и способности, а также сформировано отношение к дестабилизирующим факторам становления и развития, к трудностям на управленческом пути. Следует учитывать нравственное, интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие личности будущего управленца. Таким образом, проблема становления личности будущего специалиста по управлению учебными заведениями требует дальнейшего исследования и разработки моделей личности специалиста такого типа.

Ботина Л. И.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В НАУЧНОЙ СРЕДЕ

Частью коммуникативного процесса в научной среде является речевое общение. Коммуникация в науке — это общение участников научной деятельности с целью получения новой информации и сотрудничество в исследованиях, процесс, в котором устанавливаются социальные связи, решаются вопросы о статусе участников.

Продуктом речевой деятельности (точнее, ее продуктивных видов — речи и письма) является высказывание (или текст), что структурно, логично, целостно и информативно связано с личностью говорящего. По мнению некоторых исследователей, наиболее перспективным и обоснованным направлением изучения особенностей мужской и женской речи считается изучение стратегий и тактик речевого поведения мужчин и женщин в разных коммуникативных ситуациях с обязательным учетом культурных традиций данного общества.

На общение мужчин и женщин влияют гендерные стереотипы, присущие данному обществу и личностные качества. Как отмечает В. А. Васютинский, «с социального взгляда мужское поведение определяется более сильными проявлениями власти и влияния, в то время как женское, соответственно, подчинения и смирения, в связи с этим в массовом сознании и в культуре укрепились определенные стереотипы. Эти стереотипы достаточно сильные и древние, для того, чтобы можно было ставить вопрос об их преодолении. Мало того, такое преодоление, по мнению многих, может быть даже нецелесообразным, поскольку соблюдение поло-ролевых стереотипов, как правило, облегчает и делает приятным человеческое существование».

Гендерные стереотипы наиболее выражаются в речи — показывая различия в речевом поведении мужчин и женщин. В большой мере характер речевого общения, его стратегии, стиль зависят от статусов участников. Нами было проведено исследование, направленное на выяснение наиболее распространенных ситуаций и видов речевого общения (в формальных и неформальных ситуациях) в научной среде. В частности, какие проблемы поднимаются и обсуждаются в разных видах общения; каковы интересы собеседников; стили их бесед; определение условий и факторов, влияющих на эффективность научной коммуникации. Для этого была разработана специальная анкета.

Нами было установлено, что в процессе делового (формального) научного общения (заседания, конференции, семинары, обсуждения, совещания) для всех

принявших участие в анкетировании, характерно следующее: большинство отдает предпочтение обмену мыслями с коллегами, непродолжительным деловым встречам, разговорам; представляют интерес публичные выступления и дискуссии в процессе обсуждения научных работ. Наиболее успешными участниками коммуникативного процесса видят себя в ситуации беседы тет-а-тет и в ситуации общения в небольших группах, наименее успешными — в ситуации публичного выступления.

Наиболее эмоционально окрашенными видами коммуникативной деятельности оказались: неформальные ситуативные беседы, дискуссии в клубах на близкие коммуникантам темы, в обсуждении которых все охотно принимали участие. Собеседниками ценятся: умение систематизировать материал и желание поддерживать обсуждаемую тему, наименее — способность согласовывать обсуждаемое с интересами собеседника. Главное место принадлежит решению интеллектуальных проблем, а потом — обсуждение, урегулирование практических (бытовых) дел, рассказы о новостях общественной и личной жизни.

Характеризуя личные трудности, которые возникают в процессе изложения мыслей, отмечают личные стремления касательно подбора адекватных слов, систематизации и обобщения материала, его лаконичной подачи. Вместе с этим все анкетируемые отметили наличие четко определенной цели для ведения продуктивной беседы. Речевая активность направлена, в основном, на: согласование личной научной позиции с позицией коллег; потребности в их поддержке. Результаты обсуждения научных тем говорят о том, что оно может быть успешным в случае согласованности позиций между коммуникантами.

Вместе с этим отмечалось, что процесс научного поиска осложняется при отсутствии между собеседниками эмоционального контакта. Характеризуя собственный стиль общения, почти все анкетируемые отдавали предпочтение таким характеристикам, как доброжелательность, вежливость, коммуникабельность. Поскольку нашим заданием было определение гендерных особенностей речевой коммуникации в научной среде (в формальном и неформальном общении), остановимся на результатах.

В формальном общении: для мужчин более интересным является письменное общение, нежели устное; для обоих полов интересен непринужденный дружеский диалог с коллегами, то есть возможность обсуждать знакомые темы с приведением конкретных примеров. Ни женщинами, ни мужчинами не ценится должным образом умение отстаивать собственную точку зрения.

Мужчинам интереснее дискутировать на научные темы, систематизировать и обобщать материал, который является предметом обсуждения. Речевая активность женщин нацелена на удовлетворение таких потребностей как быть полезной для других и потребности в получении новой информации, а у мужчин доминирует потребность в доведении истинности (правильности) собственных аргументов. Официальность, деловитость, сдержанность более характерны для мужчин. В неформальном общении респонденты наиболее охотно обсуждают с коллегами в будничных ситуациях личные и бытовые темы, причем женщины — преимущественно, личные темы, а мужчины — бытовые и научные. В отличие от формального общения, в неформальном — респонденты отдают предпочтение беседам на новые темы, в первую очередь это относится к женщинам. Для женщин более важным, чем для мужчин, является стремление согласовать обсуждаемое с интересами партнера (договориться), для мужчин важнее отстаивать оригинальность собственной точки зрения.

В отличие от формального общения, в неформальном опрошенные отдадут предпочтение организации беседы, дискуссиям и шуткам, женщины любят рассказывать о своих эмоциональных переживаниях и сенсационных новостях общественной и политической жизни. Во время беседы респонденты стараются лаконично выразить свои взгляды, подобрать адекватные слова, уделяют внимание деталям, стараются последовательно и логично изложить свою точку зрения, исчерпать тему. Мужчинам по душе подавать новые глобальные идеи, строить планы по их реализации. Наиболее комфортно чувствуют себя и мужчины и женщины в общении небольшой группы. Речевая активность в неформальном общении направлена на то, чтобы довести правильность своих рассуждений: женщины используют эмоциональное влияние на других, мужчины поступают по-другому: не обращают внимания на аргументы собеседника, а усиливают собственную аргументацию.

В результате проведенного исследования установлено, что гендерные особенности могут определенным образом проявляться в коммуникативно-речевой деятельности, в частности в психолингвистических характеристиках речевых действий и коммуникативных стратегиях, что в свою очередь, зависит от ситуации и условий протекания процесса коммуникации. Определены наиболее распространенные ситуации и виды речевого общения (формального и неформального), каким отдадут предпочтение в научной среде; условия и факторы влияющие на успешность коммуникации. Знание гендерных особенностей устной коммуникации специалистов позволит повысить уровень обмена информацией в научной среде и оптимизировать этот процесс.

Васильева С. А., Кукулите Т. Г.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДЫ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

Конфликты в трудовом коллективе явление не однозначное. С одной стороны они приводят к нестабильности, замедляют принятие решений, с другой — они имеют очень серьезное позитивное значение, которое часто не берут в расчет, поскольку конфликт может быть функциональным и вести к повышению эффективности организации.

Для начала исследуем основные особенности и причины конфликтов в организации.

Причинами зарождения конфликтов могут быть противоречия, связанные с различиями представлений о целях, ценностях, интересах, способах деятельности. Все причины организационно-трудовых конфликтов можно разделить на объективные и субъективные. В основе объективных причин лежат объективные недостатки организации (плохая организация труда, слабая материально-техническая база, недостатки финансирования и т. п.). В основе субъективных причин — субъективные особенности и состояния членов организации.

Многообразие видов конфликтов и причин, их вызывающих, обусловлено еще и тем, что в трудовой организации функционируют, как бы параллельно, несколько систем (подсистем) отношений. Например: организационно-технологическая; социально-экономическая; административно-управленческая; внеформальная; социально-психологическая; социально-культурная.

Следовательно, члены трудового коллектива взаимодействуют сразу в нескольких системах отношений. Поэтому возникающие в организации конфликты можно также квалифицировать по типу функциональных систем [1, с. 201].

1. Организационно-технологические конфликты. Они возникают, с одной стороны, вследствие рассогласования формальных организационных начал. С другой — в результате реального поведения членов трудового коллектива (прогуль, опоздания, нарушение графика работы, несоблюдение технологических норм, простой или поломка оборудования по вине персонала, несоблюдение правил техники безопасности, невыполнение плановых заданий и пр.) [2, с. 155].

2. Конфликт в социально-экономической системе организации. Экономическая система трудовой организации является основным механизмом совмещения общеорганизационных целей с целями каждого члена. Внося свой вклад в достижение целей организации, индивид, прежде всего, преследует свои личные цели, в первую очередь, социально-экономические. Распределение ресурсов и финансов между подразделениями организации и отдельными членами трудового коллектива в наибольшей степени чревато возникновением конфликтов [3, с. 320].

3. Конфликты в административно-управленческой системе. Управление социальными организациями — достаточно противоречивый процесс, способный не только управлять конфликтами, но и стимулировать их появление. Непосредственно с функционированием административно-управленческой системы связаны следующие виды конфликтов: внутренние конфликты в административно-управленческом аппарате; конфликты между центральной администрацией и руководителями отдельных подразделений (отдельных работников); конфликты между администрацией и профсоюзами.

4. Конфликты, связанные с функционированием внеформальной организации. Внеформальная организация является одной из разновидностей самоорганизации. Это специфическая подсистема регуляции поведения и деятельности людей в производственных организациях. Специфика внеформальной организации состоит в том, что она содержит признаки как формальной, так и неформальной организаций. Роль внеформальной организации по отношению к трудовым конфликтам достаточно неоднозначна. С одной стороны, внеформальные связи и отношения способствуют предотвращению и разрешению многих конфликтов, а с другой — сами порождают разного рода конфликты. Например: конфликты в самой внеформальной организации между ее членами; конфликты между внеформальной организацией и отдельными членами (группами) формальной организации, не входящими в неформальную; конфликты между формальными и неформальными методами управления и решения проблем; конфликты формальных и неформальных интересов; ролевые конфликты, связанные с выполнением индивидом формальных функций и его ролью во внеформальной организации. Внеформальная организация в определенных условиях может стать серьезным дестабилизирующим фактором для формальной организации в целом [6, с. 246].

5. Конфликты в организации, связанные с функционированием социально-психологической системы отношений.

Социально-психологическая организация имеет сложную структуру и подразделяется на целый ряд неформальных групп. В ходе общения в неформальной группе возникают своя структура отношений, система субординации, лидеры (общезаконодательные и групповые), нормы, ценности, соблюдение которых становится обязательным для всех членов группы [4, с. 85]. В формальной системе отношений человек является, прежде всего, исполнителем определен-

ных функций, направленных на достижение общих целей организации. В неформальной — человек выступает как личность, со своими личными целями, интересами, ценностями. Поэтому и конфликты в неформальной организации обусловлены прежде всего социально-психологическими свойствами людей и их личными и групповыми интересами. Назовем некоторые из этих конфликтов: конфликты целей, ценностей, интересов (на всех уровнях неформальной системы); ролевые конфликты, связанные с нарушением сложившейся системы отношений внутри группы; конфликты, вызванные нарушением групповых норм; конфликты доминирования и лидерства; межличностные социально-психологические (эмоциональные) конфликты; конфликты между подгруппами в отдельной группе; межгрупповые конфликты; конфликты между формальной и неформальной организациями на различных уровнях [5, с. 120].

Профилактика, или предупреждение, деструктивных конфликтов должна быть в постоянном поле зрения администрации организации. Особую роль здесь приобретает деятельность служб управления персоналом, подразделений, отвечающих за формирование систем и организационных структур управления, разработку мотивационной политики, а также методов организации труда. К таким методам, затрагивающим различные стороны системы взаимоотношений в организационной структуре, можно отнести: выдвижение интегрирующих целей между администрацией (в том числе руководителями подразделений) и персоналом организации; четкое определение видов связи в организационной структуре управления; баланс прав и ответственности при выполнении служебных обязанностей; выполнение правил формирования и функционирования временных подразделений в целях эффективного использования возникающего в этих условиях двойного подчинения сотрудников; выполнение правил делегирования полномочий и ответственности между иерархическими уровнями управления; использование различных форм поощрения, предполагающее взаимное сочетание и варьирование монетарных и немонетарных побудительных систем [7, с. 172].

Отсутствие внимания к решению названных вопросов может стать причиной возникновения конфликтных ситуаций, с большой долей вероятности перерастающих в конфликты. Вместе с тем четкая проработка перечисленных вопросов создает в организации основу для надежных, партнерских взаимоотношений как между сотрудниками одного уровня, так и между сотрудниками и руководителями. Эти взаимоотношения являются залогом преодоления конфликтных ситуаций на их начальном этапе. Причем такое решение будет конструктивным, направленным на развитие системы управления организацией и не позволит конфликтной ситуации перейти в деструктивную, эмоциональную стадию конфликта.

Литература

1. *Большаков А. Г., Несмелов М. Ю.* Конфликтология организаций. М.: МЗ Пресс, 2001.
2. *Виханский О. С., Нумов А. И.* Менеджмент. М.: Изд-во МГУ, 2001.
3. *Ильин В. И.* Структура конфликта в организации // Социальный конфликт. 1999. № 3.
4. *Козырев Г. И.* Введение в конфликтологию. М.: Владос, 2001.
5. *Пригожин А. И.* Методы развития организации. М.: МЦФЭР, 2003.
6. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная психология. СПб.: Речь, 2000.
7. *Управление персоналом / под ред. Л. Ю. Бабарова, Б. Л. Еремина.* М.: ЮНИТИ, 2000.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ АТОМНОЙ СТАНЦИИ)

Как известно, значительное место в ряду теорий, определяющих отношение к человеку в сфере производства, занимает *теория «человеческого капитала»* Теодора Шульца и Гэри Беккера согласно которой эффективность развития любого производства в огромной степени зависит от того, сколько средств оно вкладывает в своих людей. Таким образом, человеческие ресурсы — это главный ресурс любого предприятия, который обеспечивает его жизнедеятельность. А успешность деятельности предприятий обеспечивается когда ими управляют квалифицированные, грамотные специалисты.

Что касается атомной промышленности, то анализ мирового опыта аварий показывает, что главная угроза безопасности АЭС исходит не снаружи, откуда ее ожидают все современные системы физической защиты, а изнутри самой АЭС. А именно, от непрофессиональных действий персонала. Ведь любые защитные технические средства, которые созданы человеком, человеком же могут быть или отключены, или обмануты, или обойдены [1].

Поэтому управление персоналом, целенаправленное воздействие на человеческую составляющую, ориентированное на приведение в соответствие возможностей персонала и целей, стратегий, условий развития организации является приоритетной задачей обеспечения безопасности атомных объектов.

К основным методам управления персоналом в атомной отрасли относят социально-психологические методы, которые и определяют роль психологических служб в HR-менеджменте.

На примере работы лаборатории психофизиологического обеспечения Ленинградской атомной станции рассмотрим основные аспекты работы с человеческими ресурсами.

Качество персонала во многом зависит от базового образования, поэтому в атомной отрасли активно развивается взаимодействие с вузами, в основном с профильными, в которых осуществляется подготовка физиков-атомщиков. **Рекрутинг** — это эффективный способ подбора персонала, но далее для работы в отрасли требуется определение соответствия уровня развития профессионально важных качеств кандидатов занимаемым должностям. Поскольку предприятия атомной отрасли относятся к опасным объектам, разработаны специальные нормативы, согласно которым и осуществляется профессиональный психологический отбор кандидатов.

Для работы на атомных станциях необходима выраженность таких профессионально-важных качеств как: операторские способности (высокий уровень памяти, внимания, мышления, нервно-психической устойчивости), мотивация на безопасную эксплуатацию оборудования, умение работать в команде. Также оценивается отношение к риску и наличие радиophobia.

Все операторы атомных станций проходят периодическое психофизиологическое обследование один раз в год для осуществления динамического наблюдения развития профессионально важных качеств.

Большое значение в управлении персоналом имеет развитие кадрового потенциала. Психологами Ленинградской АЭС разработан пакет методик, позво-

ляющий выявить «золотой резерв» организации, тех специалистов, которые в будущем будут способны руководить производством. Критериями отбора являются профессионализм, здоровая амбициозность и мобильность. Причем последнее качество понималось не только как способность к смене типа деятельности, но и как готовность к переезду в другой город (для осуществления горизонтальной ротации). Под профессионализмом имелись в виду такие качества как технический интеллект, умение работать с документацией, управленческие компетенции. Специально разработанный комплекс методик позволил в 2010 г. провести социально-психологическое исследование 201 человека в возрасте до 40 лет, имеющих высшее техническое образование и состоящих на разных должностях. По результатам этого исследования 45 человек были отнесены к Hi-Po (High Potential — обладающие высоким потенциалом) и зачислены в резерв атомной станции.

Для каждого «резервиста» был составлен индивидуальный план развития, включающий как прохождение обучающих семинаров, так и самостоятельную работу, участие в ключевых проектах.

Зачисленные в резерв кандидаты (среди них были и руководители среднего звена, обладающие высоким потенциалом и готовые уже сегодня возглавить важные проекты в атомной отрасли) участвовали в отборочных мероприятиях — центрах оценки.

Экспертами центров оценки (Assesment-центров) являются специалисты службы управления персоналом и психологи. Целью оценки является проведение ситуационного тестирования для определения уровня развития управленческих компетенций кандидата. Для атомной отрасли управленческими компетенциями являются: планирование, организация деятельности, коммуникативность, лидерство, инновационность (отношение к изменениям), постановка целей, стратегическое мышление.

Важно, чтобы кандидаты научились мыслить категориями «личной миссии», выделять важные приоритеты в своих планах, отводить для каждой миссии цель и пути ее достижения.

Для внутреннего рекрутмента в отрасли также применяются механизмы дистанционной оценки персонала и E-learning (дистанционное обучение). Консультирование по результатам тестирования также осуществляют организационные психологи.

Для адаптации персонала на атомных станциях, а также для его развития проводятся тренинги. Эти занятия направлены на формирование определенных навыков. Это тренинги командообразования, эффективной коммуникации, стрессоустойчивости. Есть и специфические тренинги — такие как тренинг «Ведение оперативных переговоров», «Коммуникация в сложных ситуациях», «Работа с сопротивлением».

В рамках социально-психологической поддержки администрации психологи оказывают консультационные услуги — как индивидуальные консультации по запросу (касающиеся индивидуально-личностных проблем персонала), так и коуч-консультирование (например для предотвращения конфликтных ситуаций в подразделениях).

Большая роль отводится изучению социально-психологического климата в организации, исследованию уровня лояльности персонала и вовлеченности. То есть не только того, насколько персонал удовлетворен работой на предприятии, привержен целям компании, а еще насколько он готов эффективно действовать

во благо своего предприятия. Это масштабные социально-психологические исследования, охватывающие несколько тысяч респондентов.

Эти данные позволяют разработать мероприятия по повышению эффективности взаимодействия персонала и руководства организации.

Также этой задаче отвечает социально-психологический мониторинг проблем персонала, который осуществляют специалисты лабораторий психофизиологического обеспечения, посещающие рабочие места персонала и оценивающие влияние производственных факторов на профессиональную деятельность.

Для психологической и психофизиологической поддержки персонала в психофизиологической лаборатории работают кабинет реабилитации и комната психологической разгрузки, где осуществляются сеансы психокоррекции.

Большое внимание на любом предприятии отводится развитию управленческой культуры. Для этого на атомных станциях внедрен Кодекс Этики и есть Уполномоченный по этике — это психолог, который разбирает случаи этических нарушений.

Все эти мероприятия в комплексе и позволяют осуществлять качественное системное управление персоналом на атомной станции.

Двадцатый век скорее всего останется в нашей памяти веком «суперорганизаций», в корне изменивших материальную основу человеческой жизни. Практически за каждым из значительных достижений XX в. стоит не гений-одиночка, а мощь организации. Мы не помним имени изобретателя цветного телевизора или микроволновой печи, но прекрасно знаем названия производящих их компаний — «Сони», «Панасоник», «Филипс». То же самое можно сказать про автомобили, компьютеры, мобильные телефоны и массу других полезных вещей, значительно облегчающих жизнь современному человеку. Это отнюдь не означает, что талант и опыт отдельной личности утратили значение в жизни общества, они по-прежнему лежат в основе его развития, однако материальная культура этого общества стала настолько сложной, что дальнейший прогресс требует колоссальной концентрации ресурсов. Только в рамках современных организаций, объединяющих и координирующих усилия сотен и даже тысяч талантливых и высококвалифицированных людей, стало возможным осуществление проектов, о которых гении прошлого могли только мечтать.

И особенно актуально это для таких крупных и опасных производств как атомные станции, которые обеспечивают энергоснабжение целых регионов и играют существенную роль в экономике страны.

Поэтому говоря о теории человеческого капитала на корпоративном уровне — концепция «Анализ человеческих ресурсов» (Human Resources Accounting), предложенная Эриком Флэмхольцем еще в начале 60-х годов абсолютно точно описывает отношение к персоналу как к важному ресурсу организации, в использовании которого скрыты значительные резервы. Любой ресурс характеризуется экономической эффективностью его использования и должен мотивировать руководителей думать о людях не как о затратах, которые следует минимизировать, а скорее, как об активах, которые следует оптимизировать.

Литература

1. Горбачев Б. И., Соломатин Ю. П. Крупнейшие радиационные аварии и человеческий фактор: специально для NuclearNo.ru (24 апреля 2006).

СВЯЗЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДСТВА С ЕГО ТИПОМ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

Актуальность исследования обуславливается, во-первых, тем, что в отечественной психологии до конца не решен вопрос о соотношении лидерства и руководства. В основном изучается формальное руководство, и почти не изучается управленческое лидерство. Во-вторых, появлением большого числа женщин на менеджерских должностях в организациях, стремительное увеличение их доли за короткое время привлекло внимание исследователей. Однако проблема лидерства изучалась почти без учета пола, поскольку лидерская роль считалась маскулинной.

В настоящее время, к сожалению, в литературе существуют единичные, разрозненные сведения о личностных особенностях женщин-руководителей, до конца не исследованы формы руководства и стили лидерства женщин, и неизученным вообще остается взаимосвязь формы руководства со стилем лидерства и личностными особенностями женщин.

Целью нашего исследования является решение проблемы связи эффективности руководства с его типом (управленческое лидерство и формальное руководство) с учетом гендера.

Таким образом, исследуемыми параметрами в нашей работе являются тип руководства (формальное руководство, управленческое лидерство), пол, гендерный аспект, стиль руководства, эффективность руководства и личностные особенности лидеров.

Обобщая результаты исследования соотношения понятий «лидерство», «руководство» и «менеджмент», в своем исследовании мы придерживаемся концепции В. В. Белова. Он считает, что в организации существует несколько типов руководства:

1. Формальное, которое равно по своей сути понятиям «менеджмент» и «управление». В этом случае отношение между членами организации носит характер «начальник-подчиненный».
2. Управленческое лидерство, при котором отношения могут оставаться «начальник-подчиненный», но доминирует отношение «лидер-последователи».

Взгляды на формальное руководство отражаются в ряде принципов, сформулированных классической школой в работах А. Файоля, М. Вебера, Ф. Тейлора и Л. Урвика. По их мнению, при формальном руководстве разделение работников организации на руководителей и подчиненных абсолютизируется, степень автономии и незапрограммированной активности подчиненных сводится к минимуму, контроль за их деятельностью носит исключительно внешний и тотальный характер, руководители выполняют все программирующие, контрольные и интеллектуальные функции. В качестве главных средств контроля и регуляции поведения работников, находящихся в подчинении руководителей, преобладают формальные средства регуляции и формы прямого контроля над процессом.

Термин «управленческое лидерство» предложила Е. С. Яхонтова по аналогии с термином «managerial leadership», который ввел Юлд в 1989 г., объединив общие компоненты различных теорий лидерства. Е. С. Яхонтова описывает управленческое лидерство как особый тип руководства, при котором руководитель тесно связывает свои индивидуальные мотивы и цели с организационной дея-

тельностью. Это определяет эмоционально-волевые реакции лидера и его окружения, создает ситуацию, когда личностные черты и привычные модели поведения приобретают особое значение для эффективности решения стоящих перед организацией и руководством задач.

Из определения двух типов руководства, можно сделать вывод, что при формировании управленческого резерва организации необходимо исходить из следующих критериев. Для стабилизации организации необходим формальный руководитель, тогда как для развития — управленческий лидер.

Трудность исследования типов руководства с учетом гендера заключается в том, что их необходимо рассматривать через призму показателей его эффективности. Как отмечает Р. Л. Кричевский, в настоящее время современными специалистами предложено достаточно много критериев оценки эффективности руководства. В нашем исследовании мы ограничиваемся непсихологическим параметром, таким как результативность, имея в виду соотношение результата с затратами, и психологическим параметром — социально-психологический климат в коллективе.

В последние десятилетия ученые проявляют повышенный интерес к вопросу эффективности руководства с фактором пола. Основная часть экспериментальных данных, полученных в психологии лидерства, касается только мужчин. В исследовании проблемы женского лидерства внесли большой вклад отечественные психологи: Т. В. Бендас, А. Е. Чирикова, Е. П. Ильин, И. С. Кон, С. Рошин, Я. Рошина и др. На основе анализа литературы можно говорить о существовании социально-психологических и личностных особенностях женщин-лидеров.

К социально-психологическим особенностям относятся гендерные стереотипы, существующие в обществе относительно женского лидерства, и стиль руководства, реализуемый в управленческой деятельности.

Т. Парсонс и Р. Бейлз выделяют два стиля поведения: мужской инструментальный и женский экспрессивный. Под влиянием этих представлений сформировался и гендерный стереотип о существовании двух стилей лидерства: маскулинного (характеризуется конкурентностью, иерархической структурой власти, высоким контролем со стороны лидера и аналитическим, неэмоциональным способом решения проблем) и фемининного (характеризуется кооперативностью, сотрудничеством начальников и подчиненных, низким контролем со стороны первого и решением проблем с помощью интуиции и эмпатии, а не только логики).

К личностным особенностям относятся личностные черты женщин-лидеров, и их мотивационные характеристики. Обобщая результаты исследований Е. Г. Молл, Т. В. Бендас, А. Е. Чириковой, Элизабет Мишель-Альдер, М. Хенинг и А. Жарден, можно выделить перечень личностных качеств женщин, необходимых для успешной карьеры руководителя: адекватность самооценки, уверенность в себе, целеустремленность, практичность, организованность, реализм, агрессивность, активность, общительность, доминантность, независимость, склонность к риску, способность быть жесткой, решительной и требовательной, готовность к изменениям. По данным исследований женщины видят в руководстве возможность самореализации. В мотивационной иерархии женщин доминируют такие ценности как интересная работа, связанная с новыми впечатлениями и общением с людьми, конкретные и осязаемые результаты своего труда, внутренний комфорт и самоуважение.

В нашем исследовании учет гендерных особенностей испытуемых обеспечит равную успешность обоих полов. Для изучения гендерного аспекта управленческого лидерства необходимо выявить гендерные стереотипы, существующие в

обществе относительно лидерства, гендерные роли, внутренние и внешние препятствия женщин на пути к карьере руководителя.

В перспективе перед нами стоят следующие задачи: выявить социально-психологические особенности лидеров в зависимости от пола и формы руководства, такие как стиль руководства и социальные роли, а также определить личностные особенности управленческих лидеров. Выяснить, существует ли перечень личных качеств лидеров, возможно, что он разный в зависимости от формы руководства и от пола лидера.

Жирун О. А.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Проблема ответственности предполагает как духовный, так и социально-психологический, и психофизиологический аспекты. Сущность и содержание ответственности, по нашему мнению, заключается в личной заинтересованности, суть которой в необходимости согласованного сотрудничества, результатом которого является общественно благо. Как правило, ответственность рассматривается как смысловое образования личности и общий принцип соотношения мотивов, целей и способов жизнедеятельности. И если говорить о формировании профессиональной ответственности, то оно должно учитывать целостную систему факторов и условий, опосредующую процесс становления субъекта ответственного поведения.

К внутренним механизмам развития ответственности личности можно отнести такие, как психическое заражение, идентификация со значимыми наставниками, эмпатия, сензитивность, саморегуляция. Что же касается внешних механизмов, влияющих на развитие профессиональной ответственности, то к ним могут быть включены цель формирования, обеспечение высокого уровня субъектности личности в профессиональной деятельности, а также организация оценочной деятельности.

Цель формирования профессиональной ответственности непосредственно связана с концепцией процесса становления и развития личности ответственного типа поведения. В данном аспекте необходимо учитывать суть ответственности как интегрального качества личности, а также факторы и условия, влияющие на развитие данного качества, что обеспечивается преимущественно опосредованным управлением. При этом цель и мотив образуют своеобразный вектор деятельности, который определяет ее направленность, а также величину усилий, которую развивает субъект при ее выполнении. Этот вектор выступает в роли системоформирующего фактора, который организует всю систему психических процессов и состояний профессиональной деятельности.

Немаловажную роль в эффективности формирования профессиональной ответственности играет соотношение цели и средств, что предполагает учет целостной системы: внешних и внутренних социально-психологических, духовных и материальных потребностей, которые личность реализует в профессиональной деятельности; разноплановой активности субъекта ответственного поведения, связанного с профессиональной самореализацией; социально-психологических характеристик наставников.

В плане выявления субъектности личности важным является непосредственное определение направлений работы наставника для создания условий формирования ответственного поведения в профессии, а именно побуждение к самоактуализации в процессе работы над профессионально-учебными задачами, с помощью чего вырабатывается чувство меры внешней активности. В свою очередь достигаться это может через анализ примеров профессиональной направленности, психофизиологическое и мотивационное саморегулирование, личностную рефлекссию.

Рассматривая организацию оценочной деятельности как механизм развития профессиональной ответственности, отметим, что она создает условия для осознания социальной важности поступков, тем самым формируя систему морально-профессиональных ценностей и качеств, являющуюся базой профессиональной ответственности. Содержание профессионально-моральных качеств субъекта профессиональной деятельности понимается нами как логика и взаимосвязь ценностной, мотивационной, информационной и операционной составляющих. Ценностная составляющая рассматривается через отношение субъекта к потребностям и целям своей деятельности, которые проявляются в определенных нормах, решениях и рекомендациях. Профессионально-моральная позиция субъекта, выраженная в целевых установках, значительно влияет на результаты его профессиональной деятельности. Мотивационная составляющая определяет направление и энергию деятельности в соответствии с моральными и этическими нормами и принципами профессиональной деятельности. Информационная составляющая — это информационное обеспечение профессионально-этичной деятельности, которое базируется на теоретических и практических знаниях сущности профессионально-этичных качеств специалиста. Операционная составляющая характеризуется профессиональными знаниями и умениями, а также умением строить субъект-субъектные отношения, придерживаться морально-этических правил в профессии.

Таким образом, эффективное формирование профессиональной ответственности требует понимания адекватного внутреннего мира будущего профессионала и целенаправленного управления процессом данного формирования. Непосредственно суть данного процесса включает в себя цель формирования профессиональной ответственности, обеспечение высокого уровня субъектности личности в профессиональной деятельности и организацию оценочной деятельности.

Иванова А. Ю.

ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ЦЕННОСТЯМИ ГРУППЫ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ

К компетенциям топ-менеджеров, необходимых для решения профессиональных задач управления и основанных на ценностном подходе, можно отнести следующие знания, умения и принципы профессиональной деятельности: по эффективному управлению человеческими ресурсами; осуществлению коммуникаций, основанных на принципах сотрудничества; рефлексивный анализ собственного опыта работы; учитывание ценностей других заинтересованных субъектов.

Эффективное формирование системы ценностей российских топ-менеджеров возможно с опорой на процесс становления ее как профессиональной группы. Однако этот процесс в России является пока незавершенным, а значит пока не имеет достаточной влиятельной силы.

Проблемы недостаточной ценностной регуляции деятельности топ-менеджеров, такие как эгоцентрический уровень ценностных ориентаций; доминирование материальных ценностей над социально-значимыми и духовными; развитие острейших ценностных конфликтов на межличностном, групповом и межгрупповом уровнях взаимодействия и др., ставят необходимость целенаправленного управления процессом формированием системы ценностей данной социально-профессиональной группы.

В силу этого задача управления формированием системы ценностей в группе топ-менеджеров фокусируется на важности использования ценностей в совершенствовании профессиональной деятельности и повышении социальной ответственности данной группы.

С позиции социального управления группа топ-менеджеров представляет собой достаточно необычный объект управленческого воздействия, являясь, в силу специфики своей профессиональной деятельности, одновременно и субъектом управления. В связи с этим необходимо ответить на два вопроса: первый — как управлять группой профессиональных управленцев; второй — основной вопрос — кто будет оказывать управленческое воздействие на данную группу?

Предварительные ответы на эти вопросы можно сформулировать исходя из следующих научных оснований. Первое основание заключается в том, что управление организацией, которую возглавляет топ-менеджер, отлично от социального управления, цель которого состоит в реализации потребности общества. Управление процессом формирования системы ценностей в группе топ-менеджеров предстает как реализация социального управления данной группой в силу ее высокой социальной значимости для общества. Второе основание заключается в рассмотрении группы топ-менеджеров с позиции системного подхода. Данную социально-профессиональную группу как систему можно рассмотреть, включенной в свою очередь в систему более высокого порядка — социально-экономическую систему, которая также является подсистемой еще более широких систем — общества и государства. Таким образом, являясь одной из подсистем в системах более высокого ранга, группа топ-менеджеров оказывается под влиянием других социальных субъектов: собственников организаций, властных структур, СМИ, общественных организаций и др.

Управленческое воздействие основывается на тех же факторах, которые естественным образом влияют на процесс формирования системы ценностей в группе топ-менеджеров: ее социально-демографические характеристики, возрастающую роль в социуме; индивидуальные особенности системы ценностей ее представителей; социально-исторические ценностные тенденции общества. Раскроем влияние данных формирующих факторов и возможности повышения их целенаправленного воздействия.

Так, первый фактор, определенные социально-демографические характеристики, такие как возраст, уровень образования, сфера занятости, стаж управленческой деятельности и т. д. являются критериями отбора представителей в группу топ-менеджеров. В настоящее время на государственном уровне разработаны подобные требования к кандидатам, обучающимся по программам подготовки менеджеров высшего звена управления. Однако, они существуют скорее на уровне рекомендаций, а не строгих процедур отбора, в силу чего могут не соблюдаться.

Вторым фактором, способствующим управлению формированием системы ценностей в данной группе, является ее возрастающая роль в социально-экономических и общественных процессах. Целенаправленное управленческое воздействие на основе данного фактора возможно при условии, что данная группа будет являться референтной для личности топ-менеджера и, как следствие, будет способствовать повышению идентификации со своей профессиональной ролью и с другими представителями социально-профессиональной группы.

Третий фактор — индивидуальные особенности системы личностных ценностей топ-менеджеров, как социально-психологические механизмы внутреннего мотивирования. Соответствие групповых ценностей индивидуальным является основой приверженного отношения личности к данной группе. Если индивидуальная и групповая системы ценностей противоречат друг другу, если отсутствуют их точки соприкосновения, то никакого терпимого, лояльного и тем более преданного отношения к группе от личности не имеет смысла ожидать. Именно этот фактор является определяющим для формирования системы ценностей группы топ-менеджеров. Управленческое воздействие должно начинаться с изучения системы ценностей в группе топ-менеджеров, обязательного ее учитывания и анализа. Управление, опирающееся на внутренний мотивационный компонент, можно назвать особой процедурой мотивирования личности. Оно не подразумевает полного изменения системы личностных ценностей, — это ее исследование, поиск совпадений с системой ценностей группы и использование данных совпадений в социальной практике.

Четвертый фактор — социально-исторические тенденции современного общества. Внешние по отношению к данной группе требования социальной ответственности, соблюдение законов и прав, этических норм регулируют профессиональную деятельность представителей данной группы. Более того, современные условия, такие как интеграционные процессы, инновации, роль человеческого капитала и др., способствуют повышению внутренних социально-профессиональных требований к качеству и методам осуществления профессиональной деятельности. В современный период формируются профессиональные сообщества и ассоциации, проводятся рейтинги ведущих компаний и топ-менеджеров, разрабатываются этический кодексы.

Необходимо подчеркнуть, что управление формированием системы ценностей опирается на рассмотренные выше факторы, действующие не стихийно, а комплексно и целенаправленно. Осуществление управления процессом формирования системы ценностей следует проводить через усиление рассмотренных выше факторов механизмами социального воздействия.

Реализацию управленческого воздействия на формирование системы ценностей российских топ-менеджеров следует осуществлять на этапе профессиональной подготовки по программам обучения высших управленческих кадров, которые сегодня действуют практически во всех регионах России. Изучение ценностного фактора профессиональной деятельности через систему образования позволит оптимизировать управленческую практику топ-менеджеров и эффективно осуществлять выбор ценностных альтернатив. Внедрение рекомендаций по управлению формированием системы ценностей в учебный процесс обеспечит слушателей знаниями о том, какова роль ценностей в менеджменте, будет способствовать осознанию преимуществ использования ценностей в профессиональной деятельности, сформирует навыки и умения топ-менеджеров использовать социальные и духовные ценности, создающие конкурентные преимущества организаций.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК—ЧЕЛОВЕК»

Для современного общества характерно постоянное повышение значимости профессий типа «человек — человек». Это предопределяет необходимость разработки целостной системы психологического обеспечения всех этапов становления специалистов таких профессий. Основываться подобное обеспечение должно на научно достоверных результатах исследований, которые характеризуют психологические особенности деятельности и профессионального становления специалиста.

Ниже мы изложим результаты наших исследований в части определения социально-психологических особенностей формирования профессиональной направленности и компетентности специалистов профессий типа «человек-человек» на этапе их профессиональной подготовки.

В ходе исследований, которое проводилось с помощью диагностического сайта <http://prof-diagnost.org>, использовался разработанный нами для данного этапа профессионального становления опросник. В исследованиях приняли участие 490 студентов и аспирантов из всех 15 стран бывшего СССР, которые овладевают типичными профессиями типа «человек—человек» (психологи, учителя, воспитатели, врачи, адвокаты, менеджеры, дипломаты и др.) или связанными с работой с людьми (актеры, военные, администраторы, торговые работники, парикмахеры, журналисты и др.).

Относительно таких новообразований профессиональной компетентности, характерных для этапа профессиональной подготовки, как профессиональная подготовленность и готовность к самостоятельному труду, наблюдается почти нормальное распределение полученных показателей. Это можно считать естественным, поскольку указанные новообразования приобретаются студентами достаточно индивидуально и постепенно в процессе учебы. Оценивались такие показатели как оценка студентами: собственного уровня знаний об условиях и особенностях будущей профессии, собственного уровня профессиональных знаний и умений на данный момент, собственного уровня готовности к самостоятельному труду.

Относительно профессиональной направленности студентов, то две трети из них собираются работать по будущей профессии. Больше половины из них сильно или очень сильно желают иметь именно ту профессию, по которой они учатся, и 80% имеют уровень заинтересованности в учебе от выше среднего до очень высокого.

Преобладания студентов, которые собираются работать по своей будущей профессии также можно считать естественным, поскольку профессиональный выбор делался ими еще до начала обучения. А вот треть, которые не уверены в правильности такого выбора, нуждаются в индивидуальной работе, поскольку это не может негативно не отражаться на успешности овладения профессией и ставит под сомнение целесообразность расходования на учебу достаточно больших средств (государственных или родителей).

Установленная в исследовании динамика разных показателей профессиональной направленности и компетентности студентов и аспирантов на протяжении обучения (табл. 1), достаточно интересна, на наш взгляд — закономерна.

Таблица 1

Показатели профессиональной направленности и компетентности будущих специалистов профессий типа «человек-человек» на разных этапах профессиональной подготовки (по анкетированию)

№	Показатели	Курс обучения						
		I	II	III	IV	V	VI	Асп.
1	Желание иметь профессию	2,83	2,62	2,46	2,49	2,27	2,74	2,95
2	Заинтересованность в обучении	3,60	3,15	3,04	3,25	3,20	3,56	3,71
3	Намерение работать по профессии	4,07	4,00	3,57	3,59	3,63	4,04	4,29
4	Знание ее условий и особенностей	3,00	3,00	3,35	3,28	3,37	3,52	3,58
5	Уровень проф. знаний и умений	2,63	2,81	3,05	3,10	3,08	3,19	3,62
6	Готовность к самостоятельному труду	2,77	2,83	3,16	3,12	3,22	3,21	3,90

Относительно профессиональной направленности (оценка студентами собственного желания иметь профессию, намерения по ней работать и заинтересованности в учебе), мы видим, что она существенно уменьшается от первого к третьему курсу (на уровне достоверности $p \leq 0,01-0,001$). Далее желание иметь данную профессию еще больше уменьшается к пятому курсу ($p \leq 0,001$ в сравнении с первым), а заинтересованность в учебе незначительно возобновляется. Потом все три показателя на последнем курсе учебы значительно увеличиваются ($p \leq 0,05-0,001$, в сравнении с третьим), практически достигая уровня первого курса, но не превышая его! Наивысший уровень профессиональной направленности фиксируется у аспирантов, превышая уже не только уровень шестого, но и первого курса.

Следовательно, профессиональная направленность студентов на протяжении обучения в вузе, к сожалению, не увеличивается. Наивысшая она на первом курсе, когда студенты, избрав определенную профессию, приступили к учебе. Дальнейшее ее ухудшение, на наш взгляд, можно в значительной степени объяснить несовершенной организацией и качеством учебного процесса в вузе, который приводит к снижению у студентов мотивации к учебе и желания иметь определенную профессию. Возобновление уровня профессиональной направленности студентов на последних курсах вуза, на наш взгляд, объясняется не столько ее реальным увеличением, сколько тем, что на этих курсах (уровень магистратуры), преимущественно остались лучшие студенты, а худшие — отсыпались. Тем же можно объяснить и наивысшие показатели профессиональной направленности у аспирантов, которые, кстати, очень незначительно превысили показатели студентов первого курса.

А вот показатели профессиональной компетентности (самооценка знаний условий и особенностей профессии, уровня профессиональных знаний и умений, готовности к самостоятельному труду), напротив, резко увеличиваются от первого к третьему курсу (на уровне достоверности $p \leq 0,01-0,001$). Далее, подобная тенденция к улучшению указанных показателей сохраняется, однако, не так выражено. И снова их резкий «прыжок» показателей наблюдается у аспирантов ($p \leq 0,05-0,001$ по сравнению с третьим-четвертым курсами). Такая динамика, на наш взгляд, полностью естественна и связана с закономерным

приобретением будущими специалистами профессиональной компетентности на протяжении учебы и, опять же, отбором лучших студентов в магистратуру и аспирантуру.

Короткевич Е. А.

МИФ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Современный мир — мир глобальной экономики, усиливающейся конкуренции, сверхсложных потоков информации. В этом мире компаниям приходится постоянно бороться за покупателей и адаптироваться к непредсказуемым изменениям внешней среды. Для решения таких задач современная компания стремится эффективно выстроить коммуникации с целевыми группами общественности, что позволяет создать не только свой позитивный имидж, но и добиться максимального экономического эффекта. Однако зачастую забывается, что, помимо потребителей, клиентов, акционеров, конкурентов, СМИ, органов власти, существует группа, чье отношение к компании является решающим для успеха всей ее деятельности — это ее персонал.

Максимально эффективное использование потенциала работников, создание условий для реализации их способностей — все это является одним из важнейших составляющих конкурентоспособности организации.

Вышеперечисленные моменты во многом обеспечиваются организационной культурой — теми ценностями и принципами, по которым строятся отношения между членами организации, и сотрудником с организацией в целом [1]. Эти ценности и принципы не только обуславливают отличия между предприятиями, но и определяют успех ее функционирования и выживания в конкурентной борьбе.

Разработать сильную культуру организации, способствующую ее эффективной деятельности, очень непросто, а уж обеспечить принятие ее коллективом, как на формальном, так и неформальном уровнях часто оказывается весьма нетривиальной задачей [2].

Примечательным является то, что большинство работников получают сведения о миссии, цели, стратегии и реальной культуре своей фирмы чаще из неформальных источников, чем из официальных документов [3]. При этом следует учитывать, что неформальный способ передачи и получения такой информации имеет не меньшую, а зачастую и большую эффективность, чем через официальные источники.

Одним из мощных пластов организационной культуры является *storytelling*, именно так называют в HR-менеджменте мифы и легенды в организации. Дело в том, что корпоративная культура складывается из множества компонентов, один из которых — истории, которые персонал пересказывает друг другу «от поколения к поколению». Эти истории могут быть как позитивными, так и негативными [4]. Естественно, что негативные истории могут существенно подорвать авторитет компании как внутри нее самой, так и во внешнем пространстве.

Выход один — взять каналы коммуникации под контроль, установив определенные информационные фильтры, благодаря которым транслироваться будут только сведения, работающие на укрепление авторитета организации. Вот тут и встает вопрос о необходимости хорошо продуманного и подготовленного мифа и легенды. Когда для всех целевых аудиторий выработана единая «история успеха», вокруг организации складывается «правильное» информационное поле. Поэтому в крупных корпорациях (в основном на Западе) в отделах внутреннего

PR работают специалисты, основной задачей которых является создание корпоративных «легенд» и «мифов». К сожалению, на постсоветском пространстве этот управленческий ресурс практически не используется.

В обывденности мифы появляются, самовоспроизводятся и изменяются в зависимости от ассоциаций, эмоций, ощущений, личных связей и опыта каждого конкретного человека. Мифы, как правило, существуют в системе сложной организации взаимосвязей и взаимодействия [5]. Поэтому формирование и управление организационными мифами заключается не в том, чтобы подгонять всех под усвоение неких идеальных или субъективных мифов, а конструировать их исходя из событийности, изменения и понимания происходящих процессов. Занимаясь созданием мифов и легенд сознательно можно не только нейтрализовать негативные «байки» и легенды, но и сформировать и укрепить ценностные ориентации компании, поднять статус некоторых отделов и создать «звезд» для подражания.

Одним из основных элементов корпоративной культуры являются внутренние ценности. Компания должна стремиться к тому, чтобы ее ценности стали общими для всех сотрудников фирмы. Постоянно меняющийся окружающий мир вызывает в людях стремление хоть к какому-то постоянству. И нужно, чтобы именно в ценностях организации персонал фирмы находил это постоянство [6].

- В корпоративных мифах, легендах могут быть отражены такие ценности как:
- приверженность фирме не только в периоды подъема и успеха, но и в моменты спадов и кризисов (преданность компании в момент кризисной ситуации всегда вознаграждается);
 - отношение к своей работе как к месту творческой самореализации (творческий подход к делу всегда будет оценен);
 - отношение к коллегам как к сплоченной команде (взаимная поддержка всегда приводит к успеху);
 - каждый сотрудник является «визитной карточкой» фирмы и формирует имидж компании в представлении клиентов и общества в целом (работник может сделать простого попутчика крупным клиентом своей фирмы).

Только занимательный и яркий сюжет приводит к тому, что целевые аудитории, знакомясь с мифом, проникаются к нему доверием и симпатией. А чтобы миф воспринимался как захватывающее произведение, нужно, чтобы путь героя к успеху не был легким и прямым. В корпоративном мифе, как в хорошей пьесе, должна быть интригующая завязка сюжета, главный персонаж должен пережить кризисы и трудности и только благодаря несгибаемой воле, таланту и преданности организации достойно преодолеть все испытания и добиться успеха [7]. Кульминацией мифа всегда должны являться признание, слава, заслуженная награда.

Реально работающая организационная культура—это комплексная деятельность, в которой могут быть использованы разные инструменты. Главное же в ней — соответствие целям, которых организация стремится достичь и создание с помощью системы корпоративных мифов ее позитивного образа как в глазах сотрудников, так и во внешнем мире.

Литература

1. Спивак В. А. Корпоративная культура. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
2. Томилов В. В. Культура предпринимательства. СПб.: Питер, 2004. 368 с.
3. Бандурин А. В. Деятельность корпораций. М.: Буквица, 1999. 600 с.
4. Ульяновский А. В. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. СПб.: Питер, 2005. 544 с.

5. *Почепцов Г. Г.* Информационные войны. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. 576 с.
6. *Питерс Т., Уотерман В.* В поисках эффективного управления. Опыт лучших компаний. М.: Прогресс, 1986. 418 с.
7. *Почепцов Г. Г.* Имиджелогия. 2-е изд. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. 698 с.

Кошелева Т. Н.

РОЛЬ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ПРЕОДОЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОДНОРОДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Малое предпринимательство играет значительную роль в процессе формирования структуры российского общества, благодаря своей социальной цели. Под структурой российского общества понимается вся совокупность классов, слоев, общественных групп и т. д., а под социальной структурой общества — наиболее устойчивые и повторяющиеся связи и взаимоотношения, взаиморасположения внутреннего устройства и организации российского общества в результате взаимодействия составляющих ее элементов [3, с. 19]. Социальная структура общества всегда обусловлена способом производства, которое в нашей стране не однородно и включает в себя 4823,3 тыс. предприятий на начало 2011 г. [5], из них на тот же момент малые предприятия (без микропредприятий) составляли только 219,7 тыс., в то же время всего занятых в экономике за этот же период — 67567 тыс., а на малых предприятиях (без микропредприятий) численность занятых составила 5562,9 тыс. Таким образом, численность малых предприятий меньше общей численности предприятий примерно в 22 раза, а численность людей, занятых на малых предприятиях меньше всего в 12 раз. Такое соотношение определяет значение малого предпринимательства в процессе формирования структуры российского общества.

В условиях преодоления противоречий социальной неоднородности структуры российского общества в процессе накопления предпосылок для формирования инновационной экономики необходима трансформация системы социального неравенства, которая в настоящее время является моделью производства и распределения социальных рисков. И именно субъекты малого предпринимательства могут и должны снизить социальную напряженность в российском обществе, в том числе за счет обеспечения занятости; повышения благосостояния населения; обеспечения развития тех сфер деятельности, которые экономически не выгодны для крупного и среднего предпринимательства, но необходимых населению и т. д. Например, почти 80% от общей численности работников, занятых в строительной отрасли Липецкой области, трудится на предприятиях малого бизнеса, более 4 тыс. предприятий обслуживают в сфере потребительского рынка Липецкой области [2].

К сожалению, не все слои российского общества воспринимают субъектов малого предпринимательства в качестве отдельной социальной группы, способствующей повышению благосостояния населения и улучшающей, таким образом, социальное положение остальных социальных слоев в обществе. Неоднородность структуры российского общества вызвана многими социальными и экономическими причинами, одной из которых можно назвать резкое обнищание населения в результате экономических реформ начала 90-х годов прошлого века, про-

должающееся расслоение общества в настоящее время из-за высокой инфляции и снижения реальных доходов населения и т. д. Также отрицательным моментом, определяющим нежелание многих начинать предпринимательскую деятельность, является и сложившееся в обществе негативное отношение к малым предпринимателям, сформировавшееся в конце 80-х и начале 90-х годов прошлого века. Как выяснили социологи, россияне, в большинстве своем, видят себя наемными работниками, только 7% граждан предпочитают, в настоящее время, работать на себя, и в первую очередь, из-за боязни ответственности [4]. На сегодняшний день 45% россиян работают либо на государство, либо на собственника, при том, что большинство наемных работников (73%) недовольны своей зарплатой и условиями труда, а среди тех, кто работает сам на себя, таких гораздо меньше — 52% [там же]. При этом 76% предпринимателей готовы работать больше, чтобы увеличить свой доход, а среди тех, кто трудится «не на себя», к этому готовы только 62%. Желание открыть свое дело, у многих наших граждан охладил кризис 2008 г. — в 2008 г., по данным ВЦИОМ, о собственном деле мечтали 55% россиян, но в 2009-м их осталось всего 44%, однако доля тех, кто не мечтал, а занимался бизнесом на практике, оставалась практически стабильной — 4–5% [там же].

Некоторые названные автором проблемы, не решены и на сегодняшний день. Малый предприниматель в РФ вынужден постоянно не только нести финансовые риски, но и нести определенные этические издержки, к которым не все оказываются готовы. В итоге в малое предпринимательство не идут инициативные квалифицированные энтузиасты с научным складом ума, способные создавать инновации, ориентированные на долгосрочные проекты. В настоящее время негативный имидж субъектам малого предпринимательства создают недостаточно квалифицированные люди, ориентированные на краткосрочные проекты с быстрым возвратом вложенных средств и часто, не соблюдающие многие моральные принципы. Поэтому для преодоления негативных тенденций в развитии малого предпринимательства, привлечении квалифицированных специалистов с научным складом ума, создания инновационных малых предприятий, преодоления социальной неоднородности и решения острых социальных проблем в обществе, т. е. накопления таким образом предпосылок для становления новой инновационной экономики необходима, наряду с уже разработанными и внедряемыми государственными программами по поддержке малого предпринимательства, специальная государственная программа по созданию положительного имиджа субъектов малого предпринимательства и привлечению в малое предпринимательство молодежи. Данная программа должна включать в себя: проведение активной информационной и образовательной политики в плане повышения имиджа малого предпринимательства и освещения положительного опыта предпринимательской деятельности; содействие широкому публичному обсуждению проблем, касающихся субъектов малого предпринимательства и проведению ими научных исследований; развитие системы научных олимпиад и т. д. А потенциал у развития малого предпринимательства в нашей стране есть и значительно больше, чем в европейских странах — по данным исследования проведенного компанией «Gesellschaft für Konsumforschung» (GfK) потенциальная готовность россиян к открытию собственного бизнеса очень высока и превышает бизнес-потенциал европейцев — 72% в России против 69% в Европе [1].

Литература

1. Информационный Портал «Город54». [Электронный ресурс]. URL: <http://gorod54.ru/> (дата обращения: 21.09.2011).

2. Информационный Портал «LipetskMedia.ru». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lipetskmedia.ru/news/> (дата обращения: 21.09.2011).
3. Мальцева А. В. Индикативная роль социального института рынка труда в трансформации социальной структуры современного российского общества (на примере социологических исследований в Алтайском крае): автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Барнаул, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/> (дата обращения: 21.09.2011).
4. «Новые известия». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newizv.ru/> (дата обращения: 06.06.2011).
5. Россия в цифрах 2011. Краткий статистический сборник. М.: Росстат, 2011. 581 с.

Кулганов В. А., Новикова А. С.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ВИДЕНИЯ В РАБОЧИХ КОМАНДАХ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Команды являются на данный момент наиболее предпочтительным вариантом организации рабочей деятельности. В последнее время групповая или командная работа приобретает все большее значение и распространение. На практике организации склоняются к формированию рабочих групп или команд, так как с их помощью значительно легче решить сложные задания, которые не под силу отдельному сотруднику. Под командой понимается группа людей, взаимодействующих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения общих результатов. Она использует особую форму совместной деятельности, которая основана на продуманном позиционировании участников, имеющих согласованное видение ситуации, стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия [1]. В связи с этим активное развитие получает такой практический метод управления, как командообразование, который преследует две одинаково важные цели: повышение производительности труда и личностный рост сотрудников — улучшение социально-психологического климата и общей удовлетворенности трудом.

Командообразование развивается в рамках знаменитых веревочных курсов, и современная тенденция понимания целей программ данного метода сводится к усилению сплоченности. Однако степень сплоченности группы, как правило, положительно коррелирует со снижением дисперсии продуктивности, но не с ее уровнем. Вопреки основным выводам школы человеческих отношений, степень групповой сплоченности и уровень продуктивности в группе в большинстве своем не связаны прямо. Корреляция между сплоченностью и продуктивностью положительна только тогда, когда групповые нормы высоки, и отрицательна тогда, когда нормы продуктивности низки. К тому же, высокая продуктивность стимулирует рост сплоченности. При этом повышение продуктивности как стимул возможно только в том случае, если внешние требования к продуктивности идентичны целям самой группы и предполагают тот минимум сотрудничества, который позволит справиться с заданием, что напрямую связано с удовлетворением потребностей самой команды [2]. Именно поэтому ценностно-ориентационное единство как общее видение приоритетов и целей — важнейшая характеристика рабочей команды.

С помощью опросника Папенфуса, Пфойффера и Розеншталя, методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и модифицированной методики Г. Е. Леевика «Ценностные ориентации личности» нами были исследованы две рабочие команды (по 10 человек) одной коммерческой организации органического типа управления (средний возраст 25 лет, женщины). Участники обеих команд являются менеджерами по работе с настоящими или потенциальными клиентами, со специфической работы в сфере коммуникаций и общения. Заработная плата зависит от выполнения рабочего плана. Обе команды были созданы стихийно, без какого-либо вмешательства.

По результатам констатирующего эксперимента мы разделили команды на экспериментальную и контрольную группы.

Ценностные ориентации участников команд мало совпадают между собой и практически не совпадают с целями организации. Самый высокий процент совпадения в обеих группах — 20%. Превалируют такие ценности, как «жизнерадостность», «любовь». Ценностные ориентации в основном направлены на «материальные ценности» и на «развитие нравственных качеств». Ценностно-ориентационное единство, детерминирующее общую философию команд, не является однородным и не направлено на высокую производительность. Поскольку обе команды были созданы самостоятельно, без какого-либо вмешательства, вероятнее всего, этап формирования общего видения был пропущен. Созданная нами программа командообразования была направлена на усиление именно этого блока работы: анализ ситуации и реконструкция шаблонных способов действия, сопоставление персональных идеалов участников команды с помощью проективных вербальных и невербальных методик, актуализация и сопоставление рациональных ценностей, согласование выявленных ценностей с философией и стратегией организации, а так же выбор базовой модели видения.

Формирующая программа командообразования была реализована на экспериментальной группе, после чего нами был проведен контрольный срез. Полученные результаты в контрольной группе практически идентичны результатам этой же группы, выявленным ранее. Основные изменения в экспериментальной группе происходят при выборе инструментальных ценностей. Это может быть связано с тем, что личные эмоциональные и мировоззренческие ценности весьма трудно поддаются изменению или корректировке. В то же время, изменение общего видения совместной деятельности создают возможность увидеть значимое увеличение процента совпадения по инструментальным ценностям в экспериментальной группе (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Процент совпадения рангов терминальных ценностей в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

Ценности	Процент совпадений	
	До формирующего мероприятия	После формирующего мероприятия
С наиболее высоким рангом	17%	42%
	14%	39%
	11%	19%
С наиболее низким рангом	19%	22%
	11%	8%
	8%	5%

**Процент совпадения рангов инструментальных ценностей
в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента**

Ценности	Процент совпадений	
	До формирующего мероприятия	После формирующего мероприятия
С наиболее высоким рангом	17%	47%
	11%	36%
	8%	25%
С наиболее низким рангом	14%	42%
	11%	28%
	8%	5%

Таким образом, проверка достоверных изменений в контрольной и экспериментальной группах показала, что улучшение показателей выявлено только в экспериментальной группе, где реализовывалась программа командообразования, что свидетельствует о наличии положительного эффекта.

Работа по формированию общего видения находит дальнейшее продолжение в функционировании команды, в частности, в подготовке бизнес-планов. В случае каких-либо изменений в организации навыки выработки общего видения помогут актуализировать важные и действительно эффективные способы взаимодействия как внутри самой рабочей команды, так и в структуре организации в целом. Общее видение является категорией, которая не только помогает выбрать тактические и стратегические цели, но и придает труду команды смысл, улучшает мотивацию, что приводит как к повышению удовлетворенности трудом самих сотрудников, так и к улучшению эффективности деятельности.

Литература

1. Геберт Д., Розенитиль Л. фон. Организационная психология. Человек и организация / пер. с нем. Харьков: Гуманитарный центр, 2006. 624 с.
2. Жуков Ю. М., Журавлев А. В., Павлова Е. Н. Технологии командообразования: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.

Лукиянов А. С.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИННОВАЦИИ

The methodological approaches examined near research of problems of creative self-realization of man in professional activity. A question is put about the necessity of forming of integral studies of creative self-realization of man and teacher in professional activity, attention on the row of his initial positions applies.

1. Слова «инновации», «инновационное творчество» сегодня прочно вошли в нашу жизнь и стали определяющими в политике и стратегиях развития мно-

гих предприятий и организаций. На уровне отдельных государств и их союзов, например, в Европейском союзе, России, в Эстонии, приняты долгосрочные стратегии развития в этой области, охватывающие систему образования, науку, предпринимательство и т. д. Такая активность и разносторонний подход объясняются не только все более возрастающим пониманием необходимости вне-снения постоянных перемен в экономику для ускорения решения вопросов роста благосостояния населения, достижения успеха в конкурентной борьбе, но и являются ответом на определенный социальный заказ, на требования положительных сдвигов во всех сферах жизни общества. Все это не может не вызывать повышения интереса к социально-психологическим проблемам инновационного творчества, к проблемам творческой самореализации личности, к углубленному развитию этих научных направлений.

2. Проблемы творческой самореализации личности в любой сфере профессиональной деятельности представляют собой часть более общей проблемы самореализации творческой личности в профессиональной деятельности и в отрыве от их рассмотрения не могут быть успешно разрешены. Над решением многих встающих здесь вопросов сегодня работают не только психологи и педагоги, но и социологи, философы, экономисты и управленцы. И это не случайно: поиск ответов на них требует критического осмысления различных сложившихся в этой области концепций и их междисциплинарного обобщения, формирования целостного учения о творческой самореализации человека, дающего ответы о ее истоках, движущих силах, направленности, возможностях, условиях проявления, технологиях, эффективности и т. д., уточнения многих связанных с проблемами самореализации личности понятий, в применении и понимании которых в разных науках пока не достигнуто единства [1; 2].

3. Успешность решения перечисленных выше задач зависит от многих факторов, среди которых одно из важнейших мест принадлежит взглядам на человека, на инновации и творчество в профессиональной деятельности. Логика рассуждений здесь достаточно понятна: идеи нового рождаются людьми, зависят от их творческого потенциала и желания его использовать, а также от создаваемых для этого условий в обществе, на предприятиях и организациях [5], т. е. от условий окружающей среды. Понимание мотивов творческого поведения человека и истоков их рождения является центральным звеном при ответе на эти вопросы. Различия в особенностях профессиональной деятельности оказывают влияние на содержание творческой работы человека, но не меняют принципиального характера вышеназванных взаимосвязей. Меры по повышению эффективности творческой и инновационной деятельности в любой области профессиональной деятельности должны исходить, прежде всего, из необходимости обеспечения широкой самореализации творческого потенциала работников и создания для этого всех необходимых условий, в том числе — социально-психологических.

4. **Самореализацию** творческой личности в профессиональной деятельности в самых общих чертах можно определить как раскрытие через результаты этой деятельности определенных творческих способностей личности. Она складывается из совокупности осознанных действий личности, направленных на удовлетворение ее потребности в самовыражении, и представляет собой определенную **форму социального поведения человека, отражающую, кроме всего прочего, и особенности управления** человека самим собой, своим творческим потенциалом. (Вопрос глубины его осознания, понимания возможностей и направлений использования и оценки самим человеком выходит за более узкие рамки данной статьи). При кажущейся достаточности такого определения оно

тем не менее ставит вопрос об уточнении понятий «личность», «творчество», «творческие способности», ответы на которые являются исходными для раскрытия понятия самореализация творческой личности. Обратив внимание на них необходимо по причине различного понимания этих категорий в литературе по управлению, психологии, социологии и философии. Такие различия наблюдаются и в понимании термина «самореализация», наравне с которым как его синонимы в науке используются понятия «самоактуализация» [2, с. 31; 4, с. 50], «самоутверждение», «самовыражение» [3; 6].

5. При освещении вопросов самореализации творческой личности более точным представляется использование понятия «самореализации творческого потенциала личности», под которым обычно понимается совокупность ее творческих способностей. Дело в том, что в любой деятельности, в том числе — в профессионально-творческой, реализуется не сама личность, а только ее определенные способности: физические, психологические, умственные, творческие. Новые идеи и инновации с этой точки зрения выступают как результат реализации творческого потенциала личности или группы лиц. С социально-психологической стороны процесс самореализации творческого потенциала личности отличается двунаправленностью, ориентацией ее на внешнее (для других, для социума) и внутреннее (для себя) самовыражение. Сопровождающие его психологические процессы отличаются многогранностью. Среди них важное место занимают процессы формирования, закрепления в сознании и корректировки человеком собственного образа «Я-творец». Самореализация творческого потенциала работника во многом зависит от типа личности, установок, воли и мотивации человека. На вопрос, что конкретно побуждает человека к творческой деятельности, поиску нового, только ли потребности в самовыражении, можно получить самую разнообразную гамму ответов: престиж, слава, любовь, деньги, удовлетворение от выполненной работы, стремление достичь высот, создать необычное, показать себя другим, доказать свою значимость, исключительность, обратить на себя внимание, полусознательный страх лишения чего-либо и т. д. Мотивы могут иметь экономическую, социальную, биологическую и психологическую природу и не всегда хорошо осознаваться творческой личностью.

6. Методологически в качестве базисных при формировании целостного учения о творческой самореализации человека в профессиональной деятельности могут быть выделены следующие положения:

- I. Понятие самореализации творческой личности неотделимо от понятия человека и его качеств, понятия его как личности. Они выступают как исходный пункт к ее научному познанию.
- II. Источник движущих сил самореализации творческой личности кроется в социобиологической природе человека, в его потребностях, в том числе — в потребностях борьбы за существование и приспособление к окружающей социальной среде, за положение в группе и обществе.
- III. Каждый нормальный человек способен к творчеству, но уровень развитости этих способностей у людей неодинаков.
- IV. Разным формам и степеням общей и профессиональной развитости человека соответствуют разные формы и направления выражения профессионального творчества.
- V. Самореализация творческой личности может осуществляться на всех этапах ее профессиональной деятельности. Творческие способности личности во многих видах профессиональной деятельности можно развивать в течение всей трудовой жизни человека. Биологические пределы здесь часто опре-

деляются не границами пенсионного возраста, а его физическим и психологическим состоянием.

- V. Творческая самореализация личности в профессиональной деятельности ограничена ее направленностью и содержанием, реализация творческих способностей человека фокусируется на этой деятельности.
- VI. Самореализация творческого потенциала личности в профессиональной деятельности есть не что иное, как определенная **форма ее социального поведения**, отражающая цели управления человека самим собой своим творческим потенциалом в определенной социальной среде.
- VII. Самореализация творческой личности в профессиональной коллективной деятельности не может проходить только стихийно. Для ее эффективного осуществления необходимы соответствующие условия, направление и координация.
- VIII. Протекание процесса самореализации творческой личности и его результаты зависят от многих факторов, в частности, от типа личности, условий и содержания профессиональной деятельности, системы мотивирования к инновационному творчеству. Не все творческие люди обладают в равной степени совокупностью качеств, обеспечивающих самостоятельную и эффективную реализацию их творческих способностей в профессиональной деятельности. На практике мы сталкиваемся с различными моделями поведения людей при самореализации их творческого потенциала в профессиональной деятельности.
- IX. По содержанию профессиональной деятельности одни работники должны проявлять свои творческие способности, создавать новое по занимаемой должности, месту работы, другим надо в большей степени помогать в этом.
- X. Процессы самореализации творческой личности в профессиональной деятельности должны поддерживаться и направляться руководителями, быть встроенными в систему управления персоналом и инновациями.

Приведенный перечень базисных положений целостного рассмотрения проблем творческой самореализации человека в профессиональной деятельности нельзя считать исчерпывающим. В то же время уже в таком виде он позволяет достаточно системно взглянуть на основные грани и условия эффективного осуществления этого процесса, обращая внимание на его источники, движущие силы, на его направленность и возникающие социально-психологические проблемы, а также поставить вопрос об особенностях управления им в организации. С этой точки зрения можно сказать, что предлагаемый перечень базисных положений в самых общих чертах обрисовывает стержневые грани целостной науки о творческой самореализации человека, подчеркивает ее междисциплинарный характер.

7. Модели самореализации творческой личности в профессиональной деятельности могут быть построены на основе различных критериев, характеризующих разные грани творческой деятельности личности. По степени активности в реализации своего творческого потенциала в профессиональной работе в коллективе автор выделяет три основные модели поведения людей («Энтузиаст», «Последователь», «Противленец»). В основе их выделения лежат обобщения автора, сделанные на основе его многолетней работы по организации и управлению творческой работой работников на предприятиях промышленности, в науке и в вузах Эстонии. По данным исследований автора, полученных различными путями (деловые игры, опросы о распределении работников по данным категориям, данные о числе активно участвующих в подготовке предложений по совершенствованию работы предприятия, о количестве рационализаторов и т. д.), распре-

деление работников по этим группам может заметно отличаться на различных предприятиях и в организациях. В то же время в целом прослеживается общая тенденция к существенному преобладанию доли работников, относимых к группе «Последователи» (50–70%). Доля «Энтузиастов», как правило, не превышает 10–15%. Знание таких социально-психологических различий в поведении людей определяет содержание и эффективность мер по использованию творческого потенциала как предприятия или организации, так и страны в целом. Их важно учитывать при планировании и выработке стратегий инновационного развития предприятий и организаций.

Литература

1. Акмеология: учебник / под ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2006. 424 с.
2. Батаршев А. В. Психология личности и общения. М.: Владос, 2004. 248 с.
3. Джордж Д., Джоунс Г. Организационное поведение. Основы управления. М.: Юнити, 2003. 463 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования. Проблемные очерки. СПб.: СпецЛит, 2002. 96 с.
5. Лукьянов А. Инновации: поиск и рождение нового. Таллинн: Институт экономики и управления, 2008. 192 с.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 2000. 702 с.

Миллер Е. А.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОПЕРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛА НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Безопасность атомных электростанций (АЭС), наряду с проблемами безопасности других источников радиоактивного загрязнения окружающей среды, глубоко затрагивают практически все вопросы существования и жизнедеятельности человеческого сообщества. Во всех видах деятельности в атомной энергетике и промышленности от субъекта деятельности требуется высокий профессионализм, умноженный на ответственное отношение к своей работе. Высокая ответственность работы персонала предъявляет особые требования к личностным качествам работников. В этой связи, для проектирования и обеспечения безопасности эксплуатации атомных станций важно иметь точные сведения об особенностях процессов профессионального становления личности, и особенно, учитывая роль мотивационной сферы в профессиональной деятельности [3].

Решение проблем, связанных с изучением и использованием получаемых результатов особенностей мотивационной сферы профессионала, чрезвычайно важная задача, стоящая перед практическими психологами, работающими в области психологического обеспечения профессиональной надежности персонала, особенно на предприятиях с потенциально опасными технологиями. На это указывают многочисленные исследования, выполненные при участии и под руководством В. Н. Абрамовой (1990, 1998, 2000–2008, 2010), В. А. Бодрова (1995, 1999, 2000), Т. Б. Мельницкой (2000), Бельской Е. Г. (1990), Колосовой О. А. (1990), В. Ю. Щерблановым (1999, 2000, 2005) и др.

Однако, несмотря на многочисленные исследования в этой области, данная тема является малоизученной в отдельных отраслях и видах производства [2].

И поэтому, существует потребность в изучении мотивационных особенностей оперативного персонала АЭС, знания о которых позволяют: повысить эффективность организации за счет знания рычагов мотивирования, повысить удовлетворенности работой самих сотрудников, улучшению психологического климата, общий настрой работников. И как следствие, опять же, увеличение производительности самой организации. Выявленный дефицит знаний о мотивационных характеристиках этой профессионально-должностной группы и определил цель работы — исследование особенностей мотивационной сферы оперативного персонала, достигшего профессионализма [1].

Приступая к исследованию, мы предположили, что операторам АЭС, достигших профессионализма характерны следующие мотивационные характеристики: мотивация престижа, познавательная мотивация, мотивация уровня притязаний (достижений), которые являются существенными предпосылками его становления. Это предположение и стало исследовательской гипотезой.

Методологическую основу исследования составляют работы в области исследования мотивации работников (В. Н. Абрамова, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу), профессионализма (Маркова, Конюхов Н. И., Деркач и др.) и положения отечественных концепций профессионального развития личности (В. А. Бодров, Е. А. Климов, Д. Н. Завалишина, Л. Г. Дикая, Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков и др.); теории мотивации поведения и формирования личности (В. Г. Асеев) и теорий внутренней мотивации (Е. Deci, R. Ryan, R. Hackman, G. Oldham).

Методы исследования: сбор эмпирических данных проводился с использованием адаптированного теста «Опросник отношений ОО-2» (разработка и апробация Обнинского научно-исследовательского центра (ОНИЦ) «Прогноз», Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной, тест мотивации достижения (ТМД). Мы использовали модификацию теста — опросника А. Мехрабиана, предложенную М. Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначенного для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи.

Достоверность и надежность исследования обеспечивается глубокой теоретической и методической проработкой проблемы, репрезентативной выборкой и использованием методов сбора данных, адекватных поставленной цели, а также корректным статистическим анализом эмпирических данных.

Нами были исследованы особенности мотивационной сферы оперативного персонала Ленинградской АЭС, достигшего профессионализма, а также различия в развитости мотивационной сферы руководящего оперативного персонала и оперативно-технического персонала АЭС.

В результате проведенного исследования подтвердилась наша гипотеза о том, что операторам АЭС, достигших профессионализма, характерны следующие мотивационные характеристики: мотивация престижа, познавательная мотивация, мотивация уровня притязаний (достижения), которые являются существенными предпосылками его становления. И была выявлена следующая закономерность: операторам АЭС, не достигших профессионализма (оперативно-технический персонал, стаж работы, которых на станции более 20 лет), характерны доминирование прагматической мотивационной направленности (утилитарная мотивация, мотивация избегания неудач) и невыраженный мотивационный профиль личности и ориентаций профессионального роста.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявленные в данном исследовании особенности мотивационной сферы оператора — профессионала

позволило наиболее эффективно использовать, скорректировать нежелательные и развить положительные, наиболее приемлемые мотивы, позволяющие улучшить качество и безопасность работ, создать комфортную среду для наиболее полного раскрытия внутренних возможностей каждого специалиста, максимальной профессиональной и личной самореализации при сохранении нравственного и жизненного потенциала работника. Данные, полученные с помощью «Опросника отношений» (разработка и апробация Обнинского научно-исследовательского центра (ОНИЦ) «Прогноз»), Сведения об особенностях мотивационной сферы могут использоваться в профотборе, тренинговой работе с персоналом, при прохождении аттестации и планировании профессиональной карьеры.

Литература

1. *Абрамова В. Н., Белехов В. В., Бельская Е. Г., Колосова О. А., Черторижская О. В.* Психологические методы в работе с кадрами на АЭС. М., 1990.
2. *Абрамова В. Н.* Методические рекомендации по совершенствованию работы с персоналом АС по формированию культуры безопасности. М.; Обнинск, 2002.
3. *Абрамова В. Н., Гордиенко О. В.* Мотивация безопасности как важнейший фактор культуры безопасности оперативного персонала атомной станции // Тезисы докладов Всероссийских научных чтений, посвященных памяти В. Ф. Агеева (Калуга, 3–5 апреля 2000 г.). Калуга, 2000.
4. *Леонтьев Д. А.* Современная психология мотивации М., 2002. 568 с.

Москалюк В. Ю.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМАНДЫ: ПРИЗНАКИ КОМАНДЫ, ПРИНЦИПЫ КОМАНДОБРАЗОВАНИЯ

В метафорическом пространстве слово «команда» соотносится со спортивной командой, ведь именно из спорта это слово было заимствовано. Оно отождествляется с оркестром — у Уманского, с танцевальным ансамблем или семьей — у Адизеса, а также — со стаей перелетных птиц, а именно клином журавлей, уток или гусей, построение птиц в котором при полете позволяет каждой птице тратить в несколько раз меньше усилий для поддержания определенной скорости полета. Мы слышим или употребляем выражения «мы в одной команде», «один за всех и все за одного», которые свидетельствуют о единении определенной общности людей, в которой все и каждый заинтересованы в общем результате и обязаны содействовать друг другу.

В деловом мире Японии понятие «команда» оценивается идеологически высоко: команда — это хорошо, а без команды — это плохо. Умение работать в команде рассматривается в качестве одной из ключевых компетенций при найме работника службами персонала Жуковым Ю. М., Журавлевым А. В. и Павловой Е. М. (2008). Командная работа в современном сознании обрастает мифами о том, что «командная работа эффективнее индивидуальной» или «чем больше в команде людей, тем лучше», а Синклер даже говорит о «командной тирании». Вместе с тем деятельность командных систем действительно эффективна, иначе это движение не стало бы так активно развиваться в 90-х годах прошлого века и не приобрело бы такой размах в начале XXI в.

Команда — группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения общих результатов, использующих особую форму организации совместной деятельности, которая основывается на продуманном позиционировании участников, имеющих согласованное видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия. Команда создается для достижения общей цели, отвечает за результат и способна оперативно, эффективно и качественно решать профессиональные задачи (Евтихов О. В., 2010). Командная работа может носить разовый, эпизодический характер (аварийные, авральные работы), быть постоянной, иметь связь с экстремальными ситуациями (бригады МЧС, команды каскадеров или буровые бригады).

К признакам команды относятся:

1. Эффективное конструктивное межличностное взаимодействие. Это взаимодействие учитывает следующие параметры командной работы: психологическое (интеллектуальное, эмоциональное и волевое) единство и подготовленность или сработанность — степень обученности взаимодействию в результате опыта, имеющегося о качествах и возможностях членов группы (Платонов Ю. П., 2006). Пара сработалась, если партнеры хотят и могут работать вместе. Сработанность опосредована деятельностью, поэтому для выполнения разных заданий следует подбирать разные по составу группы, так как конкретная выполняемая задача будет обуславливать сработаемости членов команды через те качества, которые необходимы для ее выполнения.

2. Профессионализм каждого сотрудника. В команду привлекаются люди, имеющие соответствующую квалификацию, то есть способные решать те задачи, для поиска решения которых создается команда.

3. Автономность и самоуправляемость деятельности. Решения в команде принимаются на основании разделяемого членами команды видения ситуации и согласованных действий. Команда самостоятельно вырабатывает регуляторы своей деятельности — правила и процедуры обсуждения проблем и способы решения текущих задач. Коллективную ответственность за успех деятельности команда несет перед организацией, индивидуально каждый участник отвечает перед командой.

4. Способность согласовано работать на общий результат. Так реализуется один из принципов управления: приоритет коллективного над индивидуальным. Это способность быть частью целого, определяющей, наряду с остальными частями, общее функционирование этого целого.

5. Нефиксированное, гибкое и мобильное распределение функций между членами команды. Каждый член команды включен в ее функционально-ролевую структуру, при этом роли в команде могут быть перераспределены полностью или частично с учетом наличной ситуации, смены текущей деятельности или форс-мажорных обстоятельств. Например, в составе бригады МЧС имеется несколько медиков, но первую медицинскую помощь на качественном уровне может оказать любой член бригады.

6. Общий успех и коллективная ответственность за неудачи. Как при оценке собственного вклада в совместную деятельность, так и при оценке общекомандной деятельности важно принимать во внимание следующий факт: именно действия членов команды обеспечивают как высокую, так и низкую эффективность решения общекомандных задач. В этой связи каждый член команды несет ответственность за то, что происходит с командой.

7. Позитивное мышление, как следствие, — ориентация на общий успех. С психологической точки зрения *позитивность* — включает в себя как *способность*

к позитивному восприятию жизни в целом (что проявляется, например, в таких качествах как уверенность в себе и оптимизм), так и позитивное отношение к людям, их намерениям и возможностям.

Командообразование — процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющий эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям организации.

Образование команды ориентировано на следующие принципы:

1. Добровольность вхождения в команду. В ее состав может быть включен кандидат, добровольно изъявивший готовность войти в состав команды на основе осведомленности и понимания всех условий ее деятельности.

2. Коллективное исполнение работы. Каждый член команды выполняет ту часть общего задания, которую ему поручила команда, а не ту, что он обычно исполнял по заданию административного начальства.

3. Коллективная ответственность. Вся команда теряет в доверии, стимулировании, в общественном признании, если задание не выполнено по вине любого члена команды.

4. Ориентированность оплаты труда на конечный результат общеконандной работы. Все члены команды, независимо от занимаемых должностей, «приобретают», если команда в целом работает эффективно, и «теряют», если команда не достигла результата.

5. Достойная значимость стимулирования команды за конечный результат. Руководство должно обладать информацией о стимулах, значимых для кандидатов в члены команды. На основании этой информации составляется «фонд стимулирования». В качестве стимулов могут выступать как деньги, так и другие способы поощрения, основанные на хобби, амбициях и предпочтениях кандидатов.

6. Автономное самоуправление команды. Деятельностью команды управляет ее руководитель, а не административное руководство организации.

7. Повышенная исполнительская дисциплина. Каждый член команды отвечает за конечный общеконандный результат. Данный принцип добровольно принимается каждым членом команды.

Использование командной формы работы связано с определенным риском руководства в случае, если команда не справится с поставленной задачей, а также требует дополнительных материальных ресурсов для сверхнормативного поощрения членов команды.

Остапенко П. С.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ

Все мы знаем, как важен для сотрудников положительный психологический климат в коллективе, чем позитивнее люди, работающие вокруг нас, тем легче и приятнее нам работается. Работа это всегда стресс и чем дружнее коллектив, тем легче нам с ним (со стрессом) справится. Но дружный коллектив — это не всегда правда. Наиболее важное качество людей, работающих в коллективах (командах), на мой взгляд, это толерантность к окружающим людям и конечно же гуманное к ним отношение. При наличии этих качеств коллективу не страшен даже самый деспотичный начальник. Ну а если и у администрации демократич-

ные взгляды на процесс управления — то считайте, что вам крупно повезло, так как в таком коллективе вы будете себя чувствовать как рыба в воде. Но вернемся к реальности — зачастую создание и поддержание положительного психологического климата ложится на плечи службы персонала. А они в свою очередь зависят от политики руководителя. Так или иначе, климат в коллективе необходимо создавать и поддерживать.

Трудится, расти и реализовывать себя — это нормальные потребности практически любого современного человека. Очень важно найти профессию по душе, достичь в этом деле совершенства и гордиться результатами своей работы. Когда работнику в определенной группе людей некомфортно, и он стремится ее покинуть, не стоит рассчитывать на блестящие результаты его труда. Если же в коллективе благоприятный климат и хорошие взаимоотношения, то тут процесс развития сотрудников ускоряется, что позволяет им реализовывать себя в полной мере.

Общий социально-психологический климат в коллективе зависит от следующих показателей:

- социально-психологическое определение группы;
- особенности взаимоотношений в коллективе;
- преобладающее психологическое настроение в коллективе.

В коллективе с благоприятным социально-психологическим климатом у сотрудников преобладает оптимизм. Такая группа характеризуется доверием, чувством защищенности, открытостью, возможностью карьерного роста и духовного развития, взаимопомощью и теплыми межличностными отношениями в коллективе. В такой атмосфере, как правило, сотрудники чувствуют свою значимость и стремятся к совершенствованию.

В коллективе с неблагоприятным психологическим климатом сотрудники настроены пессимистично. Неуверенность в себе, подозрительность, закрытость, скованность, страх совершить ошибку и недоверие — основные характеристики членов этой группы. В таком коллективе довольно часто случаются конфликты и споры.

Главную роль в формировании психологического климата в коллективе играет руководитель группы. Любой руководитель заинтересован в высоких рабочих показателях своих подчиненных. Если в коллективе неблагоприятный социальный или моральный климат, высокая текучесть кадров, прогулы, жалобы и срывы сроков сдачи работы, то вопрос взаимоотношений нужно выдвигать на первый план. Хороший руководитель должен обращать внимание на следующие факторы:

1. Подбор сотрудников. Для каждого начальства важны профессиональные качества и навыки потенциального работника. При приеме сотрудника на работу необходимо обращать внимание и на его психологический портрет. Если в ходе интервью соискатель проявляет такие качества как жадность, агрессивность, завышенная самооценка, то ему стоит отказать в работе. Такой сотрудник может стать источником конфликтов в трудовом коллективе.

2. Заинтересованность в результатах работы у сотрудников. Очень важно, чтобы сотрудник был увлечен своей работой и стремился достичь наилучших показателей. Спланированный отпуск, материальная стимуляция, перспективы карьерного роста, возможность обучения и совершенствования своих профессиональных навыков — это те факторы, которые влияют на интерес сотрудника к работе.

3. Условия труда. Неблагоприятные условия труда могут повлиять на психологический климат в трудовом коллективе. Посторонний шум, плохо оборудованные рабочие места, плохое освещение и т.д. могут негативно влиять на психологическое состояние сотрудников.

дованное рабочее место, плохие санитарно-гигиенические условия могут стать источником раздражительности сотрудников.

4. Роль руководителя в коллективе. Те руководители, которые с пренебрежением относятся к своим подчиненным или вызывают у них враждебность, как правило, не получают хороших результатов деятельности всего коллектива. Наиболее оптимальным является демократический стиль поведения — сотрудник не боится ошибиться, спросить, не чувствует завышенных требований и навязанных решений.

Всегда существует возможность изменить морально-психологический климат в коллективе. Проведение корпоративных вечеринок, праздников, поздравления сотрудников, поощрение — это те мероприятия, которые помогут сплотить работников. Работая над улучшением климата в коллективе, каждый руководитель обеспечивает себя довольными сотрудниками, которые работают сплоченно и на результат.

Условия, в которых происходит взаимодействие членов рабочей группы, влияют на успешность их совместной деятельности, на удовлетворенность процессом и результатами труда. В частности, к ним относят санитарно-гигиенические условия, в которых работают сотрудники: температурный режим, влажность, освещенность, просторность помещения, наличие удобного рабочего места и т. д. Огромное значение имеет и характер взаимоотношений в группе, доминирующее в ней настроение. Для обозначения психологического состояния группы используются такие понятия как «социально-психологический климат», «психологическая атмосфера», «социальная атмосфера», «климат организации», «микроклимат» и др.

По своему происхождению эти понятия являются во многом метафоричными. Можно провести аналогию с природно-климатическими условиями, в которых живет и развивается растение. В одном климате оно может расцвести, в другом — зачахнуть. То же самое можно сказать и о социально-психологическом климате: в одних условиях группа функционирует оптимально и ее члены получают возможность максимально полно реализовать свой потенциал, в других — люди чувствуют себя некомфортно, стремятся покинуть группу, проводят в ней меньше времени, их личный рост замедляется.

Существуют признаки, по которым косвенно можно судить об атмосфере в группе. К ним относят:

- уровень текучести кадров;
- производительность труда;
- качество продукции;
- количество прогулов и опозданий;
- количество претензий, жалоб, поступающих от сотрудников и клиентов;
- выполнение работы в срок или с опозданием;
- аккуратность или небрежность в обращении с оборудованием;
- частота перерывов в работе.

Руководитель может целенаправленно регулировать характер отношений в группе и влиять на СПК. Для этого необходимо знать закономерности его формирования и осуществлять управленческую деятельность с учетом факторов, влияющих на СПК. Остановимся на их характеристике более подробно.

Существует целый ряд факторов, определяющих социально-психологический климат в коллективе. Глобальная макросреда: обстановка в обществе, совокупность экономических, культурных, политических и др. условий. Стабильность в экономической, политической жизни общества обеспечивают

социальное и психологическое благополучие его членов и косвенно влияют на социально-психологический климат рабочих групп.

Локальная макросреда, т. е. организация, в структуру которой входит трудовой коллектив. Размеры организации, статусно-ролевая структура, отсутствие функционально-ролевых противоречий, степень централизации власти, участие сотрудников в планировании, в распределении ресурсов, состав структурных подразделений (половозрастной, профессиональный, этнический) и т. д.

Физический микроклимат, санитарно-гигиенические условия труда. Жара, духота, плохая освещенность, постоянный шум могут стать источником повышенной раздражительности и косвенно повлиять на психологическую атмосферу в группе. Напротив, хорошо оборудованное рабочее место, благоприятные санитарно-гигиенические условия повышают удовлетворенность от трудовой деятельности в целом, способствуя формированию благоприятного СПК.

На мой взгляд, самым эффективным методом поддержания положительного психологического климата в трудовом коллективе являются часы психологической разгрузки, проводимые в конце каждой недели, направленные на профилактику профессионального и эмоционального выгорания и сплочения коллектива. Подобные занятия помогут снять напряжение, накопившееся за неделю, а также решить межличностные конфликты, возникающие в ходе трудовой деятельности, и при необходимости сплотить коллектив. Также для поддержания СПК в коллективе необходима регулярная диагностика атмосферы в коллективе, которая поможет выявить опасность нарушения баланса в трудовом коллективе еще на стадии разногласий, на которой конфликт еще не назрел и есть возможность предотвратить конфликт.

Полозенко О. В.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ

Под психологической подготовкой мы понимаем процесс обучения, направленный на формирование знаний о человеке как о субъекте психической жизни, о психических явлениях в их единстве, с целью: 1) самопознания, самосоздания, самоопределения, психического развития, сохранения и поддержания на должном уровне психического потенциала и психического здоровья; социально-ориентационной и практично-преобразовательной деятельности; 2) активизации психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Особенности психологической подготовки студентов аграрных вузов обуславливаются характером и условиями профессиональной деятельности аграрников. Для выявления особенностей профессиональной деятельности агрономов, землеустроителей, докторов ветеринарной медицины были проанализированы учебные, научные и нормативные источники [1–8]. Результаты проведенного анализа позволили выявить наиболее значимые личностные качества, умения, указанных выше специалистов аграрной отрасли, и знания по психологии, которые важны им для эффективного осуществления профессиональной деятельности и выполнения профессиональных обязанностей, а именно:

1. Агроному необходимо: иметь хорошо развитые экстероцептивные ощущения и восприятие; смекалку; аналитичность, гибкость и динамичность мышления; практическое наглядно-образное мышление; быть способным к анализу причин явлений, к решению умственных задач по диагностике и прогнозированию отдаленных последствий собственных действий; иметь высокий уровень развития концентрации и распределения внимания, наблюдательности; высокий уровень развития долговременной образной памяти; быть способным быстро принимать нестандартные решения в экстремальных ситуациях; иметь высокую стрессоустойчивость и психическую выносливость в условиях ненормированного рабочего дня и в разных погодных условиях; творчески относиться к труду; быть ответственным за жизнь и здоровье растений и людей, организованным, настойчивым, инициативным, терпеливым, иметь высокий уровень самообладания, организаторские и коммуникативные способности. Поскольку агроном работает в коллективе, ему необходимо выстраивать отношения с людьми с учетом их возрастных особенностей, интересов, особенностей темперамента и характера, уметь ставить цели и мотивировать подчиненных к выполнению профессиональных обязанностей.

2. Землеустроителю необходимо: иметь хорошо развитые технические, математические, аналитические, творческие и коммуникативные способности; объемный и линейный глазомер; наблюдательность; хорошо развитую образную и долговременную память; техническое и практическое мышление; пространственное воображение; высокий уровень развития концентрации внимания; эмоциональную стойкость; высокую моральную ответственность; инициативность, организованность, усидчивость, аккуратность, честность; высокую работоспособность; способность принимать ответственные решения. Землеустроитель выполняет свою работу, как правило, индивидуально, и при этом его профессиональная деятельность связана с общением с людьми (коллегами и клиентами). Поэтому, землеустроителю необходимо владеть психологическими знаниями об урегулировании конфликтов и эффективными приемами общения с учетом индивидуально-психологических особенностей личности; о сохранении своего психического здоровья и работоспособности.

3. Доктору ветеринарной медицины необходимы: высокий уровень развития экстероцептивных ощущений; образной и словесно-логической памяти; наблюдательности, стойкости, распределения и концентрации внимания; практического наглядно-действенного, наглядно-образного и дедуктивно-гипотетического мышления, аналитичности, гибкости и динамичности мышления; образного воображения; коммуникативные, организаторские и творческие способности; понимание наиболее существенных особенностей личности, которые обеспечивают количественный и качественный уровень деятельности и поведения человека; способность понимать причины как собственного поведения и реакций, так и клиентов; способность принимать ответственные решения в экстремальных ситуациях; высокая стрессоустойчивость в условиях ненормированного рабочего дня; уравновешенность; способность руководить собственными переживаниями; преодолевать последствия нервно-психических перенапряжений; адекватно разрешать конфликты; осуществлять целенаправленное; организованность, настойчивость, принципиальность, высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье как животных, так и людей.

Литература

1. Введення до спеціальності: навч. посіб. / за ред. І. Д. Примака, О. І. Примак. К.: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.

2. Грецов А., Бедарева Т. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. 272 с.

3. Мартин А., Дорош Й., Флекей З. Зміст вищої освіти у галузі землеустрою. [Электронный ресурс]. URL: http://www.zsu.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1242:2011-03-12-09-12-08&catid=62:2011-01-12-14-57-08&Itemid=87.

4. Горбунова М. В., Кирилюк Е. В. 333 современные профессии и специальности: 111 информационных профессиограмм. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 441 с.

5. Ступень М. Г., Гулько Р. Й., Таратула Р. Б. Підготовка фахівців за спеціальністю «Землепорядкування та кадастр» // Наука і методика: зб. наук.-метод. пр. / редкол.: Т. Д. Іщенко [та ін.]. К.: Аграрна освіта, 2009. С. 96–101.

6. Полозенко О. В. Психологічна складова у професійній діяльності ветеринарних лікарів // Науковий вісник НУБіП України. Сер. «Педагогіка, психологія, філософія». 2011. Вип. 159. Ч. 4. С. 243–248.

7. Посадові інструкції спеціаліста-землепорядника. [Электронный ресурс]. URL: <http://zem.te.ua/?menu=info&id=143>.

8. Курбатова Ю. В. Розвиток професійного становлення майбутнього агронома в навчально-виховному процесі аграрного університету: дис. ... канд. пед. наук. Дніпропетровськ, 2011. 280 с.

Раннала Н. В.

МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС

Однажды на совещании министр транспорта Николай Аксененко спросил руководителей: «Каков ваш основной продукт?» Участники совещания предлагали различные ответы: перевозка товаров, пассажиров и т. д. «Нет, — заметил министр. — Вы — руководители, поэтому ваш главный продукт — решения».

Как думают руководители в процессе принятия решений? Этот вопрос и попытка классифицировать типы мышления интересовала ученых, руководителей и политиков давно. Так, еще Макиавелли предложил следующую классификацию умов: «Умы бывают трех видов: один постигает все сам; другой может понять то, что постиг первый; третий ум ничего не постигает и постигнутого другим понять не может. Первый ум — выдающийся, второй — значительный, третий — негодный» [3].

Способность оперативно принимать эффективные решения является важнейшей компетенцией современного руководителя. В связи с этим последние пятьдесят лет ученые активно изучают особенности мышления менеджеров. Сложность в изучении данной проблемы заключается в том, что правильность или ошибочность принятых руководителем решений становится очевидной лишь спустя определенный временной промежуток. Остановимся на результатах исследований мышления руководителей, проведенных в последнее десятилетие в США.

По мнению Мюррея Гелл-Манна, лауреата Нобелевской премии по физике, в XXI в. из всех качеств личности выше всего будет цениться способность синтезировать информацию. Умение синтезировать информацию имеет для руководителей особенно важное значение. При принятии решений руководителям приходится в короткий срок учитывать большой массив различных

факторов, характеризующих управленческую ситуацию. Конечно, руководитель может использовать информационные системы, помощь подчиненных, экспертов и консультантов, но ответственность за синтез информации ложится именно на его плечи. По мнению Говарда Гарднера, специалисту по проблемам мышления, самым важным этапом синтеза является процесс определения критериев, на основе которых будет отбираться нужная информация и отсеиваться ненужная. При формировании критериев руководитель должен учитывать в первую очередь такие критерии как достоверность и релевантность. Достоверность преодолагает использование только тех информации, которые подтверждают независимые источники, а релевантность требует использовать информацию лишь за определенный период. С точки зрения Г. Гарднера, именно способность синтезировать информацию, позволяет руководителям «увидеть за деревьями лес» [2].

Перед принятием решений руководитель опирается на имеющуюся у него информацию. Следует учитывать, однако, что процесс использования информации будет зависеть от индивидуальных психофизиологических характеристик руководителя. Так, известно, что врожденные характеристики мозга влияют на процесс отражения информации. Каждый руководитель имеет особенности восприятия информации, которые выражаются в скорости переработки информации, склонность воспринимать информацию детально или в целом, прислушиваться к собственной интуиции или уповать на логику, склонность видеть в информации оптимистическое, пессимистическое или реалистическое развитие событий. Для эффективного принятия решений руководителю важно знать собственные особенности переработки фактов.

На восприятие информации влияют также гендерные особенности. Так, у женщин большая скорость восприятия информации, чем у мужчин, так как полушария женского головного мозга лучше связаны между собой: у женщин ступок нейронов, который связывает оба полушария, на 23% больше. Доказано также, что мозг женщины воспринимает отрицательную информацию в восемь раз быстрее, чем мозг мужчины. Данный факт проявляется в том, что женщины-руководители менее склонны к принятию рискованных решений и более настойчиво относятся к инновациям. Поэтому в процесс разработки управленческих решений мужчинам-руководителям важно привлекать женщин.

Консультант по проблемам управления Роджер Мартин, который более 15 лет изучает выдающихся руководителей, обнаружил, что большинству из них присуща следующая особенность мышления. Эти руководители умеют держать в голове сразу две взаимоисключающие идеи, не отдавая предпочтение ни одной из них, пытаясь при этом творчески примерить их, придумав новую, которая превосходит обе, но берет понемногу от каждой. Такой процесс обработки и синтеза информации Р. Мартин назвал интегративным мышлением [4]. Практика менеджмента показывает, что интегративно мыслящие руководители не делят проблему на части, а стремятся увидеть ее в целом. Мышление эффективных руководителей характеризуется также стремлением наряду с использованием причинно-следственных связей использовать взаимосвязи нелинейного и разнонаправленного характера, стараясь учитывать влияние самых различных факторов и видеть проблему как часть более широкой управленческой картины. Интегративно мыслящие руководители не боятся ставить под сомнение очевидные факты, а для решения одной управленческой проблемы пытаются разработать множество рабочих гипотез, стараясь критически оценивать каждую из них.

Одним из новых направлений в исследованиях мышления руководителей является изучение ошибок, которые приводят к принятию неэффективных решений. Эти ошибки в современном американском менеджменте получили название «психологически ловушки сознания». Так Дж. Гаветти и Я. Ривкин [1] обнаружили, что руководители часто неосознанно принимают решения и мыслят по аналогии. Столкнувшись с новой проблемой, руководители вспоминают все, что слышали ранее о подобных ситуациях, извлекают уроки из чужого опыта и действуют в соответствии с ними. Как выявили исследователи, те руководители, которые, осознают, что обращаются к аналогиям, принимают более удачные стратегические решения и делают меньше ошибок, чем их коллеги, мыслящие по аналогии, но не осознающие это.

Выбрав определенное решение, руководитель начинают искать информацию, которая подтверждает его мнение и не воспринимает аргументы, противоречащие выбранному решению. Для избегания этой ловушки мышления бизнес-консультанты Дж. Хэммонд, Р. Кини, Г. Райфф [5] предлагают руководителю обратиться к авторитетному коллеге и попросить его найти все уязвимые места в решении, которое представляется руководителю наиболее верным. Если окажется, что выбранный вами советник во всем поддерживает вашу позицию, найдите другого эксперта.

Изменения, происходящие в настоящее время в России, заставляют руководителей по-новому подойти к оценке роли мышления в процессе принятия решений, так как только эффективно мыслящий лидер может выстроить конкурентоспособную организацию в условиях быстро меняющихся политических и рыночных отношений.

Литература

1. *Гаветти Дж., Ривкин Я.* Как на самом деле думают стратеги. Сила и слабость аналогий // Harvard Business Review Россия. 2005. № 7.
2. *Гарднер Г.* Лидер-синтезатор // Harvard Business Review Россия. 2006. № 3.
3. *Макиавелли Н.* Государь. М., 2005.
4. *Мартин Р.* Интеллект как орудие конкурентной борьбы // Harvard Business Review Россия. 2007. № 8.
5. *Хэммонд Дж., Кини Р., Райфф Г.* Ловушки сознания // Harvard Business Review Россия. 2005. 11.

Степанюк Д. А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОПЕРАТОРОВ АТОМНЫХ СТАНЦИЙ

В современных работах, посвященных организации и сопровождению профессиональной деятельности трудовых коллективов предприятий, изложены основные структурные компоненты социального управления и внутрикорпоративных организационных мероприятий, направленных на повышение эффективности производства [2; 3].

В данной работе рассмотрим социально-психологический аспект управления коллективной деятельностью операторов атомной станции (все атомные стан-

ции (АС) России входят в ОАО «Концерн Росэнергоатом», который входит в государственную корпорацию «Росатом»).

Организация управления персоналом на АС, реализуются посредством деятельности специализированных структурных подразделений (отдел кадров, отдел социального развития, отдел развития персонала, лаборатория психофизиологического обеспечения); основной целью их деятельности является комплектование, формирование, сопровождение и создание оптимальных условий функционирования коллективов и каждого специалиста в них.

Учитывая, что среднесписочная численность персонала АС (с четырьмя энергоблоками) составляет около 6000 человек, из них непосредственно около 2500 человек заняты в производственном секторе (оперативный персонал), то одним из актуальных является вопрос об эффективном, продуктивном и главное безопасном функционировании профессиональных коллективов.

В работе [4], показано, что одной из ведущих ролей на предприятиях ядерного комплекса является роль так называемого «человеческого фактора», поэтому всесторонний, постоянный учет различных факторов влияющих на персонал, является необходимым условием безопасного функционирования атомных станций.

Уроки, извлеченные из аварии на Чернобыльской АС [1], и события, произошедшие на АС г. Фукусима, позволили реализовать комплекс превентивных мер направленных на повышение безопасности и надежности, Российских АС. Данные меры затрагивали не только материально-технический аспект (физическая безопасность, безопасность систем и оборудования и др.), была заложена и реализована концепция [1] социально-психофизиологического сопровождения работников АС.

Основной целью данного сопровождения является обеспечение высокого уровня надежности человека (оператора) при работе на АС. Под надежностью мы понимаем — свойство человека безошибочно, точно и своевременно выполнять возложенные на него функции в течение требуемого времени и в определенных условиях деятельности, при сохранении профессионального здоровья.

Широкий комплекс мероприятий по социальному, психологическому и психофизиологическому обеспечению деятельности работников АС осуществляется лабораторией психофизиологического обеспечения (ЛПФО).

Основными задачами ЛПФО является:

- организация и проведение предварительных, периодических и внеплановых психофизиологических обследований работников;
- осуществление психологической и психофизиологической поддержки работников;
- изучение влияния производственных и непроизводственных факторов на персонал АС в целях предотвращения ошибок, допускаемых по психологическим (и/или психофизиологическим) причинам;
- разработка предложений по комплектованию смен, подбору и расстановке работников в подразделениях АС с учетом деловой и психологической совместимости;
- проведение групповых (тренинговых) занятий с оперативным персоналом АС, направленных на развитие профессионально важных личностных качеств (ПВЛК) и др.

Специфика совместной групповой деятельности оперативного персонала АС заключается в четкой регламентированности межличностных взаимоотношений должностными инструкциями, однако учитывая вариативность психологических особенностей поведения человека, необходимо осуществлять постоянный

мониторинг не только личностных но и групповых социально-психологических особенностей коллективов (смены).

Для оценки социально-психологического климата в производственных коллективах используются различные методы и методики. Основными из которых являются различные психодиагностические инструменты (социометрия, опросники, групповая оценка личности, экспертные оценки), и оценка совместной деятельности смены в модулируемых аварийных ситуациях (на полномасштабных тренажерах).

По итогам оценки группового взаимодействия и социально-психологического положения конкретной личности в группе, специалист-психолог вырабатывает рекомендации руководителям подразделений, проводит индивидуальные консультации с членами группы (смены).

Данная работа позволяет своевременно определять «точки риска» и реализовать мероприятия по оптимизации взаимоотношений в группе (смене) посредством проведения тренинговых занятий направленных на формирование командообразования и повышение сплоченности членов смены.

Руководители подразделения, в свою очередь, получают информацию о формальных и неформальных лидерах в смене, тем самым это позволяет более эффективно реализовать управленческие и организационные функции, решать производственные задачи в коллективе, также данная информация позволяет формировать смены с учетом фактора психологической совместимости.

Актуальность и необходимость проведения данных социально-психологических мероприятий подтверждается их востребованностью, а постоянная основа их проведения позволяют оценить динамику социально-психологических особенностей функционирования коллектива и личности каждого специалиста в течении всего срока профессиональной деятельности.

Литература

1. *Абрамова В. Н.* Организационная психология, организационная культура и культура безопасности в атомной энергетике. Ч. II. Психология формирования и повышения организационной культуры и культуры безопасности на атомных станциях. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2011. 315 с.
2. *Журавлев А. Л., Нестик Т. А.* Психология управления совместной деятельностью: новые направления исследований. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. 248 с.
3. *Магура М. И., Курбатова М. Б.* Современные персонал-технологии. М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. 376 с.
4. *Третьяков В. П.* Психология безопасности эксплуатации АЭС. М.: Энергоатомиздат, 1993. 176 с.

Сухарева М. А.

ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В настоящее время тренинг как форма обучения становится все более популярной, в данной статье рассмотрим возможности использования тренинга для осуществления изменений в организации, и в первую очередь, изменения, касающиеся формирования организационной культуры.

В рамках исследования организационной культуры выделяются следующие основные элементы: тип культуры (по классификации авторов Камерон К.,

Куинн Р.), социально-психологический климат, удовлетворенность членов коллектива работой (графиком работы, оплатой труда, климатом, межгрупповым взаимодействием, престижностью); уровень конфликтности, преобладающие ценности. Объектом исследования были выбраны на основе экспертных оценок два образовательных учреждения, с благоприятной и неблагоприятной организационными культурами. Сравнение культур образовательных учреждений проводилось по U-критерию Манна-Уитни.

В результате корреляционного анализа данных неблагоприятного по организационной культуре учреждения (ранговый коэффициент корреляции Спирмена) было определено, что наибольший корреляционный вес имеет показатель субъективно-психологического климата — несогласие.

Культуры обоих образовательных учреждений характеризуются клановым типом, при этом в благоприятном учреждении показатель кланового типа выше. Организации с клановой культурой фокусируют внимание на гибкости в принятии решений внутри организации, заботе о людях, объединение происходит за счет преданности и традиций, лидеры выступают в роли воспитателей, где высокое значение придается моральному климату, сплоченности коллектива, отношениям между сотрудниками. Клановый, или иначе семейный, тип культуры в образовательных учреждениях сформирован в связи с возрастным и гендерным составом педагогов.

На втором месте по выраженности располагается адхократический тип организационной культуры, который характеризует организацию как творческое динамичное место работы, где ценится свобода и личная инициатива. И это одна из позитивных тенденций современной системы образования, желание педагогов развиваться, творческий подход к делу, каждый учитель в своем классе лидер, сам выступает с инициативой и свободен в вопросах взаимоотношения с учениками, организации образовательного процесса.

При этом по двум сформировавшимся преобладающим типам культуры (клановому и адхократическому) у педагогов есть предпочтения к увеличению данных показателей.

В связи с лидерством педагогов в своих классах, их неоспоримым авторитетом, властью, эти отношения переносятся и на коллег, поэтому необходимо педагогов научить общаться между собой, эффективным инструментам коммуникации, взаимодействия, чтобы прийти к согласию, комфорту в отношениях, заряжать друг друга позитивом, который затем будет передаваться и в учебные классы. Эти задачи и легли в основу формирования кланового типа культуры — повысить удовлетворенность участников группы от совместной работы, улучшить эмоциональный фон общения между специалистами образовательного учреждения, освоить ключевые техники и инструменты эффективного взаимодействия в межличностных отношениях (как в коллективе, так и личной жизни)

Для реализации поставленных задач был выбран социально-психологический тренинг (далее тренинг). Тренинг — это метод активного обучения, в результате которого происходит изменения в поведении и восприятии участников тренинга через совместное взаимодействие.

Поскольку человек есть существо социальное, то все качества его личности, поведенческие стереотипы проявляются в общении с другими людьми, именно поэтому на тренинге в специально организованном пространстве происходит

осознание ресурсов для развития, стратегий поведения, оценка их эффективности в общении с коллегами.

Взаимодействуя на тренинге, участники узнают друг друга, вместе преодолевают дискомфортные, непривычные им ситуации тренингового пространства, что способствует пониманию себя, других, в том числе, своих коллег, раскрепощению Личности, стирание принятых на себя ролей Педагогов. Участники тренинга определяют, какое их поведение, какие действия благоприятно влияют на их отношения с коллегами, а какие ухудшают его.

Педагоги учатся коммуницировать по-другому, более эффективно принимать решения, обсуждать их варианты, происходит перераспределение ролей, распад подгрупп, установление новых связей, интерес к личности друг друга и сплоченность коллектива.

Специально подобранные формы тренинговых процедур способствуют узнаванию друг друга, активизации общего духа, желанию работать вместе, организовывать совместные мероприятия на уровне школы.

Тренинг — это новая форма занятий для учителей, этим она и привлекательна, есть возможность переключиться с повседневных занятий и получить заряд положительной энергии от коллег.

Важным является и личность тренера — как человека внешнего, не включенного в группы и коллективные отношения, не имеющего пристрастий и поэтому свободно организующего взаимодействие участников в процессе тренинга.

Использование тренинга как инструмента, направленного на гармонизацию отношений в коллективе по клановому типу, перспективно.

Отметим некоторые сложности, возникшие при реализации тренингового формата в образовательных учреждениях.

Во-первых, необходимо участие всего коллектива в тренинге, что повышает его эффективность, при этом временной ресурс у педагогов по их оценкам ограничен, есть методические дни, когда педагоги не присутствуют в школе. Для решения этой сложности необходимо включить тренинг в план работы, определить наиболее удобный день и время (например, когда происходят педагогические советы), сообщить заранее о том, что будет происходить.

Во-вторых, проведение тренинга отдельными блоками, занятиями по два часа, сложность в том, что участники уходят во взаимодействие друг с другом без сопровождения и возможной коррекции тренера. Такой формат занятий обоснован тем, что присутствует возможность применить уже полученные навыки, знания, попробовать их на практике. Тем более что процесс формирования культуры растянут во времени, он происходит за счет постепенного включения новых способов взаимодействия.

В третьих, мотивация педагогов на участие низкая («У нас и так все хорошо»). И здесь необходимо на первом занятии заинтересовать форматом взаимодействия и выгодами личного развития, что является важной составляющей самоактуализации личности.

Учитывая и преодолевая указанные сложности, реализация тренинговой программы в образовательном учреждении имела положительные результаты, поставленные задачи были достигнуты, что говорит об ее практической применимости.

НОВЫЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА XXI В.

Во время перемен те, кто готовы учиться, унаследуют мир, в то время как те, кто верит, что они уже все знают, будут здорово подготовлены для того, чтобы иметь дело с миром, который прекратил свое существование.

Эрик Хоффер

В контексте актуальной сегодня темы «Управление и организационное развитие» следует рассматривать самого человека, живущего в условиях эволюции мирового сознания.

В период перехода человечества из века индустриального в век энергоинформационный перед современным менеджером встает вопрос умения управлять энергией и информацией. Сегодня мы «захлебываемся» в потоке информации. Наше сознание не готово воспринимать такое количество информации, отфильтровать ее. Значит, встает вопрос умения управлять своим сознанием.

Сегодня менеджеров захлестнула волна «синдрома сгорания» на работе. Высокоскоростной ритм работы, постоянное напряжение на фронтах маркетинговых войн, в процессах захватов рынков, «слияний» и «поглощений», конкурентная борьба на внешнем уровне. Большую лепту в этот процесс вносят интриги внутри предприятия. Менеджер вынужден все свои навыки борьбы с конкурентами на рынке задействовать, чтобы выжить и строить карьеру внутри компании, постигая искусство управленческой борьбы. Таким образом, компания уничтожается изнутри теми ресурсами, которые должны развивать ее и укреплять. Менеджер поступает так, потому что не знает, как поступать по-другому. Своими мыслями, переживаниями и негативными эмоциями менеджер уничтожает и себя.

Следовательно, менеджеру необходимо научиться управлять своими мыслями и эмоциями. Неподконтрольные, они лишают человека огромного количества энергии. Мало того, мысли материальны. Чем больше человек переживает ситуацию, тем больше он ее усугубляет. Что также переносится на семейные отношения. Значит, менеджеру необходимо научиться наращивать свой энергопотенциал и научиться управлять энергиями.

В результате менеджер может стать хозяином своей энергии, своих мыслей, эмоций и своего тела, в том числе. Умея управлять собой, он может направить весь свой потенциал на созидание и развитие компании, своей карьеры. Умея управлять энергией, он становится неиссякаемым ее источником. Человек мыслит только позитивно, своей харизмой (понятие исключительно энергетическое) он радует окружающих, тем самым делится с ними своей энергией.

Управленец сможет расширить свое сознание, что позволит не только находить выходы из любых ситуаций, но и никогда в них не оказываться. Это более совершенное состояние в отличие от «выхода из ситуации, и взгляда на нее с высоты птичьего полета». Научившись управлять своим подсознанием, он развивает интуицию, которая служит незаменимым помощником в принятии решений. Стремительный полет мысли, молниеносная реакция на ситуацию приводят к мгновенному нахождению и принятию правильных решений.

Мы развиваем наши когнитивные качества, повышаем интеллект сознания, развиваем эмоциональный интеллект.

При этом не можем воспользоваться ничем при упадке сил, то есть, при пониженном энергопотенциале.

Ученые уже признали, что ключевым фактором для достижения успеха в бизнесе является контекстный интеллект — способность эффективно взаимодействовать с реальностью. Проще говоря — искусство управления реальностью, то, к чему ведет метабизнес.

Сегодня мы можем заключить следующее: «Сделать себя — главенствующая роль управленца и бизнесмена. Быть компетентным в умении управлять своими мыслями, эмоциями, желаниями и действиями».

Наступила эпоха метабизнеса (мета — переход на иной уровень). Мы должны использовать в бизнесе эффект синергии слияния западного технократического подхода и восточного — метафизического подхода.

Если мы выявим то, что ныне скрыто от нас, и расширим наши представления об энергии, то получим новые эффективные инструменты, которые сможем использовать, чтобы сделать явным невидимые ныне происходящие процессы. Почти все может стать возможным, новые инновации позволят выйти нам за пределы всего того, что предыдущие поколения могли хотя бы вообразить. Энергия — фундаментальная движущая сила во всем мире.

Тогда мы перестанем удовлетворять потребности рынка, мы будем его формировать сами. Тогда конкурентно ориентированная экономика перестроится в созидательную интегральную экономику.

«Мягкое побеждает твердое» (*Лао Цзы*).

Пришло время сотрудничества в полном смысле этого слова. Хватит воевать и бороться. Об этом говорят руководители крупнейших мировых держав. Конкурентные отношения перестраиваются в партнерские, и это выгодно всем.

На сегодняшний день, просто, необходимо и обязательно освоение методов и технологий метабизнеса для развития бизнеса в этих условиях. Такой созидательный бизнес несет позитив всем.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Bonser Marina Petrovna — Ph. D., Global Thinking Development, USA.

Lyutova Maria — BSc (Hons) Psychology; MBPsS, National Trust, U. K.

Lyutova-Roberts Elena — Ph. D., MBPsS, Institute of Education, University of London, PGCE student, U. K.

Абдрахманова Айгуль Каргашевна — Карагандинская областная школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, Республика Казахстан, г. Караганда.

Аветисян Мариана Самвеловна — канд. психол. наук, доцент Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, Республика Армения, г. Ереван.

Аксенова Елена Петровна — ассистент кафедры «Организационная психология» Института психологии и социальной работы, соискатель кафедры «Социальная психология» Санкт-Петербургского государственного университета, РФ, г. Санкт-Петербург.

Алексеев Сергей Вадимович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Алифонова Лариса Геннадьевна — научный сотрудник Центральной научно-исследовательской лаборатории психофизиологии и психологии труда ФСБ, РФ, г. Санкт-Петербург.

Алферова Наталия Валерьевна — учитель-логопед ГБДОУ № 95 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Андриевская Валерия Викторовна — канд. психол. наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научно-психологической информации Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Аргун Линда Леонидовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Арефьев Артем Александрович — канд. мед. наук, начальник отделения статистики Городской больницы им. Святого великомученика Георгия, РФ, г. Санкт-Петербург.

Базин Дмитрий Владимирович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Бакина Нонна Николаевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Балбашов Евгений Геннадьевич — Ленинградская атомная станция, РФ, Ленинградская область, г. Сосновый Бор.

Барабанер Людмила Рудольфовна — магистр Института экономики и управления, Эстония, г. Таллинн.

Барабанер Ханон Зеликович — д-р экон. наук, профессор, Институт экономики и управления, Эстония, г. Таллинн.

Баранова Елена Дмитриевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Баранова Маргарита Андреевна — психолог, преподаватель психологии, РФ, г. Санкт-Петербург.

Бегоян Арман Норайрович — аспирант Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, Республика Армения, г. Ереван.

Белавина Татьяна Ивановна — канд. психол. наук, старший научный сотрудник, лаборатория психологии масс и общностей Института социальной и политической психологии НАПН Украины, г. Киев.

Белов Василий Васильевич — д-р психол. наук, канд. мед. наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Белов Василий Георгиевич — д-р. мед. наук, д-р психол. наук, профессор кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета экономики и управления, РФ, г. Санкт-Петербург.

Белова Евгения Васильевна — магистр Ленинградского электротехнического института, РФ, г. Санкт-Петербург.

Белова Елизавета Васильевна — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Благодарева Лилия Викторовна — студентка кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Блохина Ирина Александровна — старший преподаватель кафедры «Психология и педагогика» факультета социологии и права Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», г. Киев.

Бойко Светлана Тихоновна — младший научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Ботина Людмила Иосифовна — научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Брийовская Ирина Богдановна — Педагогический колледж Львовского национального университета им. Ивана Франко, Украина, г. Львов.

Булохова Мария Александровна — педагог ГБДОУ д/с № 4 Петроградского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Булохова Наталья Владимировна — ГБДОУ д/с № 4 Петроградского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Васильева Светлана Алентиновна — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Васютинский Вадим Александрович — д-р психол. наук, профессор, Институт социальной и политической психологии НАПН Украины, г. Киев.

Вейц Алина Эмильевна — психолог Психоневрологического диспансера, Азербайджан, г. Сумгаит.

Виноградная Елена Владимировна — канд. психол. наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Вовчик-Блакытна Елена Александровна — канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Волокитина Анна Юрьевна — педагог-психолог высшей квалификационной категории, ГБДОУ № 95 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Воскресенская Наталья Валерьевна — канд. психол. наук, начальник лаборатории психофизиологического обеспечения филиала ОАО «Концерн Росэнергоатом» «Ленинградская атомная станция», РФ, Ленинградская область, г. Сосновый Бор.

Гаврилова Ольга Викторовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Гадилля Алла Михайловна — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология» Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск.

- Галкина Ми́ра Вале́рьевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Гербачевская Ната́лия Влади́мировна** — канд. психол. наук, Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Гомоно́к Влади́мир Алекса́ндрович** — Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Гордеева Жа́нна Викто́ровна** — канд. психол. наук, старший научный сотрудник, лаборатория научно-психологической информации Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Горячки́на Вале́рия Алекса́ндровна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Грабо́ Светла́на Ива́новна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Гуди́нова Ири́на Леони́довна** — научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Гурле́ва Та́тьяна Степа́новна** — научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Гусев Е́гор Викто́рович** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Гуцо́л Светла́на Ю́рьевна** — канд. психол. наук, доцент, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.
- Давы́дова Окса́на Вита́льевна** — магистр менеджмента, Институт экономики и управления, Эстония, г. Таллинн.
- Деркач Алла́ Алекса́ндровна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Джумага́зиева Любо́вь Миха́йловна** — педагог-психолог, ГБДОУ д/с № 93 компенсирующего вида Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Дмитри́ев Михаи́л Гео́ргиевич** — канд. пед. наук, генеральный директор специального предприятия «Новое поколение», РФ, г. Санкт-Петербург.
- Дмитри́ева Га́лина Никола́евна** — муниципальное дошкольное образовательное учреждение д/с № 21 Советского района, РФ, г. Волгоград.
- Дранище́ва Э́льза Ива́новна** — канд. психол. наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Дружини́на Мари́я Оле́говна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Дувани́на Але́на Васи́льевна** — аспирант Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Дуди́на Светла́на Ю́рьевна** — ассистент кафедры «Социальная психология» Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, РФ, г. Кострома.
- Ерма́кова О́льга Миха́йловна** — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Ерма́кова Ю́лия Вале́рьевна** — учитель английского языка школы № 643, РФ, г. Санкт-Петербург.

Жанатова Дина Булатовна — магистр психологии, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология» Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова, Республика Казахстан, г. Талдыкорган.

Жданова Ирина Викторовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Жирун Оксана Анатольевна — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология и педагогика» факультета социологии и права Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Жукова Галина Анатольевна — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Зазимко Оксана Владимировна — канд. психол. наук, с. н. с., Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Зарецкая Ольга Александровна — канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Зиннурова Наталья Григорьевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Зюзина Н. А. — педагог-психолог, ГБДОУ № 41 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Иванова Анжелика Юрьевна — канд. социол. наук, доцент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Иванова Юлия Юрьевна — педагог-психолог МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Всеволожского района, РФ, Ленинградская область, г. Всеволожск.

Игнатьева Мария Геннадьевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Ильичева Юлия Николаевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Кабуш Владимир Трофимович — д-р пед. наук, профессор кафедры «Педагогика и философия» Академии последиplomного образования Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск.

Калмычков Евгений Владимирович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Калугин Алексей Михайлович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Кандул Екатерина Владимировна — руководитель Общественного объединения родителей г. Пасадина, Калифорния, США.

Карпов Владимир Васильевич — д-р пед. наук, профессор кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Качанова Ольга Борисовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Кириллов Андрей Алексеевич — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Кириллова Александра Андреевна — воспитатель первой категории ГБДОУ д/с № 95 компенсирующего вида Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Кириллова Вера Ивановна — воспитатель высшей категории ГБДОУ д/с № 95 компенсирующего вида Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

- Кирьянов Владимир Михайлович** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Князева Ольга Александровна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Ковтун Галина Владимировна** — аспирант кафедры «Социальная работа, психология и педагогика высшего образования» Кубанского государственного университета, учитель МБОУ «Лицей № 48 им. А. В. Суворова», РФ, г. Краснодар.
- Жококарь Ирина Владимировна** — мастер психологии, старший преподаватель Славянского Университета Республики Молдова, г. Кишинёв.
- Кокун Олег Матвеевич** — д-р психол. наук, профессор, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Колосницyna Марина Юрьевна** — канд. мед. наук, доцент, научный сотрудник Центральной научно-исследовательской лаборатории психофизиологии и психологии труда ФСБ, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Колосова Татьяна Александровна** — канд. психол. наук, доцент, Институт специальной педагогики и психологии, директор ЦДО, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Коробка Лариса Николаевна** — канд. психол. наук, доцент, старший научный сотрудник, лаборатория психологии масс и общностей Института социальной и политической психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Коротенкова Румия Галимжановна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Короткевич Евгения Александровна** — магистрант кафедры «Психология» Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда.
- Костик Мирон Сергеевич** — студент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Кохнович Елена Николаевна** — студент социально-педагогического факультета Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.
- Кошелева Татьяна Николаевна** — канд. экон. наук, доцент кафедры «Экономика предприятия и предпринимательства» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Кузнецов Егор Владимирович** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Кукулите Татьяна Геннадиевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Кулганов Владимир Александрович** — д-р мед. наук, профессор, проректор по научной работе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Курапова Ирина Александровна** — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология развития и образования» Марийского государственного университета, РФ, г. Йошкар-Ола.
- Лещенко Любовь Александровна** — старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Литвяк Светлана Викторовна** — педагог-психолог высшей квалификационной категории, МБОУ «Гимназия № 5», РФ, г. Норильск.
- Лукьянов Александр Сергеевич** — д-р экон. наук, профессор, проректор по научно-методической работе и управлению качеством Института экономики и управления, Эстония, г. Таллинн.

- Луцкая Виктория Владимировна** — педагог-психолог ГБДОУ д/с № 35 комбинированного вида Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Лыкасова Светлана Никитична** — канд. экон. наук, кафедра «Коммерции, логистики и экономики торговли» Уральского государственного экономического университета, РФ, г. Екатеринбург
- Мазуренко Татьяна Борисовна** — ведущий специалист отдела общего образования Управления общего и дошкольного образования Администрации г. Норильска, Гимназия № 7, РФ, г. Норильск.
- Мамедова Зарема Михмановна** — студентка Белорусского государственного университета им. Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск.
- Марковская Галина Германовна** — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Марченко Елена Евгеньевна** — магистр психол. наук, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.
- Мельникова Ольга Ивановна** — студентка Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, РФ, г. Бийск.
- Месникович Светлана Анатольевна** — канд. психол. наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск.
- Миллер Елена Александровна** — Ленинградская атомная станция, РФ, Ленинградская область, г. Сосновый Бор.
- Мирошниченко Анна Владимировна** — канд. пед. наук, кафедра «Психология и педагогика» Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.
- Монина Галина Борисовна** — канд. пед. наук, доцент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Москаленко Галина Владимировна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Москалюк Виктория Юрьевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология развития» Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.
- Мочалова Светлана Евгеньевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Нагля Марина Николаевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Нахимович Ирина Иосифовна** — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Невзорова Анна Николаевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Нестеренко Марина Юрьевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Новикова Александра Сергеевна** — аспирант Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Новосад Тамара Ивановна** — педагог-психолог ОО «Белорусская лига родителей и педагогов «Крок за крокам», Республика Беларусь, г. Минск.
- Нугис Людмила Ильинична** — канд. психол. наук, доцент, Институт экономики и управления, Эстония, г. Таллинн.

Оконешникова Ольга Викторовна — канд. психол. наук, доцент кафедры «Общая психология и психологии развития» Мурманского гуманитарного института, РФ, г. Мурманск.

Олексюк З. Я. — м. п. н., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда.

Омельченко Людмила Николаевна — канд. пед. наук, доцент, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев.

Осина Ирина Анатольевна — музыкальный руководитель МДОУ д/с № 21 Советского района, РФ, г. Волгоград.

Остапенко Полина Сергеевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Павлов Игорь Вячеславович — аспирант Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.

Павлюк Юлия Николаевна — ведущий специалист отдела общего образования Управления общего и дошкольного образования Администрации г. Норильска, Гимназия № 7, РФ, г. Норильск.

Парфенов Сергей Александрович — интерн Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова, РФ, г. Санкт-Петербург.

Парфенов Юрий Александрович — канд. мед. наук, доцент кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Петров Артем Владимирович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Петрушина Марина Владимировна — аспирант кафедры «Социология управления персоналом» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Пименова Ирина Витальевна — учитель-логопед высшей квалификационной категории ГБДОУ д/с № 95, РФ, г. Санкт-Петербург.

Пинчукова Лариса Алексеевна — преподаватель Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.

Пиризева Елена Борисова — преподаватель ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 25», РФ, г. Санкт-Петербург.

Полозенко Оксана Васильевна — канд. пед. наук, доцент кафедры «Социальная работа и психология» Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев.

Прокапчук Ирина Сергеевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Проскурин Антон Васильевич — ведущий специалист отдела общего образования Управления общего и дошкольного образования Администрации г. Норильска, Гимназия № 7, РФ, г. Норильск.

Проскурнина Марина Валентиновна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Пузырёв Евгений Владимирович — канд. пед. наук, доцент, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт», г. Киев.

Радвилович Наталья Вадимовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Радевская Наталья Станиславовна — канд. пед. наук, Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования, РФ, г. Санкт-Петербург.

Раннала Наталия Владимировна — старший преподаватель кафедры «Психология» Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Решетникова Ольга Викторовна — педагог ГБДОУ д/с № 4 Петроградского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Рогушин Сергей Александрович — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Рябченко Елена Анатольевна — педагог-психолог ГБДОУ д/с № 32 комбинированного вида, РФ, г. Санкт-Петербург.

Сапоровская Мария Вячеславовна — канд. психол. наук, доцент, кафедры «Социальная психология» Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, РФ, г. Кострома.

Светличная Ирина Александровна — учитель истории и обществознания высшей категории МБОУ «Гимназия № 5», РФ, г. Норильск.

Семак А. М. — м. п. н., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда.

Семак Н. В. — м. п. н., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда.

Силина Юлия Викторовна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Синицару Лариса Анатольевна — д-р психологии, конференциар университета, Славянский университет, Республика Молдова, г. Кишинёв.

Сиурдаки Татьяна Геннадьевна — практикующий психолог, Греческая Республика, г. Афины.

Смирнов Сергей Сергеевич — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Соколова С. В. — педагог-психолог ГБДОУ № 70 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Соловьев Сергей Алексеевич — аспирант Института специальной педагогики и психологии, директор ЦДО, РФ, г. Санкт-Петербург.

Спасенова Елена Петровна — учитель-логопед ГБДОУ № 95 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.

Спицын Андрей Андреевич — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Степанова Ольга Алексеевна — канд. пед. наук, доцент, Научно-исследовательский институт развития профессионального образования, РФ, г. Москва.

Степанюк Дмитрий Александрович — Ленинградская атомная станция, РФ, Ленинградская область, г. Сосновый Бор.

Сухарева Марина Алексеевна — аспирант Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, РФ, г. Ярославль.

Сычева Татьяна Борисовна — канд. психол. наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет, РФ, г. Магнитогорск.

Таран Ирина Александровна — ассистент кафедры «Прикладная психология» Бердянского государственного педагогического университета, Украина, г. Бердянск.

Тарахович Снежана Анатольевна — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

Телепов Николай Алексеевич — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.

- Тищенко Светлана Павловна** — канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Токарева Людмила Дмитриевна** — младший научный сотрудник, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Трацевская Анастасия Владимировна** — канд. психол. наук, доцент кафедры «Педагогика» Минского государственного лингвистического университета, Республика Беларусь, г. Минск.
- Трескинский Александр Сергеевич** — аспирант кафедры «Социология» Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Трубников Владимир Евгеньевич** — канд. пед. наук, доцент, Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина, РФ, г. Бийск.
- Трубникова Наталья Ивановна** — канд. психол. наук, доцент, Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина, РФ, г. Бийск.
- Филиппева Татьяна Васильевна** — канд. психол. наук, член президиума Ассоциации Авиационно-космической, морской, экстремальной и экологической медицины России, РФ, г. Москва.
- Харитонов Михаил Васильевич** — канд. психол. наук, доцент, Санкт-Петербургский университет управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Царенко Людмила Григорьевна** — старший научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев.
- Цой Владимир Сергеевич** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Чаплыгина Светлана Васильевна** — аспирант Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Чекотин Игорь** — психолог, директор Международного института метабизнеса, Эстония, г. Таллинн.
- Чернов Дмитрий Александрович** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Черчес Татьяна Евгеньевна** — канд. психол. наук, доцент БИП-Института правоведения, Республика Беларусь, г. Минск.
- Чобану Луминица Юрьевна** — аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Шашок Валентина Николаевна** — канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное образование» Академии последипломного образования, Республика Беларусь, г. Минск.
- Шевченко Наталья Борисовна** — канд. пед. наук, доцент Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, РФ, г. Бийск.
- Шевьева Людмила Ивановна** — учитель-логопед ГБДОУ № 95 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Шишкина Вероника Юрьевна** — педагог-психолог высшей квалификационной категории, ГБДОУ № 95 Фрунзенского района, РФ, г. Санкт-Петербург.
- Шмаргун Виталий Николаевич** — д-р психол. наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология» Национального университета биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев.
- Шматкова Инна Викторовна** — преподаватель кафедры «Психология развития» Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест.

Шумилова Наталия Александровна — преподаватель Эхтеской гуманитарной гимназии, Эстония, г. Таллинн.

Эндеберя Ирина Владимировна — ассистент кафедры «Практическая психология» Славянского государственного педагогического университета, Украина, Донецкая область, г. Славянск.

Яковлева Наталья Владимировна — главный врач поликлиники № 91, РФ, г. Санкт-Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере здравоохранения	5
<i>Арефьев А. А., Яковлева Н. В., Теплепнев Н. А., Парфенов С. А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ВРАЧА ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	5
<i>Белов В. Г., Зиннурова Н. Г., Игнатъева М. Г., Кузнецов Е. В.</i> ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА «ЗДОРОВЬЕ» У ПОДРОСТКОВ.....	7
<i>Белова Е. В., Парфенов Ю. А., Калугин А. М., Грабо С. И., Алексеев С. В., Деркач А. А.</i> ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРИ ПРИОБЩЕНИИ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	8
<i>Благодарева Л. В.</i> ПОВЫШЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПАЦИЕНТОВ С СЕРДЕЧНО- СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К БОЛЕЗНИ НА ПРИМЕРЕ ТРЕНИНГОВОЙ И ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ	10
<i>Гаврилова О. В., Жданова И. В., Белов В. Г., Теплепнев Н. А., Парфенов С. А.</i> МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С БОЛЬНЫМИ, СТРАДАЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКОЙ ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	12
<i>Джумагазиева Л. М., Зюзина Н. А., Соколова С. В.</i> ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ — ОПЫТ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ДОУ.....	14
<i>Дмитриев М. Г., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Ильичева Ю. Н.</i> СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ...	17
<i>Жданова И. В., Белов В. Г., Теплепнев Н. А., Парфенов С. А.</i> МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У БОЛЬНЫХ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	18
<i>Калмычков Е. В., Князева О. А., Спицын А. А., Проскурнина М. В., Мочалова С. Е.</i> ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКА НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	20
<i>Калугин А. М., Парфенов Ю. А., Алексеев С. В., Грабо С. И., Белова Е. В., Деркач А. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ	22
<i>Качанова О. Б., Бакина Н. Н., Дружинина М. О., Базин Д. В.</i> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДОЙ СЕМЬИ	24

<i>Колосницына М. Ю., Алифонова Л. Г.</i>	
ДИАГНОСТИКА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА	26
<i>Коробка Л. Н.</i>	
ВЛИЯНИЕ БЕДНОСТИ КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ НА ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ	29
<i>Кузнецов Е. В., Радвилевич Н. В., Рогушин С. А., Чобану Л. Ю., Тарахович С. А.</i>	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИХ СИТУАЦИЙ.....	31
<i>Москаленко Г. В., Парфенов Ю. А.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПО АДДИКТИВНОМУ ТИПУ (ОПИЙНАЯ НАРКОЗАВИСИМОСТЬ).....	33
<i>Парфенов С. А. Яковлева Н. В., Арефьев А. А., Силина Ю. В., Смирнов С. С.</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	35
<i>Парфенов Ю. А., Петров А. В., Прокапчук И. С., Невзорова А. Н., Калмычков Е. В.</i>	
ПРИНЦИПЫ И КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	37
<i>Петрушина М. В.</i>	
СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	39
<i>Радвилевич Н. В., Белов В. Г., Кузнецов Е. В., Рогушин С. А.</i>	
ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКА	42
<i>Силина Ю. В., Тепленев Н. А., Яковлева Н. В., Парфенов Ю. А., Цой В. С.</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	44
<i>Тепленев Н. А., Жданова И. В., Игнатьева М. Г., Калугин А. М., Кириллов А. А.</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПОЧЕЧНОЙ ПАТОЛОГИИ КАК ФАКТОРА ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ	46
<i>Тепленев Н. А., Жданова И. В., Парфенов С. А., Чернов Д. А., Баранова Е. Д.</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ЛИЦ, ПОПАВШИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ.....	49
<i>Тепленев Н. А., Яковлева Н. В., Силина Ю. В., Парфенов Ю. А., Цой В. С.</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ НЕВРОЗОВ У ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	50
<i>Филиппева Т. В., Власов В. Д.</i>	
ЗДОРОВЬЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В ТРУДЕ БОРТПРОВОДНИКА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ.....	52
<i>Царенко Л. Г.</i>	
УКРАИНСКИЙ ДИСКУРС ЗДОРОВЬЯ: ТРАДИЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ...	55
<i>Чаплыгина С. В.</i>	
БИОПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИЯХ НЕРВНО- ПСИХИЧЕСКИХ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ	57
<i>Чернов Д. А., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Калугин А. М.</i>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	

ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ (ОПИЙНАЯ АДДИКЦИЯ).....	60
<i>Яковлева Н. В., Силина Ю. В., Теленев Н. А., Парфенов Ю. А., Цой В. С.</i>	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ У ВРАЧЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНОЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ.....	62
<i>Яковлева Н. В., Теленев Н. А., Арефьев А. А., Силина Ю. В., Смирнов С. С.</i>	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ВРАЧАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ХРОНИЧЕСКУЮ СОМАТИЧЕСКУЮ ПАТОЛОГИЮ	64
РАЗДЕЛ II. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере массовой коммуникации и информационных процессов, рекламы, маркетинга и потребительского поведения.....	
<i>Андреевская В. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ТЕКСТА В ПРОСТРАНСТВЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ	67
<i>Бойко С. Т.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ В УКРАИНСКОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ.....	68
<i>Виноградная Е. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖЬЮ ЭПИЗОДОВ НАСИЛИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМАХ.....	70
<i>Галкина М. В.</i>	
МЕСТНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	72
<i>Гудинова И. Л.</i>	
ПСИХОЛОГИЯ ПРОТОНАРРАТИВНЫХ ИСТИН ОТОБРАЖЕННЫХ В ИНТЕРНЕТ МОТИВАТОРАХ И ДЕМОВАТИВАТОРАХ	74
<i>Колосова Т. А., Соловьев С. А.</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗБАРЬЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	76
<i>Лыкасова С. Н.</i>	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В РОЗНИЧНОЙ ТОРГОВЛЕ	77
<i>Черчес Т. Е.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СМИ.....	79
РАЗДЕЛ III. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере межэтнических отношений	
<i>Баранова М. А.</i>	
КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ)	82
<i>Брийовская И. Б.</i>	
НЕКОТОРЫЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩЕСТВА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СОТРУДНИКОВ ФАРМФИРМ	84

<i>Мирошниченко А. В.</i>	СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЭТНОСА НА УКРАИНЕ.....	86
<i>Осина И. А.</i>	СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ	89
РАЗДЕЛ IV. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере образования.....		
<i>Marina P. Bonser</i>	A THINKING TOOL FOR GLOBAL SUSTAINABILITY	91
	ИНСТРУМЕНТ МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ГЛОБАЛЬНОГО УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	93
<i>Monina G., Lyutova-Roberts E.</i>	TEACHING STUDENTS REFLECTIVE PRACTICE.....	97
<i>Алексеев С. В., Парфенов Ю. А., Чернов Д. А., Аргун Л. Л., Базин Д. В.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	99
<i>Булохова М. А., Булохова Н. В.</i>	ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....	100
<i>Вейц А. Э.</i>	КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	102
<i>Волокитина А. Ю., Шишкина В. Ю.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЗНАЧИМЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕРЕХОДА В ШКОЛУ	105
<i>Давыдова О. В.</i>	АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМ РАНЖИРОВАНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	107
<i>Дмитриев М. Г., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Ильичева Ю. Н.</i>	ВОСПИТАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ.....	110
<i>Дмитриев М. Г., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Ильичева Ю. Н.</i>	ВЛИЯНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	112
<i>Дранищева Э. И.</i>	РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ ПСИХОЛОГА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ.....	113
<i>Ермакова О. М.</i>	К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
<i>Ермакова Ю. В.</i>	СЕМЬЯ И ШКОЛА: ВНИМАНИЕ К РЕБЕНКУ!	117
<i>Жукова Г. А.</i>	К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	119

<i>Кабуш В. Т.</i>	МЕТОДЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	121
<i>Кандул Е. В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ РОДИТЕЛЕЙ.....	123
<i>Карнов В. В.</i>	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА.....	126
<i>Кириллова А. А., Кириллова В. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ГРУППЫ — ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	127
<i>Ковтун Г. В.</i>	КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА.....	129
<i>Кожокаръ И. В.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ЗВЕНА ОБУЧЕНИЯ.....	131
<i>Курапова И. А.</i>	МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	134
<i>Лещенко Л. А.</i>	ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА, РАБОТАЮЩЕГО В ИНТЕРНЕТЕ....	137
<i>Литвяк С. В.</i>	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ...	139
<i>Мазуренко Т. Б., Павлюк Ю. Н., Проскурин А. В.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ.....	140
<i>Мамедова З. М.</i>	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ У УЧЕНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ	144
<i>Марченко Е. Е.</i>	СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ	145
<i>Монина Г. Б.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ....	148
<i>Нахимович И. И.</i>	ПРОЕКТИВНАЯ АРТТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	154
<i>Нугис Л. И.</i>	СТУДЕНЧЕСТВО И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО	157
<i>Оконешникова О. В.</i>	ТИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	160

<i>Парфенов Ю. А., Нагля М. Н., Невзорова А. Н., Нестеренко М. Ю., Петров А. В.</i>	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	162
<i>Пименова И. В., Шишкина В. Ю.</i>	СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГДОУ.....	164
<i>Пирязева Е. Б.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ	167
<i>Пузырев Е. В.</i>	УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	169
<i>Радевская Н. С.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	171
<i>Решетникова О. В., Булохова Н. В.</i>	ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	173
<i>Рябченко Е. А.</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	175
<i>Светличная И. А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	178
<i>Синицару Л. А.</i>	КОММУНИКАТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	180
<i>Спасенова Е. П., Алферова Н. В., Шевьева Л. И.</i>	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	182
<i>Степанова О. А.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА ГЕТЕРОГЕННОГО ТИПА.....	184
<i>Таран И. А.</i>	РАЗВИТИЕ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	186
<i>Трацевская А. В.</i>	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ	189
<i>Трескинский А. С.</i>	МОТИВАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	191
<i>Трубникова Н. И., Трубников В. Е.</i>	К ПРОБЛЕМЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНОВ	193

<i>Харитонов М. В.</i>	ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	195
<i>Шевченко Н. Б., Мельникова О. И.</i>	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУЧЕНИЯ.....	198
<i>Шмаргун В. Н.</i>	ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	201
<i>Шумилова Н. А.</i>	ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	203
РАЗДЕЛ V. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере общественного сознания.....		207
<i>Бегоян А. Н.</i>	ОБЩЕЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРЕДПОСЫЛКА АДЕКВАТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ И ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	207
<i>Белавина Т. И.</i>	СУБЪЕКТИВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ БЕДНОСТИ ДЕЛИНКВЕНТАМИ	209
<i>Васютинский В. А.</i>	ЖЕНСКАЯ СТАБИЛИЗИРУЮЩАЯ И МУЖСКАЯ ТРАНСФОРМИРУЮЩАЯ ФУНКЦИИ СРЕДНЕГО КЛАССА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ.....	211
<i>Вовчик-Блакытна Е. А., Гурлева Т. С.</i>	КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК ИНДИКАТОР СМЫСЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ МЛАДШИМ И СТАРШИМ ПОКОЛЕНИЕМ.....	213
<i>Гадилия А. М.</i>	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ	215
<i>Гербачевская Н. В.</i>	ЛИЧНОСТНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СКЛОННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	216
<i>Гордеева Ж. В.</i>	МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ПСИХОЛОГА: ПУТИ ВЛИЯНИЯ НА РАСШИРЕНИЕ СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.....	219
<i>Гусев Е. В.</i>	МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРУППА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.....	221
<i>Гуцол С. Ю.</i>	НЕОМИФОЛОГИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ.....	223

<i>Жанатова Д. Б.</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	225
<i>Зазимко О. В.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ	227
<i>Зарецкая О. А.</i>	КОНФЛИКТ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА И СИТУАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	229
<i>Иванова А. Ю., Костик М. С.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЧУВСТВА ОБИДЫ.....	231
<i>Колосницына М. Ю., Алифонова Л. Г.</i>	ОПРОСНИК «ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ.....	233
<i>Кохнович Е. Н., Москалюк В. Ю.</i>	ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СТРУКТУРЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЖЧИНАХ И ЖЕНЩИНАХ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ	235
<i>Луцкая В. В.</i>	«НА ЗЛАТОМ КРЫЛЬЦЕ СИДЕЛИ...». ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ВЧЕРА» И «СЕГОДНЯ»	237
<i>Марковская Г. Г.</i>	КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ	240
<i>Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В., Коротенкова Р. Г., Алексеев С. В.</i>	ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НОРМЫ И ДЕВИАЦИИ	242
<i>Сиурдаки Т. Г.</i>	ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ УСЛУГАМ В РОССИИ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	244
<i>Шашок В. Н., Новосад Т. И.</i>	РАННЯЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ, УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СТРУКТУР СОЦИУМА.....	246
РАЗДЕЛ VI. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере семейных отношений и воспитания.....		249
<i>Lyutova M.</i>	UNDERSTANDING THE PROCESS OF FORGIVING THE SELF	249
<i>Абдрахманова А. К., Семак А. М., Семак Н. В., Олексюк З. Я.</i>	СЕМЬЯ КАК РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	251
<i>Дмитриева Г. Н.</i>	РОЛЬ ОТЦА В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ	253
<i>Дуванина А. В.</i>	СЕМЕЙНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СПОРТЕ	254
<i>Дудина С. Ю.</i>	ТИПЫ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РОССИЙСКОЙ РАСШИРЕННОЙ СЕМЬЕ.....	257

<i>Иванова Ю. Ю.</i>	СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ	259
<i>Кирьянов В. М., Парфенов Ю. А., Москаленко Г. В.</i>	БЛИЖАЙШИЕ И ОТДАЛЕННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ И НЕВНИМАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ	261
<i>Кукулите Т. Г.</i>	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ХАРАКТЕР СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	263
<i>Месникович С. А.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОМ ПРАЗДНИКЕ.....	266
<i>Москаленко Г. В., Парфенов Ю. А., Кирьянов В. М.</i>	ОСНОВНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ НАД ДЕТЬМИ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ	267
<i>Омельченко Л. Н.</i>	ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОНФЛИКТОВ.....	269
<i>Павлов И. В.</i>	ОБРАЗ ОТСУТСТВУЮЩЕГО ОТЦА КАК ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	271
<i>Парфенов Ю. А., Кирьянов В. М., Москаленко Г. В.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЪЯСНЕНИЮ ПРИЧИН ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ.....	273
<i>Пинчукова Л. А.</i>	ЗАПРОС НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	276
<i>Сапоровская М. В.</i>	МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	278
<i>Сычева Т. Б.</i>	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ.....	281
<i>Тищенко С. П.</i>	РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СУБЪЕКТНОСТИ	282
<i>Токарева Л. Д.</i>	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	284
<i>Шматкова И. В.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-МАТЕРИНСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА	287
<i>Эндеберя И. В.</i>	К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	289

РАЗДЕЛ VII. Актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сфере управления и организационного развития	292
<i>Аветисян М. С.</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ	292
<i>Аксенова Е. П.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ В СВЯЗИ С КАРЬЕРНЫМИ ОЖИДАНИЯМИ	294
<i>Балбашов Е. Г.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРСОНАЛА АТОМНЫХ СТАНЦИЙ	296
<i>Барабанер Х. З.</i>	
ЛИЧНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ.....	297
<i>Барабанер Х. З., Барабанер Л. Р.</i>	
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ НОВОЙ СИСТЕМЫ ОПЛАТЫ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	301
<i>Белов В. В.</i>	
ПРОБЛЕМА ЛИДЕРСТВА И РУКОВОДСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	304
<i>Белова Е. В.</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕУСПЕШНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА	306
<i>Блохина И. А.</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	309
<i>Ботина Л. И.</i>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В НАУЧНОЙ СРЕДЕ.....	311
<i>Васильева С. А., Кукулите Т. Г.</i>	
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДЫ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ	313
<i>Воскресенская Н. В.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ АТОМНОЙ СТАНЦИИ).....	316
<i>Горячкина В. А.</i>	
СВЯЗЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДСТВА С ЕГО ТИПОМ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ.....	319
<i>Жирун О. А.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	321

<i>Иванова А. Ю.</i>	ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ЦЕННОСТЯМИ ГРУППЫ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ	322
<i>Коқун О. М., Гомонюк В. А.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК—ЧЕЛОВЕК»	325
<i>Короткевич Е. А.</i>	МИФ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	327
<i>Кошелева Т. Н.</i>	РОЛЬ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ПРЕОДОЛЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОДНОРОДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.....	329
<i>Кулганов В. А., Новикова А. С.</i>	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ВИДЕНИЯ В РАБОЧИХ КОМАНДАХ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ	331
<i>Лукьянов А. С.</i>	ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИННОВАЦИИ.....	333
<i>Миллер Е. А.</i>	ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОПЕРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛА НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ...	337
<i>Москалюк В. Ю.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ КОМАНДЫ: ПРИЗНАКИ КОМАНДЫ, ПРИНЦИПЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ	339
<i>Остапенко П. С.</i>	ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ	341
<i>Полозенко О. В.</i>	РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ	344
<i>Раннала Н. В.</i>	МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС	346
<i>Степанюк Д. А.</i>	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОПЕРАТОРОВ АТОМНЫХ СТАНЦИЙ	348
<i>Сухарева М. А.</i>	ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ....	350
<i>Чекотин И.</i>	НОВЫЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА XXI В.	353
	ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ	355

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ

Факультет социального управления

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник докладов
I Международной научно-практической конференции

Заведующий редакцией научной и учебно-методической
литературы Издательства СПбУУиЭ
А. В. Блажко

Подписано в печать 31.01.2012 г.
Формат 60×90¹/₁₆. Уч.-изд. л. 27,32. Усл. печ. л. 22,75.
Тираж 500 экз. Заказ № 6933

Издательство Санкт-Петербургского университета
управления и экономики
198103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр. 44, л. А
(812) 448-82-50
E-mail: izdat-ime@spbume.ru, izdat-ime@yandex.ru

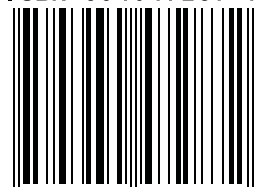
Отпечатано в типографии «НП-Принт»
190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., д. 29



27–28 декабря 2011 г. в Санкт-Петербургском университете управления и экономики проходила I Международная научно-практическая конференция на тему «Актуальные проблемы прикладной социальной психологии». В сборнике докладов конференции представлены результаты научно-исследовательской работы психологов-практиков, аспирантов и преподавателей СПбУУиЭ, а также других вузов России и зарубежных стран.

Материалы сборника освещают актуальные проблемы прикладной социальной психологии в сферах управления и организационного развития; массовой коммуникации и информационных процессов; рекламы, маркетинга и потребительского поведения; образования; семейных отношений и воспитания; общественного сознания; межэтнических отношений; здравоохранения.

ISBN 594047287-7



9 785940 472872